



Análise do Discurso v.14 n.22 (2018)

SUMÁRIO

Apagamento do plural na concordância nominal do falante de Maceió

Neilton Farias Lins

Concepções de avaliação da aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa

Silvio Nunes da Silva Júnior • Cristiane Domingos da Silva

A copresença Lula-Dilma na *IstoÉ* e 2010: Uma análise do discurso político-midiático

Elaine de Moraes Santos

O cronotopo da carta do leitor: Determinações da dimensão extraverbal material linguística

Rosangela Oro Brocardo • Terezinha da Conceição Costa-Hübes

O gênero notícia para mulheres: Um estudo do grande cronotopo

Amanda Maria de Oliveira

A valoração em gêneros do discurso: Um estudo de notícias em revista online

Rodrigo Acosta Pereira • Maria Laíze da Silva

As bases filosóficas do conceito de dialogismo

Aguinaldo Gomes de Souza

A circulação de discursos pedagógicos: O que a escola diz da língua e a língua diz da escola

Sandro Braga • Sueli Regina de Oliveira

Perspectivas linguísticas para os direitos à identidade de gênero no Tribunal de Justiça-SC

Pedro Gustavo Rieger • Débora de Carvalho Figueiredo

Dans le carnaval, ma liberté est à moi, mon corps est à moi: Mémoire et ruptures féministe

Dantielli Assumpção Garcia • Lucília Maria Abrahão e Sousa

O gênero fábula como uma nova proposta de ensino nas aulas de língua portuguesa

Willamis de Santana Alves • Soraia Santos Reis

As formações discursivas que constituem o sujeito feminino em *A Imaginária*, Adalgisa Nery

Raissa Gonçalves de Andrade Moreira • Samyra Ferreira Ramos Rodrigues

A transexualidade discursivizada no gênero discursivo infográfico: Representação da realidade

Rafael Vitória Alves • Dulce Elena Coelho Barros • Neil Franco

SUMÁRIO

O conceito de gêneros do discurso e a filosofia bakhtiniana de linguagem

Ricardo Santos David

O uso dos gêneros orais no trabalho com a linguagem na educação infantil: possibilidades

Silvio Nunes da Silva Júnior • Iolanda Lima dos Santos

***Eu Etiqueta*, Carlos Drummond de Andrade: Uma análise sob a perspectiva do consumo**

Ana Carla Fiirst dos Santos Porto • Elaine Cristina Paganotti Rezende • Maria Augusta de Castilho

A missão de ensinar: Discurso sobre a identidade docente em comentários online

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski • Nívea Rohling

O domínio da cultura e da ideologia: Subsídios para os estudos do discurso

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

O nome social de sujeitos trans em eficiência: Uma análise dialógica do decreto nº 8.727/2016

Maria Lígia Freire Guilherme

Representações discursiva de si: Predicação e seus modificadores no gênero perfil acadêmico

Edmilson dos Santos Flor Junior • Lucélio Dantas de Aquino

O “Dia do orgulho heterossexual” sob a ótica de Carlos Apolinário: Uma análise discursiva

Héilton Diego Lau

A referenciação no processamento de leitura: Um olhar sob o prisma das neurociências

Salete Valer

O processo de referenciação discursiva na página do IG sobre a eleição de 2014

Neilton Farias Lins

Escola de idiomas tradicional e métodos alternativos de aprendizagem: Como escolher

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

Língua portuguesa, cidadania e temas transversais

Ricardo Santos David

Resenha de *Para conhecer norma linguística*, Carlos Faraco & Ana Zilles (2017)

Clézio Roberto Gonçalves • Mariana Mendes Correa da Costa • Valter de Carvalho Dias

APAGAMENTO DO PLURAL NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DO FALANTE DE MACEIÓ

Neilton Farias Lins

Mestre em Linguística pela UFAL, Professor de Língua Português de Instituto Federal de Alagoas – Santana do Ipanema - AL.

RESUMO: Esta pesquisa busca antes de tudo, fazer uma investigação do apagamento do plural na Concordância Nominal no falar dos maceioenses. Para tanto, foi necessária uma pesquisa séria e cuidadosa de falantes da comunidade linguística de Maceió. Alguns fatores foram tomados como determinantes nessa pesquisa, tais como variáveis dependentes e independentes, que se relacionaram ao falante e a fala desta comunidade específica. Para tanto, tal pesquisa toma como trabalhos basilares, importantes investigações, dentre elas se destacam os trabalhos pioneiros de Scherre (1988), Scherre (1994), Scherre (1998) Scherre e Naro (2007), Bortoni-Ricardo (2009) outras pesquisas, de igual modo, ganham lugar nessa discussão, embora que desde já, se reconhece a incapacidade de se deter a todos os trabalhos que se propuseram explicitar a temática que ganha destaque nesse artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Variável, Concordância Nominal, Plural.

ABSTRACT: This research seeks first of all, the investigation of erasure in the plural in speaking of Concordance Nominal maceioenses. To do that, we needed a serious and careful research speakers linguistic community Maceio. Some factors were taken as determinants in this research, such as dependent and independent variables that related to the speaker and speech of this particular community. To this end, research such takes as fundamental work, important investigations, among which stand out the pioneering work of Scherre (1988), Scherre (1994), Scherre (1998) Scherre and Naro (2007), Bortoni-Ricardo (2009) other research likewise, earn place in this discussion, although it already recognizes the inability to stop all work that proposed to clarify the issue that is highlighted in this article.

KEYWORDS: Variable Nominal Agreement, Plural.

INTRODUÇÃO

Ao tratar da respectiva temática Bortoni-Ricardo (2009, p.88), enfatiza que é necessário fazer uma distinção entre o /s/ pós-vocálico e o /s/ que não é morfema. Essa autora argumenta que o /s/ pós-vocálico, em finais de palavras, tendencialmente são mais apagados do que os /s/ que são partes das palavras e não um acréscimo de marca de pluralização. Como é o caso das palavras “pires” e “lápiz”, que dificilmente as pessoas apagam o respectivo /s/. Essa autora diz que:

...convém fazer a distinção entre o /s/ pós-vocálico que é morfema de plural (ou seja, é o elemento que contém a marca de plural) e o /s/ que não é morfema de plural. Vejamos exemplos do /s/ como marca de plural: aluno + s, lâmpada + s, coelho + s. Vejamos agora palavras monomorfêmicas (formadas por um único morfema em que o /s/ é parte do morfema lexical: lápis, pires, Paris, atrás, etc.

Para tratar da questão inerente ao que se tem proposto, é preciso antes de tudo reconhecer que a língua se constitui especificamente de dois aspectos distintos: a oralidade e a escrita. No que se refere à modalidade escrita, o sujeito linguístico se esforça em fazer usos das normas preestabelecidas pela Gramática Normativa ou norma “cultura”, conquanto, isso nem sempre acontece da maneira que se tem idealizado. No que se refere à fala, é possível constar que mesmo quando houver um elevado índice de monitoramento, na maioria das vezes, ocorre de maneira mais irrefletida.

O APAGAMENTO DO PLURAL NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DO MACEIOENSE.

As discussões que nessa pesquisa serão levantadas tomam como fundamentais as teorias da Sociolinguística Quantitativa. A Sociolinguística tem sido definida em sentido *lato* como a ciência que tem pleiteado como objeto de pesquisas as variações e mudanças linguísticas e os respectivos fatores que influenciam tais ocorrências em uma língua.

Além do exposto convém destacar que a referida pesquisa não tem pretensão de se deter nas questões relacionadas à ideia de variedade “certa” ou “errada”, visto que ao se tratar da fala, independentemente de que classe social, faixa etária, nível de escolarização, gênero esse falante pertença, o uso que faz da língua não podem ser

juizadas como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “culto” ou “coloquial”, vai além disso, trate-se necessariamente, de variações “estigmatizadas” ou “prestigiadas”. Nesse caso, sim, os fatores extralinguísticos influenciam em sua valoração ou não.

No decorrer da implementação desta pesquisa, especificamente na coleta de dados e transcrição de falas, mesmo que de forma empíricas, constatou-se algo capaz de chamar a atenção no que se refere ao uso da variável da concordância nominal, especificamente, no que diz respeito às questões relacionadas à marcação do plural nos sintagmas nominais. O que se constatou foi a uma tendência dos falantes maceioenses de eliminar na fala, as marcas redundantes de plural, por exemplo: “As pessoa Ø”, “muitas coisa errada Ø”¹. O plural recebe marcação, em geral, apenas no primeiro elemento do sintagma nominal. Logo, é possível inferir que na fala é usada uma construção sintática distinta do que se tem preestabelecida pela norma padrão.

Tal constatação, aguçou-nos o interesse de pesquisar o apagamento do plural na concordância nominal, no falar dos habitantes de Maceió (AL), ressaltando a determinação de alguns grupos de fatores extralinguísticos ou variações independentes na fala espontânea, fatores tais como: gênero, idade; e de grupos de fatores linguísticos ou variáveis dependentes, como: a saliência fônica, distância de elementos no sintagma nominal. O tipo de sintagma nominal utilizado como dado de análise foi com dois até quatro elementos, tais como: “das brincadeiras”, “todas as brincadeiras sadias”², etc.

As hipóteses basilares desta pesquisa tomaram como fundamentação os estudos sociolinguísticos, foram as seguintes:

a) A eliminação das marcas de plural, geralmente, acontece apenas no determinante ou em elementos mais à esquerda do sintagma nominal, na primeira casa, (SCHERRE 1978; 1988). Ex.: “As meninaØ”;

b) Elementos mais salientes favorecem as marcas de plural explícitas (SCHERRE 1978; 1988). Ex: “os meses”³;

d) Quanto mais jovens, mais utiliza a forma considerada padrão, isso, talvez influenciado pelo mercado e trabalho e o acesso à escolarização.

¹ Fragmento de fala transcrita do informante RMI, pertencente ao Banco de Dados construídos a partir de entrevistas realizadas por alunos de mestrado e doutorado do PPGL-UFAL, na disciplina Teoria da Variação Linguística sobre a responsabilidade do Prof. Dr. Alan Jardel de Oliveira

² Fragmento de fala transcrita do informante NFJ, pertencente ao Banco de Dados já mencionado.

³ Embora se reconheça a consistência dessa hipótese, em nossa pesquisa não foi considerado relevante o resultado obtido por meio do *GoldVarb* nas transcrições das entrevistas feitas de falantes maceioenses.

e) As mulheres fazem mais a concordância nominal padrão.

Ao tratar da saliência fônica em estudos de concordância verbal Scherre & Naro (1998) verificam que o aumento da distinção do material fônico na oposição singular/plural dos verbos analisados aumenta as chances concordância verbal, mencionam ainda que, a saliência fônica aumenta as chances da variante explícita de plural. Esse último teórico em Naro (1981) argumenta que, “a hierarquia da saliência deve ser estabelecida em função de dois critérios: (1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma do plural”.

É preciso considerar que, quanto mais salientes os itens, mais favorecem a presença de marcas explícitas nos elementos nominais dos sintagmas nominais. Os menos salientes ou regulares, menos favorecem a presença de marcas explícitas.

A análise da posição da variável nos dados dos sintagmas nominais segue o seguinte acontecimento: a posição à esquerda - a posição de proeminência tópica - favorece mais marcas explícitas de plural do que a posição à direita, independentemente do nível de escolarização dos falantes. Elementos não nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas; elementos não nucleares à direita do nome desfavorecem-nas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi efetuada a partir de um banco de dados constituído pela língua falada em Maceió - AL, obtido por meio de entrevista⁴, com 18 falantes da respectiva cidade, 15 minutos de gravação de cada informante, cuja a faixa etária compreende: entre 18 e 30 anos, 40 e 55 anos e acima de 65 anos, dividindo o número de informantes entre masculinos e femininos, ainda assim, os respectivos informantes se enquadram nos diversos níveis de escolaridade⁵. Tais entrevistas foram coletadas no ano de 2014, tomando como princípios basilares, sobretudo, a metodologia de pesquisa e de coleta de dados da Sociolinguística Variacionista.

⁴ As respectivas entrevistas fazem parte do projeto Portal (Português alagoano/CNPq) que está sendo desenvolvido pelo professor Alan Jardel de Oliveira – PPGLL - UFAL

⁵ O fator escolaridade nessa pesquisa não foi considerado como elemento de análise.

Na busca de verificar se, no português popular, o fenômeno do apagamento do plural na concordância nominal na cidade de Maceió - AL, caracteriza-se como variação estável ou tendência da mudança, nesse trabalho, foram quantificadas as ocorrências selecionadas na fala de 18 informantes (18/65 anos), num total de 645 ocorrências de Concordância Nominal na fala dos informantes maceioenses, utilizando o programa de quantificação estatística *Goldvarb* 2001. Apesar de um considerável número de ocorrências, assumimos que os resultados ainda não são conclusivos, mas apontam a direção a ser seguida e pontos que deveriam ser refletidos.

Para rodada inicial do *Goldvarb*, os falantes compreendem entre 18 e 30 anos, 40 e 55 anos e acima de 65 anos - residentes em diversos bairros da cidade de Maceió - AL, foram selecionados considerando os critérios sociais:

I - gênero:

- A) homens - 09 informantes
- B) mulheres - 09 informantes

II - idade:

- A) faixa I – 18 aos 30 anos - 06 informantes
- B) faixa II – 40 aos 55 anos - 06 informantes
- C) faixa III – acima de 65 anos - 06 informantes

Para tanto a entrevista tomou como princípio norteador o seguinte roteiro de perguntas, elencado pelo professor Alan Jardel de Oliveira no blog⁶ da disciplina Teoria da Variação Linguística - Programa de Pós-Graduação de Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas:

- 1) Como foi a sua infância em Maceió? Conte algum fato importante pra você.
- 2) Que tipo de brincadeiras você fazia na infância? Conte um pouco sobre elas?
- 3) Conte algumas lembranças da sua infância na escola.
- 4) Do que você sente falta na sua infância? Por quê?
- 5) Como era a cidade de Maceió na sua infância? O que mudou? Piorou o melhorou?
- 6) Qual a sua opinião sobre a violência em Maceió? O que poderia ser feito para diminuir a violência na cidade?
- 7) Conte uma história de amor sua ou de pessoas próximas a você.
- 8) Como você se imagina daqui a cinco anos?

⁶ http://ppglltv1.blogspot.com.br/2014_04_01_archive.html.

Essas entrevistas foram realizadas pelos alunos da disciplina mencionada, em que cada aluno participante ficou responsável por entrevistar uma pessoa, depois fazer transcrição da fala no ELAN, seguindo as normas da Sociolinguística e a norma padrão, a fim de facilitar a criação do banco de dados.

Quanto aos critérios e equipamentos utilizados para compor o banco de dados foi diversificado, tais como aparelho de MP4, gravadores, celulares, dentre outros, para isso considerando o cuidado que se deve ter com o “paradoxo do observador”, nesse aspecto, fazendo uso de estratégias como perguntas com palavreado simples e do dia a dia dos informantes, tais como mencionadas anteriormente, sendo para isso, realizadas por meio de um protocolo de perguntas pré-formuladas, sem o imperativo de dar seguimento nas perguntas, com isso, lembrando que a finalidade é o de levar os falantes se envolverem em sua fala, para obtenção do vernáculo por eles utilizados.

De posse das entrevistas, deu-se início as transcrições dos dados dos falantes maceioenses, seguidamente, procederam-se a marcação das sentenças em que se podia constatar o apagamento ou a conservação do plural na concordância nominal, e seguiu-se, então, à análise e comparação dos dados. Para a análise dos dados foi usado o *Goldvarb*, versão 2001.

Embora essa pesquisa tenha contemplado elementos linguísticos, tais como, distância dos elementos nos sintagmas nominais e saliência fônica, o foco de análise concentrou-se no comportamento da variável extralinguística faixa etária e fatores de gênero, uma vez que as leituras feitas pelo *Goldvarb* não atribuíram relevância às variáveis dependentes, na realização da regra de concordância de número plural no SN, quiçá isso se explique pela quantidade dados. Os corpora produzidos através da apreciação da concordância nominal referencialmente às variáveis independentes foram investigados e interpretados à luz das teorias Sociolinguística laboviana.

Para a inclusão/exclusão de dados de análise foi utilizada nesse estudo, o que preconiza Scherre (1988). Nesse sentido, convinha necessariamente, que houvesse no mínimo a presença de um elemento indicador da marca pluralização, nesse aspecto, dados tais como o enunciado: “essa nova tecnologia”, não existia emprego de nenhuma marca de pluralidade no sintagma, nesse aspecto, não havendo o que se explicar, foram

descartados tais enunciações, entretanto, dados como: “essas nova tecnologias⁷”, “essa nova tecnologias”, “essas novas tecnologia” e “essa nova tecnologia”, foram consideráveis como dados para análise.

ANÁLISE DOS DADOS

No quadro geral, o resultado quanto à observação da concordância nominal na cidade de Maceió - AL, revelou o significativo índice de não aplicação à regra geral de concordância.

Concordância (ñ) realizada	Ocorrência	Frequência
(+) Não Apagamento do plural	256/645	39.7
(-) Apagamento do plural	389/645	60.3

Tabela de Nº 01

Os fatores que tomamos como determinantes foram: extralinguísticos ou variáveis independentes - a idade e o gênero, na intenção de se obter um melhor conhecimento sociocultural da espaço investigada, e linguísticos ou variáveis dependentes - a saliência fônica⁸, que fora analisada em duas possibilidade de realizações, maior saliência e menor saliência; segunda variável dependente é a posição de distanciamento no sintagma nominal, essa variável foi analisada em duas possibilidades de realizações, distância zero, ou seja, elementos próximos no sintagma nominal, distância um, acontece quando o determinante está separado por uma ou mais palavra do termo com que deve⁹ estabelecer a concordância. Os dados de elocução livre analisados mostram que os falantes do município investigado utilizam mais a não-concordância, variante considerada não-padrão e inovadora (60%). Veja-se na tabela de análise de dados obtida por meio do *Goldvarb 2001*:

⁷ Informante AFA, pertencente ao Banco de Dados construídos a partir de entrevistas realizadas por alunos de mestrado e doutorado do PPGLL-UFAL, na disciplina Teoria da Variação Linguística sobre a responsabilidade do Prof. Dr. Alan Jardel de Oliveira

⁸ Saliência fônica compreende a distinção sonora na pluralização de um termo. Lemle & Naro (1977) diz que: quanto menor a distinção, maior a tendência em neutralizar a oposição e prevalecer o uso de apenas uma das formas.

⁹ A escolha metodológica escolhida se deu pela mínima quantidade de dados em uma terceira distância, nesse aspecto, juntou-se os dados de uma primeira, segunda e terceira posição em relação ao determinante, formando os elementos relacionados à maior distância do elemento determinante.

		Non-			
Group	Apps	apps	Total	%	

1 (2)					
F N	225	117	342	53	
%	65	34			
M N	164	139	303	46	
%	54	45			
Total N	389	256	645		
%	60	39			

A análise de grupos de outros fatores condicionantes realizada nas pesquisas sociolinguísticas, como é o caso da distância do elemento no sintagma nomina, tem demonstrado de forma geral que, quanto mais distante for o elemento no sintagma nominal, menor será a concordância no plural, ou seu apagamento, no falar maceioense esse fator tem se confirmado, uma vez que a distância zero¹⁰ do determinante, o qual exige que a concordância seja feita com ele, tem influenciado na concordância do sintagma nominal, levando o falante manter a norma padrão, enquanto que uma distância maior tem favorecido para que os falantes maceioenses apaguem o plural no sintagma nominal. Veja-se a tabela¹¹ do *Goldvarb* 2001.

		Non-			
Group	Apps	apps	Total	%	

3 (4)					
D N	219	328	547	84.8	
%	40.0	60.0			
d N	37	61	98	15.2	
%	37.8	62.2			
Total N	256	389	645		
%	39.7	60.3			

Da mesma forma, constatou-se que a saliência fônica mostrou um resultado semelhante ao que se esperava nessa pesquisa, uma vez que a mesma vem corroborar o que as pesquisas da Sociolinguística de modo geral têm demonstrado que, quanto maior

¹⁰ A distância zero do determinante e a palavra que a ele se refere é referenciada pela letra “d”, a distância maior pela letra “D”, a saliência fônica maior pela letra “D” e a saliência menor pela letra “d”.

¹¹ As tabelas do *Goldvarb* de *distância do elemento no sintagma nominal* e *saliência fônica* são apresentadas como uma tentativa de suprir a necessidade dos dados de peso relativo, uma vez que o respectivo programa não determinou tais fatores como relevantes.

a saliência, maior será o favorecimento para não aplicação da concordância. Em nossa pesquisa isso tem sido constatado, apresentando o percentual de 40,7% de aplicação da regra para maior saliência e de 34,3 % de aplicação da regra para uma menor saliência. Como se percebe na tabela a seguir:

Group	Apps	Non-apps	Total	%

4 (5)				
S	N 221	322	543	84.2
	% 40.7	59.3		
s	N 35	67	102	15.8
	% 34.3	65.7		
Total	N 256	389	645	
	% 39.7	60.3		

Quanto aos fatores relacionados ao gênero e idade, ficou comprovado que as mulheres tendencialmente usam mais norma padrão, o que de forma geral corrobora o que as pesquisas sociolinguísticas têm apontado, uma vez que nessa investigação é demonstrado que, enquanto os homens fazem 54,% da concordância, as mulheres fazem 65%.

Fator	Ocorrência	Total	Frequência	Peso relativo
Feminino	117/225	342	53,0	0.410
Masculino	139/164	303	45,9	0.601

Tabela de N°02 de Peso Relativo de Aplicação do Apagamento do Plural

Considerando a quantidade dos dados obtidos é possível inferir, primeiro do que tudo que, o masculino apaga mais o plural que o feminino, isso por considerar o peso relativo do masculino é de *0.601* e do gênero feminino: *0.410*. Para se chegar a um resultado categórico é preciso considerar o peso relativo dessa ocorrência. Antes de se chegar a um resultado, cabe fazer uma análise mais detalhada de outras variáveis que o *Goldvarb* determinou como relevante para essa pesquisa.

A seguir, apresentaremos os resultados e suas respectivas tabelas de fatores, bem como peso relativos da frequência encontrada para cada grupo de fatores e quais variáveis se mostraram mais relevantes na análise dos dados.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES OU EXTRALINGUÍSTICAS.

Foi possível quantificar a frequência de 02 variáveis sociais: a) de gênero; b) de faixa etária.

VARIÁVEL INDEPENDENTE GÊNERO

Em relação a variável de “gênero”, estudos que adotam como base o português dito popular têm evidenciado a pressuposição de que, ante a performance dos papéis sociais (WOLFRAM,1969), conjecturava “maior consciência feminina do status social das formas linguísticas”, o que poderia fazer com que as mulheres proporcionassem um índice mais elevado de aplicação à norma.

Em nossa análise, verificamos que a hipótese de WOLFRAM (1969), no caso do português da cidade Maceió - AL, tem sido comprovada, embora tal hipótese tem sido questionada em outras pesquisas, cuja aplicação da norma tem sido recorrente em sua maioria na variável do fator gênero masculino, como é o caso por exemplo, da pesquisa de (SILVA et al, 2012). Naquela respectiva pesquisa, observou-se que o gênero masculino utiliza a variação próxima da norma. Embora os autores (Ibdem, p.4) assumam que “a baixa estatística observada na diferenciação dos dois grupos ainda não se constitui suficiente para uma teoria mais contundente”. Nossos dados apresentam a seguinte tabela de apagamento do plural no sintagma nominal e os pesos relativos em nossa pesquisa:

Fator	Ocorrência	Total	Frequência	Peso relativo
Feminino	117/225	342	53,0	0.410
Masculino	139/164	303	45,9	0.601

Tabela de Nº 02 do Banco de Dados de Lins (2014)

Isso não quer se alegar nem de longe, de perto ou qualquer outra perspectiva que seguimos fielmente o que propõe WOLFRAM (1969), embora nossa pesquisa queira corroborar com o pensamento wolframiano de que haja uma “consciência feminina” que de alguma forma leva a mulher a cumprir a norma padrão bem mais que os homens. Isso visto de forma contrária na pesquisa desenvolvida por Carvalho (1997), em que o

respectivo autor fez um estudo sobre a concordância de número no sintagma nominal na fala urbana da cidade de Rio Branco. Esse pesquisador enfatiza que os homens na fala da cidade em pesquisada, fazem mais a concordância nominal do que as mulheres. Vejamos a tabela de aplicação da regra da concordância nominal por ele apresentada:

Fator	Ocorrência	Total	Frequência	Peso relativo
Feminino	1057	1664	64	0.42
Masculino	963	1334	72	0.60

Tabela de N° 02 de Carvalho (1997)

Segundo o respectivo estudioso, por meio dessa tabela é possível inferir que os homens são tendentes a se aproximar mais da norma culta que as mulheres. Contudo, no que diz respeito às variedades de gênero, não se constitui algo relativamente simples de se construir juízo de valor. Razão que nos leva a fazermos citação das contribuições levantadas por Scherre (1978), a qual toma como respaldo as observações elencadas por Labov (2008), a respeito da declaração feita por alguns pesquisadores, na acepção de que as mulheres fazem mais uso da norma prestigiada que os homens. A pesquisadora enfatiza que Labov avalia como “um erro adotar como princípio geral que as mulheres conduzem o curso da mudança linguística, pois há também evidências de influências exercidas pelos homens”. (cf SCHERRE, 1978:115).

Embora anterior Labov (2008, p. 347) tenha levantado a hipótese de que os pais exercem de forma geral uma influência muito forte sobre a língua da criança, e a mãe (mulher) de forma especial exerce um poder ainda maior, isso por que segundo esse autor “as mulheres conversam mais do que os homens com as criancinhas”, dessa forma exercendo um poder maior de influência sobre tais crianças, sem contar que, se essas crianças passarem pelo período de alfabetização, que coincidentemente é também o período da aquisição da língua, tais crianças serão inseridas na língua materna por uma professora, raramente por um professor.

De forma geral corroboramos com o pensamento laboviano, para quem “Na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens (Labov 1966a: 288) e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio...”, logo cabe salientar que as mulheres (0.410) que apresentaram um desempenho abaixo do que obtiveram os homens (0.601), demonstram, destarte, implicações compatibilizadas com que tem postulado Labov (2008).

Nesse sentido, apreendemos que, de forma geral, o distinto desempenho linguístico entre homens e mulheres, falantes do dialeto maceioense, é quiçá¹² explicado, devido os diferentes papéis sociais que eles ocupam na comunidade de Maceió.

VARIÁVEL INDEPENDENTE FAIXA ETÁRIA

A análise da variável *faixa etária* é capaz de permitir ao pesquisador a percepção de prováveis mudanças linguísticas que estão em curso na comunidade em estudo, isso se dá por intermédio da verificação do que (Labov, 2008), chama de *tempo aparente*. Esse fenômeno acontece quando esta variável é identificada como uma distribuição curvilínea, tudo isso revela ao pesquisador que se está diante uma variação estável, ou mesmo, um estágio de clara transformação linguística consumada.

De outro modo, caso a variável *faixa etária* se caracterize uma distribuição inclinada, com o alto índice de acontecimento aquisitivo da regra de concordância na faixa etária mais nova, em nosso caso os jovens, e o maior índice de variação na faixa etária mais velha, os idosos, é possível inferir que a comunidade linguística está em fase de mudança em progresso, como bem enfatiza (Chambers & Trugdil, 1998; Baxter, Lucchesi & Guimarães, 1997). Apesar disso, cabe salientar que a variável *faixa etária*, sozinha, não é capaz de satisfazer a necessidade indicativa de uma mudança em progresso, de forma que é imperativo buscar a outros fatores sociais vinculado a ela, tais como o gênero sexual dos informantes, a escolarização e ainda, a camada social em que estão vinculados.

A pesquisa que temos desenvolvido corrobora com a possibilidade dessa segunda hipótese, embora é preciso esclarecer que os resultados não são conclusivos, visto que é possível crer numa mudança expressiva de índices se outros dados foram acrescentados.

As pesquisas têm sido unânimes em afirmar que, quantos mais jovens, mais marcam o plural na concordância nominal. Enquanto os jovens fazem 17,0 % de não apagamento do plural os adultos 34,6% e os idosos fazem 65,9%. Isso tem sido

¹² Embora seja necessário enfatizar que essa afirmativa hipotética de explicação, pelos diferentes papéis que os informantes venham exercer na comunidade se dá exatamente, pelo fato de que não coube a essa pesquisa fazer uma análise das profissões exercidas pelos informantes dessa pesquisa. Mesmo que, no período da distribuição das entrevistas tenha-se cogitado a escolaridade do informante na pesquisa.

confirmado na investigação do falar maceioense. É o que confirmam os dados da tabela abaixo, obtida no *Goldvarb* 2001.

Group	Apps	Non- apps	Total	%

2 (3)				
A N	85	161	246	38.1
%	34.6	65.4		
J N	32	156	188	29.1
%	17.0	83.0		
I N	139	72	211	32.7
%	65.9	34.1		
Total N	256	389	645	
%	39.7	60.3		

A tabela do peso relativo do fator faixa etária confirma que há uma tendência à mudança no uso da língua portuguesa na Cidade de Maceió, ou mudança em progresso, uma vez que, quanto mais idoso for o falante, mais tende a apagar o plural no sintagma nominal, e quanto mais jovem esse falante, mais tende a fazer o plural. É o que demonstra a tabela de peso relativo na faixa etária a seguir:

Fator	Ocorrência	Total	Frequência	Peso relativo
Adulto	85/161	246	34,6	0.444
Jovem	32/156	188	17,0	0.247
Idoso	139/72	211	65,9	0.778

Tabela de N°3 de apagamento do Plural no SN – Faixa etária

É importante frisar que o fator faixa etária se constitui um dos mais importantes fatores de análise sociolinguística, uma vez que é relativamente impossível para um pesquisador acompanhar anos a fio o processo evolutivo de uma variante em uma comunidade, sendo de certa forma, possível obtenção da mesma dimensão na investigação das transformações da língua, em uma comunidade, por meio da observação linguística de distintas faixas etárias.

Conforme Monteiro (2000) tal perspectiva é definida como tempo aparente. Apesar de uma possível análise nessa perspectiva, cabe salientar que um resultado mais contundente se dá mui especialmente, considerando uma análise em tempo real, visto que por meio desta perspectiva é que se pode realmente esclarecer se se trata de uma mudança linguística ou se o acontecimento linguístico incide apenas em uma variação inerente à

graduação etária. O respectivo autor mencionado corrobora na importância de que, é preciso atentar para o fato de que toda mudança pressupõe variação, mas nem toda variação representa mudança.

Nesse contexto, cabe a insistência no que advertiu Labov (1994, apud MONTEIRO, 2000), para quem as variações no fator faixa etária podem não significar respectivamente uma mudança linguística na comunidade de forma geral, todavia ser tão-somente uma amostra característica de determinada idade que se dá em cada geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação parcialmente dos dados trouxe à luz da obscuridade do conhecimento, relevantes informações para a sustentação de algumas conjecturas que orientarão nosso estudo sociolinguístico na comunidade observada. Não obstante, cabe notar que por se tratar de um estudo não concluído, isso por considerar limitado o número de falantes, o que por sua vez, na respectiva análise não respaldada de conclusões decisivas que venham apoiar hipóteses definitivas. Deste modo, esse estudo continua na busca de implicações mais incisivas, cujo objetivo é fornecer aos estudos variacionistas informações que possibilitem aos estudiosos de nosso objeto de pesquisa, uma melhor compreensão do fenômeno verificado.

Esperamos que após a realização desta pesquisa termos atingido o primeiro objetivo, visto que mostramos o fenômeno linguístico – do apagamento da plural concordância nominal na fala do maceioense, o qual varia sincronicamente. Além disso, foi possível demonstrar que o processo de oposição entre presença e ausência de marcas formais de plural nos elementos que se flexionam no sintagma nominal, se estabelece com uma lista de variáveis linguísticas e sociais.

Além disso, foi possível demonstrar que a variável de gênero, em nosso contexto, corrobora a teoria de que as mulheres usam mais norma de prestígio que os homens, haja vista que elas demonstram estarem mais propensas no uso das formas avaliadas mais "corretas" que os homens. E, que na fala da comunidade em estudo há uma tendência a uma mudança em progresso, a qual teve sua constatação pelo fato de os falantes mais jovens conservarem mais o plural da concordância nominal e os mais velhos apresentarem um índice maior de variação na fala.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAXTER, A, LUCCHESI, D. & GUIMARÃES, M. **Gender agreement as a decreolizing feature of the Afro-Brazilian rural dialect of Helvécia**, em: Journal of Pidgin and Creole Language, 1997.

CARVALHO, R. C. de. **A Concordância de Número no Sintagma Nominal na Fala Urbana de Rio Branco**. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

CHAMBERS, J. K. & TRUDGILL, P. **Dialectology**. Cambridge University Press. 1998.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change, Internal Factors**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. 2008.

MONTEIRO, J.L. **Para compreender LABOV**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NARO, A. J. **The social and structural dimensions of a syntactic change**. Language. LSA, 57(1):63-98. 1981.

SCHERRE, M. M. P. **A regra de concordância de número no sintagma nominal em Português**. Rio de Janeiro, PUC, 1978. Dissertação de Mestrado.

_____, **Reanálise da concordância nominal em português**. Rio de Janeiro, 1988. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____, **Aspectos da concordância de número no português do Brasil**. Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP). Norma e Variação do Português, v.12, p.37-49, 1994.

_____ & NARO, A. J. **Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal**. Revista de lingüística (PPGL/UFRJ), v.3, p.133 -159, 2007.

SILVA, J. A. A et al. **Concordância Verbal no Português Popular do Brasil: aspectos empírico-teóricos da concordância verbal na terceira pessoa do plural ou p6 na comunidade de fala de Vitória da Conquista**. In: Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012. v. 01. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1157-Texto%20-%20Danilo%20da%20Silva%20Santos.pdf>.

WOLFRAM, W. A. **A Sociolinguistic Discription Of Detroit Negro Speech**. Center For Applied Linguistic. Massachusetts Avenue. Washington, D.C. 1969.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS

Silvio Nunes da Silva Júnior

Mestrando em Linguística (PPGLL/UFAL)

Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL)

Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas – GENA (CNq/UNEAL)

Cristiane Domingos da Silva

Especialista em Educação Infantil (UNINTER)

Professora da Prefeitura Municipal de Maribondo (SEMED/PMM)

RESUMO: O presente trabalho vem refletir sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de língua portuguesa nas séries. Entendem-se as práticas de ensino-aprendizagem como decisivas para a formação humana e intelectual de alunos e contextos de aprendizagem. Dessa forma, vem refletir sobre o processo de avaliação no processo de alfabetização linguística, aspecto pertinente ao ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o professor pedagogo têm muitas obrigações, pois irá formar a base que acompanhará o aluno por todo o seu trajeto escolar. A avaliação da aprendizagem serve para apresentar o nível em que os alunos estão após serem submetidos às práticas de ensino-aprendizagem. O ensino de língua portuguesa corresponde ao componente curricular responsável por estimular o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita em sala de aula. A metodologia empregada no trabalho possibilitou que constatássemos que as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa vêm sendo enquadradas em questões contemporâneas, o que contribui em grande escala para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que, antes de tudo, são sujeitos em formação. Sabendo disso, espera-se que o presente trabalho venha estimular o desenvolvimento de novos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, tanto no curso de pedagogia, como em outras licenciaturas plenas.

Palavras chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The present work reflects on the evaluation of learning in Portuguese language teaching in the series. The teaching-learning practices are understood as decisive for the human and intellectual formation of students and learning contexts. Thus, it reflects on the process of evaluation in the process of linguistic literacy, aspect pertinent to the teaching of Portuguese language in the initial grades of elementary school, where the teacher educator have many obligations, since it will form the basis that will accompany the student throughout the your school path. The evaluation of the learning serves to present the level in which the students are after being submitted to the teaching-learning practices. The teaching of Portuguese corresponds to the curricular component responsible for stimulating the development of reading and writing skills in the classroom. The methodology used in the study made it possible to verify that

teaching-learning practices in Portuguese have been framed in contemporary issues, which contributes in a large scale to the development of the learning of students who, before all else, are subjects in formation. Knowing this, it is expected that the present work will stimulate the development of new studies on the evaluation of learning, both in the course of pedagogy and in other full degrees.

Keywords: Learning Assessment. Teaching. Learning. Portuguese language.

INTRODUÇÃO

O presente estudo entende as práticas de ensino-aprendizagem como decisivas para a formação humana e intelectual de alunos e contextos de aprendizagem. Dessa forma, vem refletir sobre o processo de avaliação no processo de alfabetização linguística, aspecto pertinente ao ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o professor pedagogo têm muitas obrigações, pois irá formar a base que acompanhará o aluno por todo o seu trajeto escolar.

A avaliação da aprendizagem serve para apresentar o nível em que os alunos estão após serem submetidos às práticas de ensino-aprendizagem. Avaliar, também, é decisivo para o professor e a parte pedagógica da escola observar se os meios dos quais o professor utiliza para ensinar são realmente eficazes, isso em todos os níveis de ensino existentes e oficializados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O ensino de língua portuguesa corresponde ao componente curricular responsável por estimular o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita em sala de aula, sem mesmo, primeiramente, se importar com o uso social da linguagem nos contextos em que os alunos tiverem contato. Por essa razão, nos anos iniciais se constitui o processo de alfabetização, já nos outros os professores podem estimar ainda mais o letramento.

No plano teórico, discute-se sobre o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, apresentando considerações necessárias sobre a leitura e a escrita nas séries iniciais, bem como o que regem os documentos oficiais relacionados a este nível de ensino. Dessa forma, o estímulo das capacidades oriundas das principais modalidades de linguagem: leitura e escrita, são decisivos para a avaliação da aprendizagem do aluno e do trabalho do professor.

A metodologia e análise dos dados, contempla a contextualização e os resultados apontados em questionários respondidos por professores de escolas de Palmeira dos Índios, dando ênfase a como a avaliação é realizada nos anos iniciais e como esses professores

acreditam que a prática avaliativa implica no processo de ensino-aprendizagem e na sua própria formação enquanto docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

LINGUAGEM E ENSINO

A LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

Com base nas considerações de Koch, “a leitura de um texto exige muito mais que simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores” (2006, p.7). Ainda nesse sentido, “o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta” (*op. cit*, p.8)

Nessa perspectiva, desde os primeiros contatos com pequenos textos, o aluno da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental deve, sobretudo, construir suas habilidades através das principais construções cognitivas ativadas no decorrer da infância. Dessa maneira, o papel do professor como mediador entra com grande enfoque e importância, uma vez que sem a mediação o aluno não terá estímulo para desvendar os sentidos e formular as hipóteses, como assinala a teoria de Koch.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

Diante dessas considerações, percebe-se que a prática de leitura que, há muitos anos, era privilégio de alguns indivíduos com posições sociais mais elevadas, é, atualmente, uma “habilidade” de extrema necessidade para todos os seres que habitam em quaisquer que sejam os âmbitos sociais, pois, é por meio dela que conhecemos os nossos direitos, enquanto cidadãos nos comunicamos, principalmente quando não se tem presença física e estamos preparados para lidar linguístico-discursivamente com ocasiões em contextos sociais onde a linguagem for tida como ponto primordial.

Compreende-se que a leitura é uma prática social e, numa abordagem histórica, foi por muitos anos pouco acessível, sendo exclusiva para alguns. Ler, nesses anos, era uma prática estritamente voltada para a elite social (BAMBEGGER, 1995). Com os avanços dados pela sociedade, a realidade foi se tornando controversa a ponto de constituir a leitura como uma capacidade imprescindível.

A leitura permite a entrada em diversos períodos, contextos e realidades distintas, possibilita a criação de múltiplos diálogos que, sobretudo, levam o leitor a desenvolver habilidades críticas e reflexivas e, como destaca Lerner (2002), “é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita” (p. 73). Assim, o ato de ler é uma ação social e, nessa perspectiva, uma habilidade letrada.

Assim, muitas vezes, é natural que nos sintamos desanimados com algumas leituras, e que custemos a iniciá-las, ou que, iniciando queiramos interrompê-las, com a proposta de fazê-lo por “pouco tempo”, na verdade, o “pouco tempo”; se estende, com a “desculpa” de “só mais um pouquinho...” e, se e quando chegamos ao fim, a sensação é de “alívio”: - “missão (árdua) cumprida! (RANGEL, 2000, p.25).

Vale ressaltar que a leitura, antes de tudo, carece ser prazerosa para o leitor, ou seja, o texto precisa ter em sua essência diversas particularidades que levem o leitor a gostar e sentir prazer sobre aquilo que está lendo. Nesse sentido, quando o texto não possui nenhuma atratividade, o leitor sente-se obrigado a lê-lo e, com isso, a leitura não surte efeitos positivos.

Quando se fala nos efeitos positivos que a leitura pode trazer para a formação de indivíduos que habitam em sociedade, fala-se na questão da aprendizagem. Em situação de leitura escolar, o aluno, principalmente nas séries iniciais, precisa ter contato com textos que despertem a sua memória, o seu raciocínio. Tendo isso em vista, a leitura agrega-se ao leitor e não fica presa apenas ao livro, pois vai gerar um aprendizado que o leitor levará por toda vida, podendo dialogar as informações contidas em um livro com outros que terá contato posteriormente, em outros níveis de ensino que forem submetidos.

Ler, no sentido profundo do termo, é o resultado da tensão entre leitor e texto, isto é um esforço de comunicação entre o escritor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou ou ganhou, folheou e leu o texto (SANDRONI, MACHADO, 1998, p.10).

Uma questão relevante que as palavras de Sandroni e Machado trazem é a importância da interlocução na prática de leitura, enfatizando a sala de aula, uma vez que o indivíduo que ler precisa dialogar com o que escreveu, isso no decorrer da leitura, pois, como se sabe, só quem conhece as intenções nas quais o texto foi escrito é o autor. O leitor, nessa perspectiva, surge como um indivíduo que irá desvendar as informações contextuais presentes no texto já escrito. Quando há o processo de interlocução de forma significativa, o leitor compreende todas as informações contidas na escrita do autor, bem como descobre as reais intenções do texto.

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão (BRANDÃO, 1997, p. 22).

A interlocução também vem sendo abordada como um processo interacional, ou seja, de interação. Nesse processo acontece um contato relativamente mais direto entre o leitor, como sujeito social, e os contextos sociais em que ele habita. Se o leitor compreende os fenômenos sociais por meio da leitura que lhes é conferida, este se tornará um cidadão mais apto para atuar nas práticas sociais com maior participação, podendo, nessa perspectiva, alcançar uma ascensão mais satisfatória para ele, assim como lembra Aguiar:

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos, comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (1982, p. 37).

Diante disso, cabe lembrar, também, das afirmações de Lajolo em seus estudos mais relacionados à leitura literária. O ponto mais relevante a ser mencionado é a inter-relação entre leitura e política.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28).

Na finalização dessa abordagem sobre a leitura aplicada ao ensino de língua portuguesa nas séries iniciais é de suma necessidade entendê-la como um processo político. A sociedade brasileira vive um status altamente voltado às relações de poder. Nesse sentido, a leitura, a escrita, a comunicação em geral como práticas sociais de linguagem, atualmente, são os aspectos que constituem a formação de indivíduos cada vez mais aptos a serem considerados cidadãos entendidos sobre a vida social e prontos para encará-la.

A ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE O TEXTO

Texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.” (BERNÁRDEZ, 1982, p.85)

Retoma-se aqui, mais uma vez, uma frase que se faz de extrema importância em quaisquer discussões sobre quaisquer abordagens direcionadas às práticas de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental: Esta é a fase mais importante da formação dos alunos. Sabendo disso, os professores das séries iniciais, a cada ano letivo, firmam um compromisso ainda mais forte com seus alunos: o de contribuir cada vez mais significativamente para o desenvolvimento educacional e social de cada um nessa etapa tão importante.

Dessa forma, para refletirmos sobre a escrita relacionada às práticas pedagógicas de professores das séries iniciais, é importante lembrar das considerações de Kleiman onde:

O que vai variar em razão da capacidade de cada um, portanto, se o professor optar por trabalhar apenas em desenvolver o interesse pela leitura usando atividades diversas, ainda não estará formando o leitor. Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentido, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há ensino de leitura (KLEIMAN, 2002, p. 28).

Visto isso, a escrita é o ponto primordial para desenvolver a competência leitora. Percebe-se, então, que leitura e escrita caminham juntas, e que não existiria leitura sem escrita. Nessa linha de pensamento, é pertinente que lembremos algumas noções de texto, pois cada produção textual escrita repleta de sentido é tida como gênero textual.

Texto em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...) isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. (...) Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência (FÁVERO & KOCH, 1994, p. 25)

Para tratar de texto, dessa forma, é de suma importância que se aborde o sentido. Entende-se que texto é a materialidade do discurso. Discurso pode ser considerado toda prática comunicativa que tenha o seu papel realizado com sucesso no processo interacional. Nesse caso, o texto vem ser a palavra, a imagem, a frase etc. que contenha em sua essência o sentido, e que esse venha gerar compreensões variadas sobre os múltiplos sentidos que o texto possa apresentar para quem ler.

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 1992, p. 08-09).

Diante das considerações desses autores, outra informação necessária para a discussão é que o texto se materializa de diversas maneiras, em todas as modalidades de linguagem presentes nos contextos interacionais, assim sendo: na oralidade, na escrita, no visual, no gestual e etc. Nessa perspectiva, essas modalidades de linguagem trazem ao texto subsídios para constituir a sua função comunicativa e o preenche de sentido ao mesmo tempo.

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

O texto como recipiente comunicativo carece, em sua composição, de alguns elementos, como aponta Marcuschi. Assim, os elementos de textualidade vêm atuar como organizadores textuais e são os verdadeiros responsáveis para que o discurso seja materializado como texto. Abaixo seguem os elementos de textualidades, divididos em seus respectivos fatores.

FATORES LINGÜÍSTICOS	FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS
Coesão	Intencionalidade
Coerência	Aceitabilidade
Intertextualidade	Informatividade
	Situacionalidade

Os elementos de textualidade mais tratados, isso em estudos da linguística textual, são os correspondentes aos fatores linguísticos, com mais enfoque na coesão e na coerência, consideradas por Koch (2006) como os principais elementos de textualidade existentes.

De acordo com Simon (2008, p. 2),

A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível como conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante, porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação emissor-receptor-mundo.

Nesse contexto, para que o texto possua sentido, ou seja, para que o discurso se materialize como texto, esse carece ser composto pela coerência, mesmo sabendo que os outros elementos são também importantes. Percebe-se, desse modo, que a coerência é um elemento indispensável na produção textual.

Já a coesão:

É a manifestação lingüística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Ex: "Os corvos ficaram à espreita. As aves aguardaram o momento de se lançarem sobre os animais mortos." (hiperônimo) "Gosto muito de doce. Cocada, então, eu adoro." (hipônimo) "-Aonde você foi ontem? -f f À casa de Paulo. - f f Sozinha? - Não, f f com amigos." (elipse) Os elementos de coesão também proporcionam ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso. Ex: "Primeiro vi a moto, depois o ônibus." (tempo) Embora tenha estudado muito, não passou. (contraste) (SIMON, 2008, p. 2).

A coesão, assim, é responsável pela organização textual. Comporta, para tanto, aspectos lógicos, semânticos, sintáticos e etc. Para produzir textos coesos, ele precisa ter, primeiramente, coerência, uma vez que a unção desses dois elementos é basilar para a escrita de textos significativamente bons, prontos para serem lidos e compreendidos.

Para escrever um texto, é preciso que tenhamos em mente que vamos utilizar a nossa capacidade de acertar e errar, não remetendo essa questão a desvios relacionados à gramática normativa, mas sim, às relações de sentido que o produtor de texto deve ter a cautela de organizar em sua produção, seja ela em qualquer pessoa verbal e direcionada a qualquer tipo de público leitor.

Segundo Alves:

Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não mapeadas. Há um rompimento com velhas rotinas, o abandono de maneiras de fazer e pensar que a tradição cristaliza. Pense, por exemplo, no milagre do eglo. Como terá conhecimento? Compreender que aquele espaço é protegido, que é possível usar o gelo para preservar o calor... Perceber as vantagens estruturais daquela forma de hemisfério. Fazer uso dos materiais disponíveis. Tudo imensamente simples, inteligente, adaptado e eficaz... A gente encontra o mesmo tipo de inteligência no artista que faz uma obra de arte, no cientista que visualiza na imaginação uma nova teoria científica, no político-sonhador que pensa mundos utópicos... O criador está convencido de que existe algo de fundamentalmente errado no que existe e que é necessário começar tudo de novo (2005, p. 33).

Assim, a habilidade de escrever um texto organizado em relação ao sentido pode ser considerada, também, como uma habilidade artística, porém essa em sentido ainda mais ampla, pois contribui relevantemente para o desenvolvimento humano de quem produz. Outra questão importante é que o produtor de textos carece deixar as ideias do seu texto cada vez mais aparentes, uma vez que apenas ele conhece todas as relações de sentido presentes no texto, bem como sabe a intenção na qual o mesmo foi escrito. Na leitura, o esforço do produtor de texto pode ser percebido quando o texto é lido de forma significativa e gera compreensões, mesmo que estas não corroborem com a do produtor, mas, isso pode significar que o autor dispõe de habilidades intertextuais e, ao mesmo tempo, acrescenta informações organizadas no texto, para que, na leitura, gere vários tipos de compreensões e interpretações.

[...] a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77-78).

Tratar da refacção nessa discussão que aborda as práticas de escrita nas séries iniciais se faz importante, primeiramente por ser tida como prática importante nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como por ser peça influente para o processo de reescrita e reelaboração de textos produzidos pelos alunos, o que, nas séries iniciais, é de extrema importância, pois é com a reescrita que os alunos conhecem a sua produção e entendem os pontos que precisam ser aprimorados no texto.

Contudo, reflexões sobre o texto e sua constituição no ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental são importantes por trazer subsídios importantes para os professores pedagogos observarem o quão relevante é o seu papel de desenvolver a competência de escrita na formação dos alunos que são, antes de tudo, indivíduos que levarão essa habilidade para as suas práticas sociais.

DEMAIS MODALIDADES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Ao abordar as novas modalidades de linguagem no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, lembramos de muitas experiências tidas em práticas como o estágio supervisionado, pesquisas acadêmicas e até mesmo a nossa experiência enquanto alunos há alguns anos. Quando remetemos à infância, retomamos o quanto os professores se esforçavam para nos fazer compreender os fenômenos da linguagem relacionados aos estudos sobre gramática, texto e algumas noções de literatura, trazendo, para tanto, diversos meios para que aprendamos, como por exemplo: imagens, vídeos, jogos e brincadeiras.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14).

Primordialmente, a comunicação humana não se dava através da escrita. Nesse sentido, a fala não atuava como única modalidade de linguagem. Há quem afirme que os homens na idade da pedra possuíam uma habilidade extremamente maior no que tange a criatividade de criar novas formas de se comunicar, uma vez que hoje nos prendemos muito à oralidade e a escrita. Nessa linha de pensamento, é importante que os professores tenham em mente essas questões e percebam que a aprendizagem dos alunos no ensino de língua portuguesa deve partir da atratividade, e essa pode ser significativamente encontrada nas múltiplas modalidades de linguagem existentes.

Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p.114)

Vê-se que a escola nova foi a pedagogia que mais favoreceu as modalidades de linguagem, onde até então a oralidade e a escrita já vinha prevalecendo. Com a ideia de autonomia trazida pelos escolanovistas, a linguagem visual, imagética, sonora etc. foi mais

favorecida, pois era o aluno que corria atrás da sua aprendizagem, mesmo afastando o trabalho importante do professor, seja de língua portuguesa, como de outros componentes curriculares.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, a qual “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 31), de natureza exploratória que apresenta “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (*op. cit*, p. 35).

Os dados coletados estão em forma de questionários abertos onde se identificam os métodos de avaliação utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa no que se trata do ensino de língua portuguesa nas práticas de leitura e escrita. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública de Palmeira dos Índios – AL onde é oferecido o ensino fundamental 1. Os professores colaboradores são regentes em turmas de 2º e 3º ano.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados se estrutura nas perguntas, respostas dadas pelos colaboradores da pesquisa e discussões teóricas que compactuem com as discussões apresentadas na fundamentação do trabalho, desenvolvendo uma análise que estabeleça uma relação harmônica com a metodologia escolhida para ela.

- Qual a sua visão sobre o trabalho do professor pedagogo no ensino de língua portuguesa?

Diante dessa questão, os professores responderam da seguinte forma:

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
<p>Vejo que o ensino de língua portuguesa é muito importante porque irá preparar o aluno até mesmo para desenvolver a linguagem de forma ampla. Ensinar a ler e a escrever é um ato muito importante. Por essa razão, o papel do professor pedagogo é muito importante e precisa ser cada vez mais valorizado pelas hierarquias educacionais, as quais precisam investir mais em formação e atualização para esses profissionais tão importantes na formação dos alunos em processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>O professor pedagogo é um profissional muito importante no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula. A ele compete estimular as capacidades de ler e escrever. Quando são cobrados sobre essa questão, a avaliação é simples, pois é só realizar um processo de sondagem que se observa facilmente os impactos das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais.</p>

Dessa forma, observa-se que os docentes colaboradores da pesquisa são bem alertados sobre a questão do seu papel enquanto principal responsável pelo estímulo das capacidades de leitura e escrita na formação inicial dos alunos. Isso faz com que a melhoria dessas práticas sejam veiculadas as hierarquias municipais, estaduais e federais que precisam investir mais em formação continuada para esses professores.

Nesse sentido, com o seu papel influente na formação dos alunos, o professor/pedagogo tem uma grande relevância na escola enquanto contexto formativo dos alunos que, nessa fase, ainda são crianças. Assim, é inviável que o professor pedagogo não seja observado do início ao fim do ano letivo, uma vez que a cobrança pela parte pedagógica é ainda maior, pois os resultados são extremamente visíveis.

- Como você enxerga a importância das práticas de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental?

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
<p>Vejo que o meu papel enquanto professora das séries iniciais é muito importante. A função social da escola é muito abrangente, pois, desenvolvendo a leitura e a escrita nesses indivíduos, estará cumprindo o seu papel como setor social, fazendo com que o trabalho do professor seja mais satisfatório. Sabendo, também, que saber ler e escrever no meio social, hoje, são capacidades importantes para a ascensão social desses alunos que, antes de tudo, são seres sociais. Então, vejo</p>	<p>Ser professor atualmente é um tanto complicado. Ser professor das séries iniciais é ainda mais complicado considerando o desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto escolar. Observando tal fato, vejo essa atuação profissional se suma importância, justamente pela obrigação em desenvolver essas habilidades.</p>

o meu papel como muito decisivo para a formação dos meus alunos, pois é a minha prática que irá implicar na formação deles. Não se pode deixar de considerar a importância da coordenação pedagógica na formação desses alunos, pois é com a atualização profissional docente que se fará um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.	
--	--

Vistas as considerações dos professores colaboradores, vê-se que os mesmos entendem o quão importante são as habilidades de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, pois estas serão decisivas para a ascensão social dos alunos e para a valoração do trabalho importante do professor em contexto de serviço em sala de aula, isso em contexto de ensino público, como no ensino privado.

- Na sua prática, quais os tipos de avaliação de aprendizagem que você mais utiliza com os alunos no ensino de língua portuguesa?

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Como tenho contato apenas com crianças, as avaliações que utilizo são as provas bimestrais e semestrais e também as avaliações de leitura e escrita através de rodas de leitura e produções textuais durante as aulas, pois desse modo posso observar como o desenvolvimento dessas habilidades vêm se estabelecendo na aprendizagem dos meus alunos, sabendo que a aprendizagem deles é o reflexo do meu trabalho enquanto docente.	Como professora da rede pública de ensino, sou altamente cobrada quando o assunto é avaliação. Nesse sentido, utilizo as avaliações apresentadas pela coordenação pedagógica da escola como a sondagem em leitura, as produções textuais, deixando para as provas apenas alguns aspectos gramaticais iniciais.

Observa-se, diante dessas considerações que os colaboradores utilizam meios interessantes para avaliar os alunos, utilizando aspectos muito relevantes como a sondagem, o acompanhamento das práticas de leitura, e a atenção em deixar breves assuntos para serem abordados nas provas que, sem dúvidas, não são os únicos meios para avaliar os alunos submetidos às práticas de ensino-aprendizagem voltadas à alfabetização que será complementada por práticas em outros anos da vida escolar dos alunos, visto que as necessidades que estes têm são muitas e precisam ser observadas com olhares atentos pelos professores e outros componentes das equipes pedagógicas das escolas da rede pública e

privada de ensino que seguem as diretrizes atribuídas pela educação brasileira vigente na LDB e outros documentos oficiais.

Ao longo do tempo o conceito de alfabetização mudou para responder as necessidades da sociedade, muitos métodos e processos de alfabetização foram criados, modificados e adaptados tentando aperfeiçoar ao máximo o processo de ensino da escrita e leitura. Enquanto necessidade a alfabetização é um ponto indiscutível, porém, a utilização do método e da cartilha no processo é um tema que gera polêmica por parte dos professores alfabetizadores (CESCA, 2004, p. 12).

- Quais os meios pelos quais a oralidade dos alunos é estimulada de alguma forma?

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
O estímulo da oralidade é um tema que sempre me causou dúvidas, onde sempre recorro à parte pedagógica da escola em que atuo, justamente por, até o momento, só saber utilizar a oralidade por meio das práticas de leitura em sala de aula. Vejo a necessidade de atualização profissional também por isso, pois em nossa formação enquanto pedagogos esse ponto fica de lado pelos docentes, os quais não dão a devida importância à oralidade e focam mais na prática de escrita individual e/ou colaborativa, mas sei que a mesma não é suficiente para a minha prática nas séries iniciais do ensino fundamental que é elementar.	Hoje para trabalhar com a oralidade venho trabalhando a leitura com base na produção textual dos alunos e em contação de histórias por eles.

Vê-se a grande preocupação do professor 1 em buscar iniciativas voltadas ao trabalho com a oralidade, pois o curso de Pedagogia não o preparou para tal prática. Essa questão também se vincula a uma reforma no currículo de muitas universidades, sabendo que é muito importante desenvolver a oralidade em sala de aula, não só por trazer mais atratividade ao ensino-aprendizagem, mas, também, por contribuir para a expansão de uma outra modalidade de linguagem em sala de aula de ensino fundamental menor, uma vez que:

Houve um tempo que era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Aquele que conhecia esses códigos era considerado alfabetizado. Hoje podemos dizer que o indivíduo que possui o domínio do código e realiza a tarefa de codificar/decodificar é considerado como alfabetizado (LAGOA, 1990, p. 34).

- Quais as principais noções sobre língua aprendidas no curso de pedagogia que você toma como base em sua prática profissional?

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
<p>A noção de linguagem aprendida no meu curso de pedagogia foi muito importante para que eu pudesse entender os fenômenos que circulam na linguagem e como incorporar esse conhecimento no trabalho com os meus alunos. Saber que a linguagem é social como aprendi na disciplina de saberes e práticas do ensino de língua portuguesa foi muito importante para que hoje eu respeite a linguagem dos alunos.</p>	<p>No curso de pedagogia pude perceber que os professores traziam noções de linguagem, quando necessário, relacionadas as práticas sociais. Esse foi um ponto que pude trazer para a minha prática, de forma que entendi a linguagem como um aspecto que vai sendo desenvolvido com o passar do tempo. E que no ensino é muito importante que valorizemos a linguagem utilizada pelo alunos em processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que se vincula principalmente à questão da leitura e da escrita, deixando um pequeno espaço para a gramática que será mais abordada em outras etapas da vida escolar dos alunos que, nas séries iniciais, precisam ser, antes de tudo, leitores e produtores de textos.</p>

Pode-se ver que os professores colaboradores só tendem a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois tendo as noções de linguagem apresentadas, estes terão mais facilmente a capacidade de refletir sobre a linguagem em sala de aula e respeitar a diversidade linguística que predomina em sala de aula. Assim, vê-se que os cursos de pedagogia no estado de Alagoas vem sendo bem pautado em questões contemporâneas voltadas aos estudos da linguagem, o que, em muitas vezes, é mais relacionados à formação do professor de língua portuguesa nos cursos de letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou muitas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, o ensino de língua portuguesa e outras questões pautadas no que tange o ensino da língua nas séries iniciais do ensino fundamental, as quais retomamos brevemente nessas considerações finais do trabalho aqui realizado no âmbito do curso de pedagogia.

As práticas de ensino-aprendizagem são extremamente importantes para o desenvolvimento da educação, e que devem ser renovadas a avanço social, pois a educação a cada vez mais vem se inter-relacionando com as questões sociais e carece que os sujeitos que a compõe estejam cada vez mais empenhados para o progresso da mesma. A avaliação é uma

prática no âmbito do ensino que se estabeleceu ao longo dos anos como desafiadora para professores e assustadora para alguns alunos, pois essa na maioria das vezes foi tida através de provas bimestrais, trimestrais ou semestrais.

Compreende-se que a leitura é uma prática social e, numa abordagem histórica, foi por muitos anos pouco acessível, sendo exclusiva para alguns. Ler, nesses anos, era uma prática estritamente voltada para a elite social. Com os avanços dados pela sociedade, a realidade foi se tornando controversa a ponto de constituir a leitura como uma capacidade imprescindível.

A escrita é o ponto primordial para desenvolver a competência leitora. Percebe-se, então, que leitura e escrita caminham juntas, e que não existiria leitura sem escrita. Nessa linha de pensamento, é pertinente que lembremos algumas noções de texto, pois cada produção textual escrita repleta de sentido é tida como gênero textual.

A metodologia empregada no trabalho possibilitou que constatássemos que as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa vêm sendo enquadradas em questões contemporâneas, o que contribui em grande escala para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que, antes de tudo, são sujeitos em formação. Sabendo disso, espera-se que o presente trabalho venha estimular o desenvolvimento de novos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, tanto no curso de pedagogia, como em outras licenciaturas plenas da área educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1982.

ALVES, R. **A alegria de Ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BRANDÃO, H. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANT'ANNA, A. R (Org). **Mediação de Leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

CESCA, M. I. Salvador. **Visão Histórica do Ensino–Aprendizagem da Lecto escrita**. 2004. Disponível em:<<http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>>. Acesso em 25. Mar. 2017.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

LAGOA, A. **Afinal, o que é alfabetizar?** Nova Escola, Agosto, 1990.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, PE: Séries DEBATES 1, 1983.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RANGEL, M. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2000.

SANDRONI, L.C; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, E. T. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: SILVA, E. T. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMON, M. L. M. A construção do texto coesão e coerência textuais conceito de tópico. In: **I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos**, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A COPRESENÇA LULA-DILMA NA ISTOÉ EM 2010: UMA ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO-MIDIÁTICO

Elaine de Moraes Santos

Doutora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande- MS, Brasil

Resumo: Refletir hoje acerca de novas perspectivas ou novas epistemologias em Análise do Discurso (AD), em sua vertente francesa, configura-se como um desafio quase intransponível dada a heterogeneidade de estudos, objetos e diálogos que têm sido focalizados no Brasil, sobretudo em tempos de internet. Além disso, embora o viés político represente a primeira tendência na escrita da história da AD, também nesse domínio grupos e pesquisadores brasileiros têm aumentado ainda mais o escopo do campo discursivo, em especial na articulação com as mídias. Dada a relevância desse processo, este artigo estabelece um exercício analítico de um arquivo formado por 53 edições da revista IstoÉ, que foram publicadas em 2010 – ano de eleições presidenciais no país. Para tanto, propomos o acionamento da noção de copresença como categoria teórico-metodológica de análise da corporeidade política do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e de sua candidata, Dilma Rousseff, na cobertura midiática da campanha petista. Os resultados¹ apontam que o semanário promoveu enquadramentos discursivos nos quais Lula e Dilma, copresentes em fotomontagens, corroboravam o discurso-denúncia corrente de que a manutenção da concomitância entre as agendas públicas do “criador” e de sua “criatura” era a matéria-prima para o crescimento da ex-ministra nas pesquisas de intenções de voto da corrida presidencial.

Palavras-chave: Corporeidade. Eleições presidenciais. Mídia impressa.

ABSTRACT: Discussions on new perspectives or new epistemologies in French Discourse Analysis (DA) is an almost insurmountable challenge due to the heterogeneity of studies, objects and dialogues in Brazil, especially by the Internet. Although the political line represents the first trend in the history of DA, several Brazilian groups and researchers in this domain have increased the scope of the discursive field, especially with the social media. Due to the relevance of the process, current paper establishes an analytic exercise of a file with 53 editions of the magazine IstoÉ, published in 2010, the years in the elections for president in Brazil were held. The notion of co-presence is underscored as a theoretical and methodological category in the analysis of political corporeity of the then incumbent president Luiz Inácio Lula da Silva and his candidate, Dilma Rousseff, with the media coverage of the PT campaign. Results show that the weekly enhanced discursive framings in which Lula and Dilma, co-present in photomontages, corroborated the current discourse-denouncement that the maintenance of concomitance between the public agenda of the ‘creator’ and his ‘creature’ was the prime matter for the political growth of the former minister in voting intentions within the presidential race.

Keywords: Corporeity. presidential elections. Printed media.

¹ Um recorte desses resultados foi apresentado oralmente, em comunicação individual, no I CIED - Congresso Internacional de Estudos do Discurso. O evento ocorreu na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Apresentados como epígrafe, os pressupostos foucaultianos acerca do papel das relações de poder que permeiam cada sociedade, na fabricação de regimes de verdade, apontam o delineamento teórico-metodológico que propomos neste artigo: a leitura do efeito de copresença enquanto categoria produtiva às novas epistemologias da Análise do Discurso (AD) francesa, quando a materialidade tem como condições de emergência (ou de circulação) interfaces de natureza midiática.

O aumento na demanda pela disseminação de novos dispositivos conceituais, à luz do campo discursivo, já é sentido por analistas de toda a América Latina, dada a necessidade crescente de subsidiar a problematização de objetos híbridos, advindos principalmente de formas contemporâneas da política. No Brasil, o período pós-ditadura viu nascer outra lógica no uso da linguagem, do corpo e dos meios de comunicação em campanhas eleitorais, o que tem exigido cada vez mais a efetivação do diálogo entre áreas afins.

Pensando no quanto o batimento entre tais domínios é operacional para o aumento do escopo teórico da AD e em continuidade aos nossos trabalhos anteriores, resgatamos as especificidades do pleito presidencial de 2010 para indagar a forma como a corporeidade discursiva dos sujeitos políticos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff foi enquadrada pelas 53 edições do semanário *IstoÉ*, publicadas naquele ano.

Enquanto recorte de uma pesquisa maior, a presente reflexão começa por delinear a historicidade do período em destaque, fazendo reverberar rupturas, deslocamentos e disputas de sentidos. Em um segundo momento, tomamos a trama conceitual do processo de enquadramento da política e do efeito discursivo de copresença para, por fim, analisar as Sequências Enunciativas (SE) do nosso *arquivo* (FOUCAULT, 2010a). Para nosso percurso interpretativo da promoção do efeito de copresença no semanário, optamos por explicitar um mecanismo regular na mídia selecionada: o emprego da corporeidade dos dois sujeitos políticos em fotografias, charges e fotomontagens.

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DAS ELEIÇÕES DE 2010

A imersão na mecânica mídia contemporânea, na esteira de Michel Foucault, é um convite à compreensão da minúcia com que as relações de poder regulamentam, organizam e disseminam a fabricação de discursos na sociedade democrática. Trata-se de examinar “as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior do sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2010b, p. 253).

Dito isso, pensar o funcionamento de enunciados midiáticos passa pela caracterização de suas *condições de existência* (FOUCAULT, 2010c) – condições que situam histórica e socialmente sua *emergência* e determinam suas *possibilidades* de circulação/transformação. Na corrida presidencial de 2010, a escolha de Dilma Vana Rousseff como sucessora de Luiz Inácio Lula da Silva pelo PT – Partido dos Trabalhadores – irrompeu como *acontecimento discursivo*² (FOUCAULT, 2010c) entre as 53 edições da IstoÉ. Durante o ano eleitoral, um dos enquadramentos regulares no semanário da Editora Três foi a ideia de que a ex-ministra começou a ser preparada já em 2008, dois anos antes do pleito:

SE01: "Dilminha, prepare-se que terei um grande desafio para você. Talvez, o maior da sua vida", disse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva à ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, em conversa em seu gabinete, no Palácio do Planalto, em fevereiro de 2008, numa ensolarada tarde de Brasília. Pela primeira vez, Lula deixava escapar sua intenção de transformar Dilma na candidata à sua sucessão. (ISTOÉ, 01/11/2010, p. 46).

A SE01 constitui parte de uma reportagem especial, publicada em 1º de novembro de 2010. Nela, a matéria promove a repetibilidade de discursos-denúncia de outros veículos³ a respeito de que o presidente teria iniciado sua propaganda eleitoral de forma antecipada – o que, pelas normas de regem as eleições brasileiras, representaria uma prática ilícita. Na continuidade do texto, o discurso relatado do Presidente da República atribui a criação do PAC⁴ à sua ministra e agrega mais uma alusão ao que, no emprego lexical do próprio título, é qualificado como estratégia partidária bem-sucedida: uma “grande parceria”.

SE02: No mês seguinte, em evento na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, Lula batizou a ministra como “a mãe do PAC”. “Ali, na verdade, eu estava começando a prepará-la. Fui colocando Dilma em várias reuniões das quais, teoricamente, ela não precisaria participar. Passei a levá-la para viajar comigo para que visse o mundo com

² “O acontecimento não é da ordem dos corpos. Mas, mesmo assim, de modo nenhum o acontecimento é imaterial; é sempre ao nível da materialidade que ele adquire efeito, que ele é efeito”. (FOUCAULT, 2010c, p. 57).

³ Em Santos (2014), explicitamos o modo como esse processo também ocorreu na revista Veja, por exemplo.

⁴ Programa de Aceleração do Crescimento.

uma concepção mais política. Percebi, então, que estava diante de um animal político não trabalhado”. (ISTOÉ, 01/11/2010, p. 46).

No emprego do advérbio “ali”, o lugar (evento/favela da Rocinha) e o tempo (março de 2008) são referências dêiticas que esboçam, na enunciabilidade da sequência 02, a ratificação de que os petistas esquadrihavam sua articulação política ainda no período de gestão pública do segundo mandato de Lula. Por fim, o uso da citação promove rupturas e deslocamentos de sentidos, quando coloca em evidência a metaforização de Dilma enquanto uma criatura inexperiente que precisava ser transformada pelo próprio presidente: ‘um animal político não trabalhado’.

Em outra edição, a copresença se marca na relação aluna-professor, por meio da qual a petista, escolhida para a posição de candidata da situação de um dos governos mais populares do mundo⁵, é orientada pelo mentor a melhorar seu desempenho comunicativo:

SE03: Os segredos da arrumação na campanha. Como trabalha a equipe que, a pedido de Lula, está treinando Dilma para o corpo a corpo com o eleitor. [...]. ALUNA APLICADA. Dilma Rousseff segue à risca os conselhos dos consultores para falar de um jeito mais simples e amigável. Acostumada a utilizar uma linguagem técnica, a ex-ministra de Minas e Energia tem sido orientada a lançar mão de um discurso mais simples e acessível ao interlocutor, com frases curtas e diretas. Já de saída, a consultora Olga recomendou à candidata petista uma fonoaudióloga, cobrou obediência a seus conselhos (leia quadro) e começou um intensivo treinamento, principalmente para as aparições na televisão. O objetivo é um só: Dilma precisa ser pragmática e medir gestos e palavras, se quiser ganhar as eleições. As recomendações para que Dilma “treine mais” partiram do próprio presidente (ISTOÉ, 05/05/2010, p. 37).

Na SE03, a preparação do discurso, sob a orientação de Lula, de Olga Curado e de uma equipe formada por consultores do partido, é organizada pelo treinamento de “frases curtas e diretas”. Em contraponto à linguagem mais técnica que é frequentemente atribuída à petista, a adoção de novo estilo linguístico, conjugado ao uso de gesto contido, é regular nessa e em outras mídias⁶, que fizeram a cobertura da campanha.

Como se vê, ocupando posição de debutante em disputa eleitoral, a candidata do PT foi alvo do *dispositivo* (FOUCAULT, 1977; DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2009) midiático que, com os olhos do poder, produziu enquadramentos diversos a respeito de sua carreira profissional, de sua apresentação/mudança corpora-comportamental e, principalmente, sobre a sua condição de dependente, na associação à forte imagem de liderança política de Luiz Inácio.

⁵ SE04: “O Brasil está na vitrine internacional. Luiz Inácio Lula da Silva é o presidente brasileiro mais popular da história, o País ganhou status de global player e ostenta índices de crescimento que o credenciam como uma das principais potências da próxima década”. (ISTOÉ, 30/06/2010, p. 41).

⁶ Em Santos e Romualdo (2017), problematizamos regularidades e dispersões que orientam a discursivização de Dilma Rousseff em um arquivo discursivo formado por 208 edições dos semanários CartaCapital, Época, Isto É e Veja.

MIDIATIZAÇÃO, ENQUADRAMENTO E COPRESENÇA NA/DA POLÍTICA

O surgimento da *midiatização* e de manifestações de campos sociais data de, no mínimo, duas décadas, segundo Fausto Neto (2006). Com base em pesquisas sobre as eleições presidenciais brasileiras dos anos de 1989, 1994 e 2002, o autor explicita o convívio das instâncias de comunicação com campos sociais como “um dos principais atores de realização da política e, de modo particular, da construção do Presidente” (FAUSTO NETO, 2006, p. 146).

Enquanto domínio singular, o jornalismo se distingue no entrecruzamento de discursos para a produção de sua própria fala, com capacidade de criar e/ou dar visibilidade a acontecimentos discursivo-midiáticos. Sob essa ótica, podemos corroborar a percepção de que “o acontecimento cria a notícia, como a notícia cria o acontecimento, invertendo a lógica tradicional da relação fato/informação” (BERGER, 1997, p. 2).

No bojo da referida inversão ou no interior de codeterminações diversas, a composição dos textos veiculados em 2010 insurge no emaranhado de relações de poder que, a nosso ver, compreendem o que Sodré (2007, p.21) denomina *sociedade midiatizada* – uma “esfera existencial capaz de afetar as percepções e as representações correntes da vida social, inclusive de neutralizar as tensões do vínculo comunitário”.

Envolvendo ou não a neutralização ou a potencialização dos embates ideológicos, a noção de *enquadramento*, em Entman (1994), decorre da seleção de aspectos de uma “realidade” percebida e de seu tratamento pela égide de várias estratégias de discursivização. Assim, em nossa leitura dos recursos que recontextualizam a memória política do período, a cominação de atributos à Dilma, ao Lula e/ou às cenas retratadas pela IstoÉ ganha contornos mais densos, quando interrogada pelo cruzamento dos conceitos de corporeidade e copresença.

No Brasil, os veículos de comunicação que circulam, sob materialidades distintas, integram a sociedade, em conformidade ao seu público-alvo, na (re)produção dos dados de determinada realidade. Na circulação da heterogeneidade de gêneros discursivos que compõem os chamados semanários de atualidades, a tensão entre discursividades subjaz o conteúdo expresso na capa ou no interior das demais páginas. Frequentemente tomado como informação e preceituando tanto o posicionamento dos leitores quanto a forma como eles percebem o resultado de cada edição, essa mídia “cobrem funções culturais mais complexas que a simples transmissão de notícias. Entretêm, trazem análise, reflexão, concentração e experiência de leitura” (SCALZO, 2008, p. 13).

A fim de reconstituir os fios que são regulados pela *raridade histórica e repetida dos enunciados* (FOUCAULT, 2010b) de natureza fotográfica – acompanhados ou não pelos textos que descrevem um discurso-corpo – entendemos a unidade discursiva ‘corporeidade’ enquanto

existência corporal acontecida. É nesse sentido que a dizibilidade do corpo político atua como um registro subjetivo e, como acrescenta Malysse (2002), “polimórfico”.

Posto que a discursivização verbal ou imagética das páginas midiáticas detém a capacidade de copresentificar sujeitos políticos, seu caráter documental e sua potencialidade na difusão de conteúdos e informações requerem o acionamento de instrumentos de análise que permitam a desestabilização de dizeres menos imediatos (se comparado ao que é hospedado nas interfaces de portais eletrônicos ou exibido, em reportagens ao vivo, pela televisão). Isso significa que, na confecção dos semanários, o fator tempo é crucial e pode garantir o enquadramento Lula-Dilma mesmo nas cenas em que sua captura em copresença é fruto apenas da aproximação da corporeidade de cada um ou da referência político-midiática a tal convívio.

LULA-DILMA NA REVISTA ISTOÉ

Iniciada em 1976, a IstoÉ Independente foi fundada pelo jornalista Mino Carta. Como a terceira revista que mais circula no país, sua tiragem em 2010 foi de aproximadamente 395 mil exemplares a cada edição publicada. No sítio da Editora Três⁷, o semanário aparece caracterizado como “a mais combativa revista semanal de informação e interesse geral do Brasil”. Quanto à questão editorial e ao quesito público-leitor, ele se apresenta como independente e não atrelado a grupos políticos e econômicos. No período pesquisado, as seguintes seções constituíam, em geral, o corpo de cada exemplar, a saber: “A Semana”, “Bastidores”, “Em Cartaz”, “Entrevista”, “Gente”, “Opinião e Ideias” e “Seu Bolso”, além dos vários editoriais.

De um vasto arquivo de investigação, recortamos para este gesto de leitura quatro registros da enunciabilidade imagética Lula-Dilma, retirados de edições diferentes. A justificativa para sua seleção é justamente seu caráter representativo de uma regularidade nos enquadramentos da corporeidade copresente dos petistas na revista.

O primeiro texto, assinado pelo jornalista Sérgio Padellas, apresenta na constituição de suas duas primeiras páginas uma composição fotográfica cuja autoria é atribuída a Evaristo SA/Eduardo Anizelli/FOLHAPRESS (imagem 1). Nela, o conteúdo retratado faz reverberar a univocidade do lugar de enunciação da política do PT o Lula-Dilma/a Dilma-Lula:

⁷ **Revista ISTOÉ**. Disponível em: < <http://editora3.terra.com.br/istoe.php>>. Acesso em: 07 out. 2013.



Imagem 1 – A grande parceria. (ISTOÉ, 01/11/2010, p. 44-45)

Enquanto fragmento do real e oriundo de uma das imagens que compôs os cartazes da campanha petista, o rosto sorridente de Dilma Rousseff comparece na imagem 1 como pano de fundo maior e copresentifica, no meio inferior, uma pequena exibição da corporeidade de Lula, discursando de perfil. Com a iluminação voltada para a representação do presidente como sombra, o enquadramento imagético favorece a ativação de uma memória discursiva no que se refere à representatividade pública de Lula, situando-o, portanto, como a força política na relação de copresença dos sujeitos retratados na cena.

Além disso, no ponto gráfico em que as duas presenças políticas se cruzam no papel, a mesma luz amarelo e branca marca, na página da esquerda da revista aberta, a candidata Dilma como o elemento de destaque. Isso porque, publicada depois da vitória nas urnas, a matéria é um exemplar documental da primeira mulher eleita para a presidência do Brasil. Sob o primeiro lado do enquadramento, os adjuntos adnominais que caracterizaram a união dos dois sujeitos políticos constituem a materialidade discursiva, verbal, de parte da manchete: “A grande” (ISTOÉ, 01/11/2010, p. 44).

No lado direito da fotografia, uma imagem pequena de Dilma Rousseff, localizada no canto inferior, também registra o gesticular da candidata do PT em apresentação oral e com o microfone nas mãos. No registro dessa fotomontagem, por sua vez, como imagem de fundo e ocupando todo o enquadramento maior, o rosto sorridente do presidente Lula, tal como foi estampado em outros cartazes da campanha do partido. Nessa mesma página, como vemos, o nome “parceria”, grafado sobre a barba de Lula, fecha a manchete e traz, por um processo de gradação no subtítulo, sua responsabilização pelo momento histórico vivido – a eleição de Dilma: SE05: Como Lula escolheu, preparou e pavimentou o

caminho para que Dilma se tornasse a sucessora de seu legado na Presidência. (ISTOÉ, 01/11/2010, p. 45).

O efeito discursivo de copresença, Lula-Dilma, opera em nosso primeiro exemplo pela exibição da corporeidade dos petistas e pela prática discursiva verbal, já que, para além do enunciado que intitula o enquadramento – “A grande parceria” – com o subtítulo, por fim, encontramos a promessa de um texto jornalístico em explicar como o presidente não só decidiu indicar Dilma sua candidata à sucessão, como principalmente, as ferramentas de que dispôs para organizar e pavimentar o percurso da petista como herdeira do seu legado.

Na primeira edição do ano, a copresentificação discursiva de Luiz Inácio e de sua ministra de Minas e Energia deriva de estratégia distinta: a articulação entre a corporeidade dele e a evocação do nome dela:



Imagem 2 - Pulando sete marolinhas. (ISTOÉ, 06/01/2010, p. 28)

A imagem 2 é igualmente representativa da copresença Lula-Dilma na IstoÉ e sua composição chárstica promove a recontextualização de uma cena bastante tradicional em comemorações de Réveillon – os sete pulos no mar. Nesse processo, o Presidente da República, com roupa de banho branca, salta sobre sete pequenas “marolinhas” e convoca sete vezes o nome de sua candidata, em sete balões que presentificam a petista na enunciabilidade verbal. Com essa forma material, o enquadramento midiático recupera um dos pronunciamentos de Lula sobre a crise econômica mundial, no qual ele incentiva a população a manter o consumo de bens e serviços dada a posição de conforto do país na ocasião. Ao ser abordada no ritual iconográfico, a atualização da polemicidade desses dizeres, mimetizados pela ideia de marolinhas, produz efeitos de sentido contraditórios e figura como um modo de “espantar” essa realidade em um governo de sua escolhida e, copresente, discípula.

Publicada no final de janeiro, a fotomontagem metonímica (imagem 3, a seguir) dispõe de um arranjo distinto: as cabeças de Lula e de Dilma são sobrepostas como personificação de outros corpos

em um jipe. O veículo, que é meio de transporte eficiente em trajetos acidentados, é identificado visual e graficamente, na porta do motorista, com as cores do PT (vermelho e branco) e com a própria impressão da sigla do partido. No trajeto irregular, a discursivização exprime um cenário no qual os dois sujeitos percorrem, sob a direção de Lula, um caminho identificado por placas que levam a todos os espaços públicos que inaugurariam, juntos, nos primeiros meses do ano eleitoral, enquanto ambos ainda ocupavam cargos políticos.



Imagem 3 – *Dilma e Lula na estrada.* (ISTOÉ, 27/01/2010, p. 38)

A ratificação desses sentidos inerentes à imagem 3 é autorizada pelo enunciado verbal “Dilma e Lula na estrada. Inaugurações programadas até março” e pode funcionar na midiatização como efeito de evidência de prática ilícita. Nesse discurso, recupera-se mais uma vez a crítica corrente de que o presidente usou a máquina pública para promover sua ministra-candidata, em campanha antecipada. No bojo de sua formulação, a materialidade repetível dos discursos pode produzir *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1979), tornando-se, então, potencial *instrumento de poder*, na instância da circulação dessa mídia, dada a sua possibilidade de ser vendido/comprado como conteúdo informacional.

O último exemplar de discurso que selecionamos para o presente artigo aborda a candidata do PT como uma espécie de marionete/ventríloquo, cujos movimentos são direcionados pelo presidente através de uma espécie de controle remoto. Nesse caso, a exibição da corporeidade dos dois “personagens” é intitulada em referência ao período em que a (ainda) pré-candidata do PT deixa seu posto do Ministério para se lançar como possível sucessora de Lula.



Imagem 4 - O voo solo de Dilma. (ISTOÉ, 07/04/2010, p. 32)

Sem poder mais contar com Lula ao seu lado para fazer a campanha, a ex-ministra monta agenda que busca ampliar sua identificação com o presidente.

Na imagem 4, apesar de o título caracterizar os movimentos da petista como “voo solo”, a abordagem faz referência ao início do período em que Dilma, já fora do governo, começa suas agendas de campanha. Na verbalidade do enunciado, a copresença Lula-Dilma é discursivizada pelo emprego de expressões como “Lula ao seu lado” e a “identificação com o presidente” e tem, nas corporeidades apresentadas, um enquadramento que satiriza a condição de dependência da possível sucessora do presidente e, ao mesmo tempo, ratifica a continuidade dessa maquinaria de controle (e, por conseguinte, a manutenção da parceria) nas demais etapas da corrida presidencial brasileira.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, procuramos contribuir com as novas epistemologias da Análise do Discurso de orientação francesa, mais afinadas ao pensamento de Michel Foucault, em uma análise dos enquadramentos promovidos pela revista IstoÉ, em 53 edições publicadas durante as eleições presidenciais de 2010. Para tanto, situamos nossa compreensão do processo de *mediatização* da política, dando destaque à forma como isso incide em veículo impresso, sobretudo quando se trata de semanário de atualidades.

Em continuidade às questões que norteiam nossas pesquisas anteriores e no encalço de desfazer efeitos de evidência possíveis às sequências enunciativas selecionada, realizamos um gesto de leitura que passou, primeiramente, pelas condições de *emergência*, *raridade* e *repetibilidade* dos enunciados acerca do apoio de Luiz Inácio Lula da Silva à Dilma Vana Rousseff, como candidata à sua sucessão

pelo PT. Em segundo momento, problematizamos exemplares da corporeidade de Lula e de Dilma enquanto representativos do efeito discursivo de copresença na cobertura da campanha.

Embora o funcionamento abordado neste texto não tenha determinado uma derrota nas urnas, chama a atenção o processo de (des)qualificação da imagem da primeira mulher eleita para o maior cargo no poder executivo do Brasil. Denunciando-a como produto eleitoreiro de Lula, a revista da Editora Três, mantendo a tendência adotada por outros veículos, caracterizou a candidata do PT como criatura/marionete/ventríloquo, cujo despreparo e cuja inexperiência exigiu do então Presidente da República um constante e antecipado acompanhamento/controle.

Assim, em uma prática política delatada como ilícita pelo semanário, a manutenção da parceria nas agendas políticas dos dois sujeitos e a adesão a assessorias de campanha ganharam contornos distintos no enquadramento Lula-Dilma: foram publicados como a matéria-prima para o crescimento da ex-ministra nas pesquisas de intenções de voto da corrida presidencial, apesar de sua condição de debutante em contendas eletivas.

No batimento, portanto, entre as relações de poder propostas por Foucault (1979) e a fragmentação do real que é inerente ao fazer e ao dizer midiáticos, os resultados apresentados salientam a demanda pela realização de mais exercícios analíticos que vislumbrem não só a reconstituição da memória discursiva de disputas políticas no país, mas também (e principalmente), que ofereçam *dispositivos* conceituais, teórico-metodológicos produtivos para a compreensão e a transformação de uma sociedade que se faz, notadamente, veiculadora de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* /. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BERGER, C. A reestruturação da política em tempos midiáticos. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 1, p. 1-11, janeiro/junho 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/3298>>. Acesso em: 3 out. de 2013, às 15h>.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.
- ENTMAN, R. M. Framing: toward clarification of a fractured paradigm. In: Levy, M.; Gurevitch, M. (Ed.). *Defining media studies*. New York: Oxford University Press, 1994. p. 293-300.
- FAUSTO NETO, A. O discurso político entre recusas e controles das estratégias enunciativas midiáticas: observações sobre a midiatização da campanha eleitoral de 2006. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 11, p. 143-165, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1438/902>>. Acesso em 03 de out. 2013.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. / Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. Diálogo sobre o poder. In: *Estratégia, Poder-Saber* / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. – 2 ed. -. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 253-266. (Ditos e Escritos; IV).

_____. *A ordem do discurso*. - tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 20ª ed., 2010c.

_____. *Le jeu de Michel Foucault* (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar?*, Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, p. 62-93. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>>. Acesso em: 15 de nov de 2013.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

ISTOÉ. São Paulo: TRÊS, Ano: 33, n. 2095, 06 jan. 2010. 90 p.

_____. São Paulo: TRÊS, Ano: 33, n. 2098, 27 jan. 2010. 106 p.

_____. São Paulo: TRÊS, Ano: 34, n. 2108, 07 abr. 2010. 104 p.

_____. São Paulo: TRÊS, Ano: 34, n. 2112, 05 mai. 2010. 144 p.

_____. São Paulo: TRÊS, Ano: 34, n. 2120, 30 jun. 2010. 138 p.

_____. EDIÇÃO ESPECIAL. São Paulo: TRÊS, Ano: 34, n. 1, 1º nov. 2010. 98 p.

MALYSSE, S. Em busca dos (H) alteres-ego olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: GOLDENBERG, M. (org). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 79-137.

SANTOS, E. de M.. *O efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático: uma leitura das eleições presidenciais de 2010*. [No prelo]. 2014. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, E. de M.; ROMUALDO, E. C. A produção de um efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático de semanários brasileiros em 2010. *ALFA: Revista de Linguística (UNESP. ONLINE)*, v. 61, p. 283-301, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000200283&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista* / Marília Scalzo. 3. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SODRÉ, M. Sobre a episteme comunicacional. *Revista Matrizes*, nº 1, out. 2007, p. 15 - 26. Disponível: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/38/61%E2%80%8E>>. Acesso em: 15 out. 2013.

O CRONOTOPO DA CARTA DO LEITOR¹: DETERMINAÇÕES DA DIMENSÃO EXTRAVERBAL NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA

Rosangela Oro Brocardo

Doutoranda em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná,
Brasil

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Doutora em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná,
Brasil.

RESUMO: O presente texto objetiva apresentar uma compreensão responsiva acerca do cronotopo da carta do leitor, da esfera social do jornalismo. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se nos escritos do Círculo de Bakhtin e nas pesquisas de seus interlocutores contemporâneos (ACOSTA-PEREIRA, 2008, 2012; BRAIT, 2006, 2012; FARACO, 2009; RODRIGUES, 2001, 2005), no campo que, dadas suas particularidades, convencionamos denominar como teoria dialógica. Considerando a ordem metodológica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929]), investigamos as relações dialógicas que estes enunciados estabelecem com o seu cronotopo, ponto de partida, conforme Bakhtin (2003), para a análise de qualquer texto sócio-historicamente situado. Sobre os dados da pesquisa, delimitamos como objeto trinta e oito cartas do leitor publicadas em diferentes suportes da revista *Veja*, referentes a dois artigos de Lya Luft publicados no mês de abril de 2013. Acerca do cronotopo, aspecto norteador de sua dimensão social, consideramos relevantes as especificidades da esfera social do jornalismo, especialmente as particularidades de um de seus segmentos, o jornalismo de revista. Após a análise, observamos que a constituição e o funcionamento deste gênero são orientados por questões relativas ao espaço e tempo em que se situa, sendo estes aspectos constitutivos de sua dimensão social. Com essa pesquisa, buscamos nos inserir no panorama da Linguística Aplicada, visando contribuir para a resolução de problemas socialmente relevantes, uma vez que o estudo de aspectos relativos à dimensão social desses enunciados pode trazer contribuições para o campo da análise de gêneros sob a ótica bakhtiniana e para a área de ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Cronotopo. Jornalismo de revista; Gênero do discurso; Carta do leitor.

ABSTRACT: The present text aims to present a responsive understanding about the chronotope of the reader's letter, the social sphere of journalism. The theoretical-methodological foundation is based on the writings of the Bakhtin Circle and on the researches of its contemporary interlocutors (ACOSTA-PEREIRA, 2008, 2012; BRAIT, 2006, 2012; FARACO, 2009; RODRIGUES, 2001, 2005), in the field that, given their particularities, we elect to denominate as dialogical theory. Considering the methodological order (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012 [1929]), we investigate the dialogical relations that these statements establish with their chronotope, starting point, according to Bakhtin (2003), for the analysis of any socio-historically situated text. About the research data, we

¹ Este texto é parte do resultado da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado “O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias: uma análise de aspectos linguístico-discursivos”, orientada pela Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e defendida em 2015.

delimit as object thirty-eight readers' letters published in different supports of *Veja* magazine, referring to two articles by Lya Luft published in the month of April 2013. Concerning the chronotope, guiding aspect of its social dimension, we consider relevant the specificities of the social sphere of journalism, especially the particularities of one of its segments, magazine journalism. After the analysis, we observe that the constitution and functioning of this genre are guided by questions related to the space and time in which it is located, these being constitutive aspects of its social dimension. With this research, we seek to insert ourselves in the panorama of Applied Linguistics, aiming to contribute to the resolution of socially relevant problems, since the study of aspects related to the social dimension of these statements can bring contributions to the field of genre analysis under the Bakhtinian point of view and for the area of Portuguese language teaching.

KEYWORDS: Chronotope. Magazine journalism. Discourse genre; Reader's letter.

INTRODUÇÃO

No panorama da Linguística Aplicada diversas são as perspectivas teóricas que buscam analisar a constituição e o funcionamento dos gêneros. Destacamos, para este estudo, o escopo teórico-metodológico de Bakhtin e o Círculo (1926; 2003[1979]; 2010a[1929]; 2010b[1975]; 2012[1929]), o qual prevê a natureza social da linguagem e seu caráter dialógico, objetivando investigar o cronotopo da carta do leitor e suas determinações. Essa perspectiva de análise da linguagem considera que os elementos extralinguísticos são constitutivos dos enunciados. Conforme Brait (2006), para além da necessária análise de sua materialidade linguística, o viés bakhtiniano propõe que se investiguem as relações dialógicas que atravessam e constituem os enunciados.

Assumindo esse desafio de investigação, organizamos o presente trabalho, que parte dessa introdução e segue para uma primeira seção, na qual indicamos os aspectos teóricos norteadores, tendo em vista os escritos do Círculo de Bakhtin. Na segunda seção, situamos os dados e apresentamos a análise de alguns aspectos da dimensão social do gênero carta do leitor, em especial, de seu cronotopo. Após, seguem as ponderações finais.

O CRONOTOPO E A SITUAÇÃO EXTRAVERBAL CONSTITUTIVA DOS ENUNCIADOS

Segundo Bakhtin, os tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, em todas as suas dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional), se organizam tendo em vista alguma esfera específica da comunicação humana e por ela se

orientam. Nesse sentido, a investigação do espaço e do tempo, isto é, do cronotopo em que os gêneros cumprem sua função social, contribui para a compreensão da constituição e funcionamento desses enunciados.

Assim como acontece com outros conceitos bakhtinianos, o conceito de cronotopo vai sendo delineado ao longo da publicação de obras diversas do Círculo de Bakhtin, porém, é focalizado, especialmente, em duas obras: *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003[1979]), capítulo três, denominado *O tempo e o espaço das obras de Goethe*; e em *Questões de Literatura e Estética* (BAKHTIN, 2010b[1975]), no capítulo referente ao ensaio elaborado em 1937-1938, *Formas de tempo e de cronotopo no romance*.

Embora os textos de Bakhtin busquem delinear o conceito de cronotopo normalmente vinculado a questões da esfera literária, notamos que este conceito se estende a todas as esferas da comunicação humana, uma vez que se refere ao dialogismo estabelecido entre o espaço, o tempo e suas relações com o gênero discursivo. Nesse sentido, o contexto social (localizado temporal e espacialmente) em que se insere o gênero exerce, de certa forma, uma coerção no que se refere à elaboração do enunciado, influenciando-o em sua constituição geral.

Sob a perspectiva dialógica, a compreensão dos enunciados não é obtida apenas pela análise de sua dimensão verbal, mas também a partir de sua dimensão extraverbal. Bakhtin, ao definir cronotopo como uma “interligação fundamental das relações temporais e espaciais” e entendê-lo como “uma categoria conteudístico-formal da literatura”, chama atenção à necessidade de se investigar para além da dimensão verbal, em busca do sentido global do enunciado (BAKHTIN, 2010b[1975]), p.211). No cronotopo, conforme o autor, “ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto” (BAKHTIN, 2010b[1975], p.211).

Embora o cronotopo focalize tanto as relações dialógicas estabelecidas entre o tempo e o espaço, para o autor, a questão do tempo se torna o “princípio condutor do cronotopo” (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 213). Essa perspectiva demonstra a correlação indissolúvel entre tempo e espaço, uma vez que, embora o espaço seja fixo, é nele que o tempo se movimenta. Segundo Machado, “condicionar a noção de tempo ao espaço dialógico das culturas das civilizações é entender o tempo e o espaço como duas manifestações de um único fenômeno” (MACHADO, 1998, p. 36).

Conforme Rodrigues, “a situação extraverbal do enunciado, considerada como uma forma de interação social relativamente estável do ponto de vista espaço-temporal, temático,

pode ser relacionada com a noção de cronotopo” [...] (RODRIGUES, 2001, p. 24). Dessa forma, entendemos que o cronotopo exerce influência na constituição global dos gêneros (tanto literários, quanto de outras esferas), dando uma orientação ao seu significado temático, uma vez que, para Bakhtin,

Em primeiro lugar, é evidente seu significado temático. Eles [os cronotopos] são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal gerador do enredo. [...] No cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo e enchem-se de sangue. Pode-se relatar, informar o fato, além disso, pode-se dar indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 355).

O autor, assim, considera as questões relativas ao tempo/espaço determinantes de aspectos diversos do gênero, uma vez que exercem influência também no que se refere ao conteúdo temático do gênero. Segundo Bakhtin, “o cronotopo, como materialização privilegiada do tempo e do espaço, é o centro da concretização figurativa, da encarnação do romance inteiro. Todos os elementos abstratos do romance [...] gravitam ao redor do cronotopo” (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 356).

Entendemos que, ao situarmos todo gênero em um determinado tempo e espaço, inserido em uma esfera social de comunicação humana, essas relações cronotópicas se evidenciarão, pois estão presentes em todo enunciado concreto. Nesse sentido, Bakhtin considera ainda que “a linguagem é essencialmente cronotópica [...]. É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transportar os significados originais e espaciais para as relações temporais” (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 356).

O autor ressalta também que diversos cronotopos podem coexistir num mesmo enunciado, embora um deles prevaleça, pois “cada tema possui seu próprio cronotopo” (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 357). Nesse sentido, Bakhtin considera ainda:

Nos limites de uma única obra e da criação de um único autor, observamos uma grande quantidade de cronotopos e as suas inter-relações complexas e específicas da obra e do autor, sendo que um deles é frequentemente englobador ou dominante (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 357).

Conforme Bakhtin, “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2010b[1975], p.362). Encontramos, assim, mais uma faceta do dialogismo bakhtiniano, uma vez que, em busca da compreensão global dos enunciados, precisamos dirigir nosso olhar para as questões relativas ao espaço/tempo e suas relações dialógicas estabelecidas de forma diversa. O conteúdo temático do gênero, por

exemplo, só pode ser pensado dentro de um espaço e situado em um tempo, em uma época determinada. Ou, ainda, todo enunciado pressupõe autoria e é dirigido a um ouvinte leitor, cada um com suas posições cronotópicas. Essas relações dialógicas ultrapassam, assim, as fronteiras do verbal, exigindo um olhar para questões extraverbais. Como afirma o autor, “o seu caráter geral [do cronotopo] é dialógico (na concepção ampla do termo) [...]. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos (BAKHTIN, 2010b[1975], p. 357).

Conforme Amorim (2006), com essa concepção de cronotopo, Bakhtin almeja saber “como o problema do tempo é tratado ou qual é a concepção de tempo que vigora. A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2006, p.103). Percebemos, assim, que questões culturais podem ser compreendidas pela janela do cronotopo, conceito que, embora privilegie o elemento tempo², revela uma indissolubilidade entre este e o espaço. Nesse sentido, concordamos com a autora, ao afirmar que “quando conseguimos identificar o cronotopo de determinada produção discursiva, podemos inferir uma determinada visão de homem” (AMORIM, 2006, p.106).

Para Bakhtin, a função do sujeito, situado temporal e espacialmente, cumpre papel determinante nas relações dialógicas uma vez que todo enunciado concreto, além de constituir “uma fração na corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p.124), pressupõe autoria de um sujeito constituído nas práticas sociais. Observamos, com isso, que o conceito de cronotopo se relaciona diretamente com a enunciação. Sobre isso, Bakhtin/Voloshinov afirmam:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p. 129, grifo do autor).

² Amorim, ao diferenciar os conceitos bakhtinianos *cronotopo* e *exotopia*, esclarece que “O conceito de exotopia, embora possa designar uma posição de tempo, por exemplo de um pesquisador que analisa um texto de outra época, enfatiza a dimensão espacial. [...] O conceito está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo” (AMORIM, 2006, p. 100).

Assim, o locutor, ao organizar seu enunciado, constrói seu discurso considerando tanto o contexto (situado espacial e temporalmente), quanto o interlocutor a quem se dirige (de quem pressupõe uma atitude responsiva). Conforme Bakhtin, “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p. 116). Dessa forma, o discurso do locutor é elaborado de acordo com o interlocutor a quem se dirige e com quem interage. Logo, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p. 117).

O próprio locutor, de certa forma, assume atitude responsiva, uma vez que seu discurso representa um elo no processo de interação verbal, isto é, além de dirigir sua palavra a um interlocutor e esperar dele atitude responsiva (e mesmo o silêncio configura responsividade), o locutor, com esta mesma palavra, já constitui uma resposta a outras palavras com as quais interagiu em determinado tempo e espaço.

Além disso, segundo Bakhtin, “não se pode construir uma enunciação sem *modalidade apreciativa*. Toda enunciação compreende, antes de mais nada, um *orientação apreciativa* [...]. A enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo *um sentido e uma apreciação*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p. 140, grifos nossos). À medida que ocorre a interação verbal, situada em determinado tempo e espaço e mediada pelos gêneros discursivos, o sujeito posiciona-se em relação a valores, constrói uma *orientação apreciativa* sobre o conteúdo da experiência. Segundo Acosta-Pereira, “a projeção de valor que abarca e perpassa todo existir-evento singular não é uma reação inata ao ser ou uma reação psíquica passiva, mas uma orientação moralmente validada e responsabilmente ativa” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 61).

A noção de cronotopo, ao perscrutar os processos históricos dos acontecimentos situados temporal e espacialmente que permeiam os enunciados, colabora sobremaneira para a compreensão ampla do sentido destes, uma vez que, conforme Bakhtin, não “[...] há nada a fazer com uma lembrança histórica abstrata se ela não for localizada no espaço terrestre, se não for compreendida (nem visível) a *necessidade* da sua realização em um tempo determinado e em um espaço determinado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 240).

Desta forma, entendemos que o estudo dos gêneros deve considerar a análise de seu cronotopo, uma vez que este determina sua constituição global e o encontro com o outro. É a partir desse panorama conceitual que analisamos o gênero discursivo *carta do leitor*, inserido

na esfera jornalística, considerando sua produção e circulação em um tempo e espaço sócio-historicamente situados.

A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO

A constituição do enunciado não se faz isoladamente, não podendo, por isso, ser separado de seu contexto de produção. Conforme Rodrigues, “não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram” (RODRIGUES, 2001, p. 20). Sendo, portanto, de natureza dialógica e social, o enunciado se situa em determinada esfera da comunicação, a qual deixa no enunciado concreto e vivo ali materializado, determinações de ordem verbal e extraverbal.

Nesse sentido, a dimensão social remete aos elementos extraverbais que exercem determinações no enunciado, tendo em vista sua localização espaço-temporal, relacionada, portanto, à noção de cronotopo. Nessa perspectiva, segundo Rodrigues, “o enunciado não se relaciona com a situação social do seu exterior, mas do seu próprio interior. É nessa perspectiva que se considera que cada enunciado é composto de uma parte verbal expressa e de uma parte “subentendida” (a situação social) (RODRIGUES, 2001, p. 27).

Ao investigarmos o sentido de um enunciado considerando sua dimensão social, precisamos nos remeter ao lugar, ou seja, ao espaço localizado em que se insere, além de sua localização no tempo, em uma determinada época, aspectos que interferem em sua constituição, pois há uma inter-relação entre a situação social e a sua parte verbal, formando um todo relativamente acabado.

Segundo Rodrigues (2001), a dimensão social de um gênero é compreendida como um tipo particular de interação, ou seja, um cronotopo específico na esfera da comunicação, e são as especificidades dos aspectos constitutivos desse contexto em que se situam que se apresentam como traços norteadores e articuladores para a análise e a interpretação do funcionamento do gênero a partir de sua dimensão verbal. Por isso, podemos considerar as dimensões social e verbal como complementares.

Assim, como meio de organizar e desenvolver essa pesquisa, compartilhando da perspectiva de análise proposta por Rodrigues (2001), em consonância com a teoria bakhtiniana, apresentamos, a seguir, dados relativos ao *corpus* selecionado e nossa

compreensão responsiva acerca de seu *cronotopo*, aspecto articulador de sua dimensão social, delimitação para este artigo.

OS DADOS DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

Nesta seção, buscamos explicitar a origem do *corpus* selecionado para este estudo e os critérios de seleção da análise. Para isso, recorreremos a estudos acerca da revista selecionada e suas relações com a esfera jornalística (PERNISA JUNIOR, ALVES, 2010; VILAS BOAS, 1996; PENA, 2013; SCALZO, 2003; XAVIER, 2002).

Quanto à delimitação do universo, de onde advém os dados selecionados, optamos pela revista *Veja*, em suas versões impressa e digital. Esta escolha se deve a alguns fatores, quais sejam: disponibilidade nas versões online e impressa de seção específica destinada à publicação de *cartas do leitor*; acesso online gratuito à seção onde são disponibilizadas as *cartas do leitor*; publicação dos artigos de opinião de Lya Luft, aos quais se dirigem as *cartas do leitor* nas duas mídias.

Segundo dados de Scalzo (2003), a revista *Veja*, lançada em 1968 pela Editora Abril, nos moldes da americana *Time*, é atualmente a revista semanal mais vendida do Brasil. Segundo a autora, *Veja* é hoje a quarta revista de informação mais vendida no mundo, atrás das norte-americanas *Time*, *Newsweek* e *US News & World Report*.

Os assuntos veiculados na revista normalmente são abrangentes e remetem ao mundo da economia, política, saúde, tecnologias, esporte, educação, ciência, cultura geral.

A seguir, dados gerais da revista:

- **Perfil do leitor³:**
Idade: 20% entre 10 a 19 anos; 13% entre 20 a 24 anos; 30% entre 25 a 39 anos; 17% entre 40 a 49 anos e 20% com mais de 50 anos.
Classe social: A – 30%, B - 41% e C - 21%.
Sexo: M - 45% e F- 55%
- **Circulação⁴:**
Tiragem: 1.132.265
Assinaturas: 908.748
Avulsas: 119.765
Circulação líquida: 1.028.513
Total de leitores⁵: 8.973.000

³ Dados obtidos no site da revista. <http://publicidade.abril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais#chart-1>
Acesso em 02/07/2014.

⁴ Dados fornecidos pelo IVC e disponibilizados no referido site da revista.

⁵ Fonte: Projeção Brasil de Leitores consolidado 2013, conforme disponibilizado no site da revista <http://publicidade.abril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais#chart-1>, acesso em 02/07/2014.

Quanto aos dados da pesquisa e sua delimitação, para nossa análise, selecionamos 38 *cartas do leitor*, que assumem responsividade a dois artigos de Lya Luft. Conforme já explicitado na introdução deste texto, são 09 cartas publicadas na versão impressa da revista, e 29 na versão digital.

A fim de facilitar a identificação dos textos no decorrer deste trabalho, as *cartas do leitor* foram codificadas e numeradas. As *cartas do leitor* advindas da versão impressa da revista *Veja* foram codificadas como CLI#01 (*Carta do leitor* impressa número um), CLI#02 (*Carta do leitor* impressa número dois), e assim sucessivamente (Anexo 01). Já as *cartas do leitor* referentes à versão digital da referida revista foram codificadas como CLO#01 (*Carta do leitor online* número um), CLO#02 (*Carta do leitor online* número dois), e assim, sucessivamente (anexo 02).

Se, conforme Bakhtin (2003 [1979]), a linguagem é compreendida como uma prática social, e que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, entendemos que esta ocorre entre sujeitos sócio-historicamente situados. O Círculo de Bakhtin, desde as publicações da década de 1920, já observava que todo enunciado apresenta um contexto, localizado em um determinado espaço e tempo, apresentando, portanto, cronotopo específico. Se, de acordo com Bakhtin (2008[1965]; 2010b[1975]), o *cronotopo* é a porta de entrada para a análise do gênero, uma vez que é compreendido como o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais, a seguir, passamos a uma analisar esse conceito, tendo em vista as condições sociais específicas que orientam a *carta do leitor* na contemporaneidade.

AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA CARTA DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme já afirmado, a noção de cronotopo, ao perscrutar os processos históricos dos acontecimentos situados temporal e espacialmente que permeiam os enunciados, colabora sobremaneira para a compreensão ampla de seu sentido. Com relação às projeções do tempo e suas orientações quanto à constituição e ao funcionamento das *cartas do leitor* na modernidade, observamos que este gênero se localiza (e, em função disso, se orienta) em um período de acentuado desenvolvimento tecnológico, principalmente nas duas últimas décadas, o que determina grandes mudanças no campo jornalístico.

Sobre a modernidade, como uma época de transição, e suas denominações, Giddens observa:

Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a “sociedade de informação” ou a “sociedade de consumo”), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando um encerramento (“pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, e assim por diante) (GIDDENS, 1991, p. 8).

Independentemente de como se denomine, para Giddens (1991), é fato que os modos de vida produzidos pela modernidade não têm precedentes. Tanto em sua extensão, quanto em sua intensidade, “as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes” (GIDDENS, 1991, p. 10). Acerca da extensão, essas transformações estabeleceram, por exemplo, formas de interação social que cobrem o globo; em termos de intensidade, as transformações alteraram até mesmo características de nossa existência mais cotidiana.

Giddens (1991) afirma que, na modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente, que consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas. Segundo o autor, “em condições de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana” (GIDDENS, 1991, p. 73). Além disso, “qualquer tentativa de capturar a vivência da modernidade deve partir da visão, que deriva, em última instância, da dialética do tempo e do espaço, tal como expressa na constituição tempo-espaço das instituições modernas” (GIDDENS, 1991, p. 124).

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, Giddens (1991) entende que houve uma relativa separação entre as dimensões de tempo e espaço, o que provocou, como consequência, uma reorganização das relações sociais. Ao analisarmos a situação de interação do gênero *carta do leitor*, observamos que as tecnologias geraram um novo cronotopo, na medida em que deslocaram uma prática social estabilizada para outras situações de interação mediadas pelas novas mídias.

Para Giddens (2002), “a modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional” (GIDDENS, 2002, p. 10). O autor considera a dúvida como uma característica que permeia a vida moderna, constituindo uma dimensão existencial do mundo

social contemporâneo. Nesse sentido, todo conhecimento toma, inicialmente, a forma de hipótese, por princípio, aberto a revisão. Além disso, “a modernidade é uma cultura do risco [...] Nas condições da modernidade, o futuro é continuamente trazido para o presente por meio da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento” (GIDDENS, 2002, p. 11). Com base em tais palavras, entendemos que as *cartas do leitor*, como práticas sociais de interação, também se caracterizam como um campo de *riscos*, na medida em que os locutores, ao elaborarem seus enunciados, expõem suas dúvidas, incertezas, “filtradas por sistemas abstratos institucionalizados” (GIDDENS, 2002, p. 12), no caso, as revistas, tanto em sua versão impressa, quanto *online*.

A partir disso, podemos afirmar que a *carta do leitor* funciona no campo cronotópico da alta modernidade ou modernidade tardia, e que este, considerando sua localização espaço-temporal, revela a imagem de um sujeito situado, com uma determinada visão da história, das pessoas, do mundo. Nessa situação cronotópica específica, as influências das interações distantes sobre as próximas se tornam cada vez mais comuns, alterando sobremaneira as relações e práticas sociais. Essas relações, que ocorrem no mundo do locutor e de seus interlocutores, se justificam, conforme Bakhtin (2010b[1975]), uma vez que o caráter geral do cronotopo é dialógico.

Considerando a evolução tecnológica e suas consequências na alta modernidade, no que se refere à constituição e ao funcionamento dos enunciados da esfera jornalística brasileira atual, o que observamos é que novas formas de interação verbal propiciadas pela internet produzem outras formas de uso da linguagem. É o que ocorre com o gênero *carta do leitor*. Ao se inserir em outra mídia, apresenta novas orientações, o que causa alterações em seu estilo, tema e construção composicional.

Assim, como já dito, todo gênero se situa em determinado cronotopo, engendrando-se a partir de certo horizonte espacial e temporal, possui determinadas orientações ideológicas e apresenta locutor e interlocutor situados num contexto específico de interação.

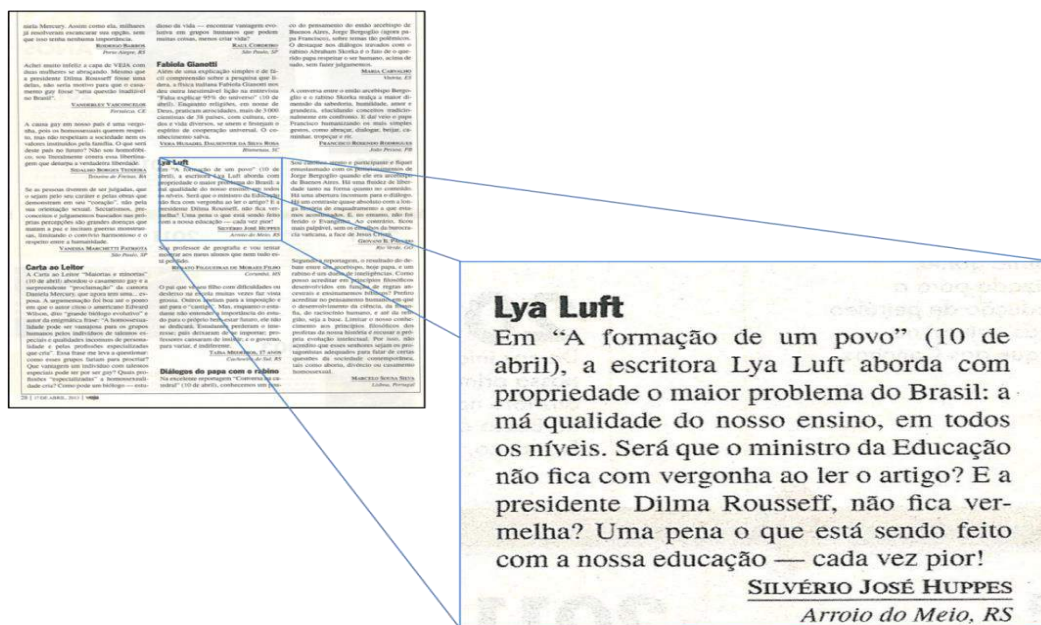
Os enunciados, em todas as suas dimensões, refletem os acontecimentos de uma época e de um lugar, a partir da voz de um sujeito situado. Nesse sentido, tanto a análise da situação social de interação mais ampla, inserida na esfera jornalística, quanto da situação específica, contribuem para o entendimento do horizonte espacial que orienta a *carta do leitor*. Relacionado ao horizonte temporal, a periodicidade da *carta do leitor*, ao se constituir como uma publicação semanal na revista impressa, e livre na versão da revista *online*, é fator

relevante. É o que veremos ao tratar do lugar de ancoragem da *carta do leitor* na revista e sua periodicidade.

O LUGAR DE ANCORAGEM DA CARTA DO LEITOR E SUA PERIODICIDADE

Com relação ao espaço em que é disponibilizada a *carta do leitor* na revista *Veja*, observamos que elas são publicadas em seções específicas em um e em outro caso. Quanto ao lugar em que se situam as *cartas do leitor* na revista *Veja* impressa, elas são encontradas disponibilizadas numa seção denominada “Leitor”, normalmente situada no início da revista, logo após a seção de entrevista, conforme destacado na imagem a seguir:

Figura 01- Lugar de ancoragem da *carta do leitor* na revista *Veja* impressa



Fonte: <http://veja.abril.com.br/>

Já na versão da revista publicada na internet⁶, as cartas referentes a artigos de Lya Luft são disponibilizadas numa seção do site. Ao clicar no hiperlink “*Blog e Colunistas*”, o internauta é direcionado para outra página, onde são dispostos os nomes de diversos colunistas da revista, dentre eles, Ricardo Setti. No *blog* de Ricardo Setti, atualizado diariamente, são disponibilizados, além de outros textos diversos, os artigos de Lya Luft e, logo abaixo de cada um deles, as *cartas do leitor*, conforme pode ser observado nas figuras a seguir. É possível, ao

⁶ Disponibilizada no site <http://veja.abril.com.br/>, acesso em 10/11/2017.

utilizar o campo de busca deste *blog*, acessar todos os textos de Lya Luft ali publicados e suas referidas *cartas do leitor*.

Figura 02 - Lugar de ancoragem de artigo de Lya Luft na versão *online* da revista *Veja*



Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-brasileiro-bonzinho-na-verdade-estamos-indefesos-e-apavorados/>

Figura 03 - Lugar de ancoragem das *cartas do leitor* na versão *online* da revista *Veja*



Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-brasileiro-bonzinho-na-verdade-estamos-indefesos-e-apavorados/>

Observamos, a partir disso, que há nas revistas, assim como nos jornais, aspectos valorativos quanto à posição dos textos. Ao analisarmos o lugar em que são disponibilizadas as *cartas do leitor*, verificamos que se constitui, de fato, como um lugar em que ocorre a interação entre leitor e articulista/público leitor da revista. No caso da versão impressa, ao se situar relativamente no início da revista, identificamos, também, certo aspecto valorativo por parte da revista, ao chamar a atenção para a seção das *cartas do leitor*.

Quanto à questão da periodicidade, na revista *Veja* impressa as *cartas do leitor* são publicadas na edição seguinte à publicação de cada artigo de Lya Luft. Já na versão *online* da revista, ocorre situação diferente. O leitor pode, a qualquer momento (mesmo um ano ou mais depois), posicionar-se sobre qualquer um dos artigos de Lya Luft. Essa nova situação justifica o número expressivo de *cartas do leitor* na versão *online* da revista, em comparação ao reduzido número encontrado na versão impressa. Enquanto na revista impressa, em média, são publicadas 20 *cartas do leitor* por edição, referentes a enunciados diversos da edição anterior, já na versão *online*, há, em média, 20 enunciados relacionados a cada um dos artigos de Lya Luft. Este número reduzido de *cartas do leitor* na versão impressa se justifica, além disso, por razão de espaço, uma vez que a revista delimita, pelo menos, duas páginas para estes tipos de enunciados.

Na revista impressa, há o intervalo de uma semana entre a publicação da *carta do leitor* e o artigo de Lya Luft, ao qual se refere. Porém, uma especificidade da *carta do leitor* na edição *online* da revista *Veja* diz respeito ao fato de a interação pode ocorrer por tempo indeterminado e que estes enunciados são disponibilizados imediatamente abaixo do artigo de Lya Luft, ao qual se refere.

Com isso, observamos que a periodicidade da *carta do leitor* é maior na versão *online*, apresentando maior incidência de publicações em comparação à versão impressa, propiciando um espaço de interação diferenciado. Essas seções onde se encontra a *carta do leitor* podem ser consideradas como espaço discursivo, parte constitutiva da situação de interação, em que o leitor manifesta sua opinião, assume uma orientação valorativa e destaca sua autoria, sobre a qual tratamos na subseção seguinte.

A AUTORIA

Cada enunciado, nas palavras de Bakhtin (2003[1979]), sendo algo individual, único, singular, possui um autor. No entanto, essa concepção de autoria não deve ser confundida com a pessoa física, considerando que, ao elaborar seu enunciado a partir da sua compreensão de mundo e ao estabelecer relações dialógicas com outros discursos situados em determinada esfera de comunicação, o que temos é um autor criador. Para Bakhtin, “a relação do autor é um elemento constitutivo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 321) do enunciado. O autor do enunciado é um sujeito que participa da alternância dos discursos. Ao buscarmos compreender a constituição e o funcionamento do gênero *carta do leitor*, entendemos que uma análise da autoria deste tipo de enunciado se faz relevante.

De acordo com Bakhtin, a questão da autoria está relacionada a uma postura do autor, sua responsividade discursiva e atitudes valorativas, uma vez que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297). Nessa perspectiva, considera-se o discurso do autor criador não como uma voz direta do escritor, do autor pessoa, mas, sim, um ato refratado de uma voz social.

As *cartas do leitor* selecionadas para este estudo se constituem como enunciados que buscam assumir atitude responsiva direta a dois artigos de Lya Luft, jornalista e escritora. Quanto à posição de autoria desses artigos, embora não seja um tema constante em sua obra, até mesmo Bakhtin teceu algumas considerações a respeito do jornalista e seu papel. Para o autor, “o jornalista é acima de tudo um contemporâneo. É obrigado a sê-lo. Vive na esfera de questões que podem ser resolvidas em sua atualidade (ou ao menos num tempo próximo)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 388). O jornalista, sob esse viés teórico, normalmente é um sujeito que busca tratar de temas da contemporaneidade, “refletindo” e “refratando” em seus enunciados, discursos que representam cronotopos definidos.

Os autores dos artigos de opinião no jornalismo brasileiro, normalmente são jornalistas que pertencem ao quadro da empresa, ou, mais frequentemente, caracterizam-se como colaboradores fixos ou eventuais, como é o caso de Lya Luft.⁷ Em sua posição de articulista,

⁷ Por razão de espaço e delimitação, não é nossa intenção focalizar a questão de autoria do gênero *artigo de opinião*, mas, sim, a autoria da *carta do leitor*.

Lya Luft escreve e publica quinzenalmente artigos assinados na revista *Veja*. Seus enunciados abordam pontos de vista acerca de temas relacionados à educação e também sobre a violência no país.

Para Bakhtin, “a forma de autoria depende do gênero do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 389). Assim, cada gênero tem sua forma autorizada de autoria. Por exemplo, enquanto no *artigo de opinião* temos uma posição de autoria, na *carta do leitor*, temos outra. No caso das *cartas do leitor* em análise, o que temos, em sua maioria, é um autor-leitor, normalmente, conforme já dito, pertencente à classe A ou B, que se dirige à jornalista para manifestar-se acerca da temática abordada em seus artigos. Este autor das *cartas do leitor*, além de se dirigir à Lya Luft, considera, ainda, os outros leitores que leem a revista em suas duas versões (impressa e digital). Temos, assim, a consideração de um interlocutor direto (Lya Luft) e um interlocutor mais amplo (os leitores da revista), ambos determinantes da constituição do enunciado. Autoria, assim, implica relações dialógicas, perpassando diferentes discursos, dialogando constantemente com outras vozes. Por meio desses outros discursos, o autor das *cartas do leitor* constrói sua voz, sua posição axiológica frente aos temas, refratando isso em seu enunciado.

Quanto aos sujeitos envolvidos na instância de concepção do gênero *carta do leitor*, observamos que, especificamente no caso das publicadas na versão impressa da revista *Veja*, diferentemente da versão *online*⁸, há um processo de coautoria, uma vez que esses enunciados normalmente passam por uma edição antes de serem publicadas. O editor, nesse caso, ao reelaborar as *cartas do leitor*, de acordo com seu olhar valorativo, assume também um papel de coautoria. Ao passar por esse processo de reedição conforme com os interesses do editor (e da revista), nem sempre o enunciado mantém o mesmo enfoque temático dado pelo autor inicial da carta. De acordo com a interpretação, valoração e horizonte apreciativo do editor, mudanças podem ocorrer na reelaboração do enunciado.

Observamos, ainda, que as *cartas do leitor*, nas duas versões da revista, apresentam marcas explícitas de autoria. Tanto na versão impressa da revista *Veja*, quanto *online*, as *cartas do leitor* são seguidas pela identificação da autoria. No caso das *cartas do leitor* na *Veja* impressa, após o texto, há referência explícita ao nome cidade e estado de onde procede o enunciado. Já na versão *online*, o autor normalmente opta por se identificar somente com seu

⁸ As cartas publicadas na versão digital são publicadas na íntegra, exatamente como elaborada pelo autor-internauta, desde que não se trate de propaganda ou que firam os direitos humanos, conforme informado no site da revista.

primeiro nome, ou, eventualmente, por um pseudônimo. Isso pode ser verificado nos exemplos a seguir:

CLI#02

Sou professor de geografia e vou tentar mostrar aos meus alunos que nem tudo está perdido.

RENATO FILGUEIRAS DE MORAES FILHO, Corumbá, MS.

(Revista *Veja*, edição 2317, ano 46, nº 16, de 17 de abril de 2013)

CLO#16

Sidney

12/06/2013 às 8:46h

Corretíssimo o que a Lia escreveu. Tenho certeza que 99% da população brasileira clama por uma imputabilidade criminal a partir dos 14 anos mas, vem o petralha do ministro da justiça e diz que isso é impossível. Nada é impossível se houver vontade política, principalmente se apoiada pelo grosso da população. Somos, como diz a Lia, reféns em nossas casas, cercadas de grades e, se temos filhos, não conseguimos ter paz se eles estiverem nas ruas, nos colégios ou num simples cinema no shopping. Nota-se algum movimento a nível federal para encaminhar soluções? a nível estadual? Municipal? Quase nada. A morte do índio Terena lá no norte, em conflito com os fazendeiros, é lembrada toda hora pelos jornais, pela internet. Causou até a suspensão, pela justiça, da retomada da área. Autoridades do governo foram até lá! E quanto a nós? Dezenas são assassinados todos os dias pelo Brasil, pelos motivos mais fúteis, e nada acontece. Agora virou moda atear fogo nas vítimas! É duro você chegar em casa e, ao esperar a porta da garagem se abrir, ficar olhando de um lado para o outro a procura de um possível criminoso que irá apontar uma arma para sua cabeça. Tá difícil. Muito difícil.

A partir desses exemplos podemos visualizar que os locutores assumem, na situação de interação configurada na *carta do leitor*, uma autoria explícita. No primeiro exemplo, publicado na versão impressa da revista *Veja*, essa referência aparece ao final do enunciado, já no segundo, publicado na versão *online* da revista, no início. Isso demonstra que há, por parte da revista, uma preocupação em apresentar a autoria da carta, de certa forma, legitimando-a.

Em CLI#02, citada anteriormente, algumas das cartas também trazem dados que nos permitem entender o lugar social de onde se enunciam os autores desses enunciados, que assumem a posição de leitores da revista. No caso desse exemplo, o autor se identifica como professor, o que também pode ser notado (direta ou indiretamente) em outras cartas, como em CLO#02 e em CLO#04. Inferimos, a partir desses exemplos, que há maior incidência de autoria de pessoas relacionadas à área de educação, isto é, os autores das *cartas do leitor* dirigidas à Lya Luft são, normalmente professores, alunos, ou pessoas interessadas em dialogar acerca da educação, como pode também ser observado no exemplo a seguir:

CLO#06

Adriana Silva Santiago

22/04/2013 às 16:26h

Adoro Lya Luft! Quando compro a revista VEJA vou direto à sua coluna. Tenho visto o empenho dessa grande escritora em escrever sobre educação, em clamar por

melhorias e seriedade nesse setor, fundamental à vida das pessoas e ao crescimento de um país que queira ser verdadeiramente desenvolvido. O que venho escrever aqui é um apelo, para que profissionais assim comprometidos continuem a lutar pela educação e, se possível, sugerir a esta revista, que é tão lida e respeitada, que faça uma reportagem sobre a real situação dos professores nesse país. No meu caso, falo por Minas Gerais, moro em Três Pontas, sul de Minas. Uma breve história pessoal: **sou jornalista, professora de História**, passei em primeiro lugar em concurso do Governo do Estado de Minas Gerais para exercer o cargo de professora da rede estadual. Com dois meses de trabalho, já larguei o cargo. Não agüentei a falta de respeito e disciplina por parte dos alunos, a falta de respeito e descaso dos pais para com a educação de seus filhos e por consequência, falta de respeito para com os professores de seus filhos. Além do mais, o sistema adotado em Minas, a tal progressão continuada em que o aluno NÃO PODE ser reprovado, faz do aluno um ser prepotente, que não respeita ninguém, enfim, o professor não tem autoridade nenhuma na sala, está desmoralizado. Com exceção de alguns alunos que querem aprender, e que são os mais prejudicados juntamente com os professores, mais da metade dos alunos não querem fazer nada, não copiam matéria, não fazem exercícios, não obedecem o professor, vão à escola EXCLUSIVAMENTE para brincar, se divertir, farrear. E também porque são obrigados, já que o governo obriga a todas as crianças irem a escola, ficando os pais responsáveis por obrigá-los, caso contrário, respondem judicialmente. Os professores estão sofrendo muito! Eu saí, mas e os milhares que estão lá dentro? E que escola é essa em que o aluno passa de ano infinitamente sem saber quase nada? Só a imprensa pode ajudar nessa campanha pró-educação e em SOCORRO aos professores. Por favor, nos dê voz e visibilidade! A sociedade precisa saber o que está acontecendo! Alguma coisa tem que ser feita! O professor perdeu a dignidade em seu trabalho! Está até apanhando! E mesmo que não sofra o horror da agressão física, sofre a desmoralização em sala de aula. Uma coisa absurda! Inacreditável! Eu estive lá, eu vi! Não é exagero! Esses dois meses só me renderam frustração e um problema de pressão alta, que não quer voltar ao normal, coisa que nunca tive em minha vida! Cara Lya Luft, admiro seu trabalho, sua sensibilidade. Não sei se vai chegar a ler esse desabafo/depoimento/DENUNCIA/PROTESTO. Caso leia, ajude-nos nessa campanha pró-professor! Obrigada e parabéns por sua coluna na VEJA e por seus livros! Adoro!

Essa carta é assinada por Adriana Silva Santiago, a qual assume a posição de jornalista e professora de história na rede estadual de Minas Gerais. Tendo em vista essa posição de autoria, em seu enunciado, a leitora explicita suas angústias frente às problemáticas enfrentadas em sala de aula pelos professores e alunos, assumindo sua posição valorativa frente ao tema.

Nas duas versões, podemos observar que o leitor da revista é o autor das *cartas do leitor*, o qual projeta em seu enunciado seu discurso e sua posição valorativa frente ao tema. Porém, depreendemos, ainda, especialmente no caso da revista *Veja impressa*⁹, que a autoria se integra à posição ideologicamente marcada pela revista.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que, para a edição impressa, não são claros os critérios de seleção dos autores que terão suas *cartas* publicadas. Por razões de espaço,

⁹ Enquanto na versão *online* da revista *Veja* todas as *cartas do leitor* são publicadas, na versão impressa, há um processo de seleção das cartas enviadas, o que pode determinar a escolha dos enunciados que coincidam com a posição ideológico-valorativa da revista. Isso, de certa forma, estaria relacionado à questão da autoria, uma vez que na revista impressa seriam publicadas somente as cartas que assumem a mesma posição da revista.

a revista impressa afirma em nota que tem o direito de fazer alterações, conforme necessário. Já na versão *online*, conforme temos monitorado, todas as *cartas do leitor* são efetivamente publicadas, não sofrendo alterações.

Além disso, marcas implícitas de posição do autor se dão a partir do uso de recursos linguísticos ao longo dos enunciados, tais como marcadores avaliativos, pronominalização da primeira pessoa, entre outras opções estilísticas que demarcam a posição do locutor no discurso. Atentamos, ainda, que o uso da terceira pessoa é frequente nas *cartas do leitor* da edição impressa, diferentemente do que ocorre com as *cartas do leitor online*. Isso possivelmente se deve ao fato de, ao serem reeditadas, pode haver uma nova escolha estilística por parte do editor.

Assim, enquanto a articulista Lya Luft fala a partir do ponto de vista de sua esfera de atuação, na figura de uma pessoa pública que trata da relação entre educação e política, seu público-alvo, o leitor da *Veja*, constitui-se como um público leitor amplo interessado por esses temas. Porém, observamos que, na versão impressa, a autoria das cartas normalmente é de assinantes pertencentes às classes A e B, enquanto, na versão digital, há uma abertura que permite que qualquer pessoa possa assumir papel responsivo aos artigos de Lya Luft.

Conforme Rodrigues, “é a forma (posição) de autoria que, junto com o cronotopo, cria a cena genérica [...] e, assim imprime seu caráter e a sua atitude opinativa” (RODRIGUES, 2001, p. 146). A autoria, em articulação com o cronotopo das *cartas do leitor*, funciona como aspecto que colabora para o estabelecimento de atitudes valorativas na esfera jornalística. Segundo a autora, ainda, “pode-se considerar a autoria, a partir de sua função e do seu papel [...], como um elemento do gênero que se situa não só na intersecção da dimensão extraverbal e verbal do gênero, mas também se manifesta como parte da sua dimensão verbal” (RODRIGUES, 2001, p. 146). Entendemos, com isso, que a questão de autoria, além de se constituir como um dos traços do gênero *carta do leitor*, é um aspecto complexo, à medida que se entrecruza com as condições de produção destes enunciados. Relacionada a isso está a questão do leitor previsto, elemento determinante do enunciado, a ser abordada a seguir.

O LEITOR PREVISTO

Para Bakhtin, “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 305). Nessa perspectiva, o autor do enunciado se orienta de acordo com o seu interlocutor.

Além de um interlocutor direto, “de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 333), o autor do enunciado considera, com maior ou menor consciência disso, um outro interlocutor, mais amplo, nas palavras de Bakhtin, um “supradestinatário”. O autor pressupõe sempre alguma instância superior de compreensão responsiva que pode ocorrer em diferentes épocas e lugares. Esses interlocutores são parte constitutiva do enunciado. Isto nos leva a observar que o autor, ao elaborar seu enunciado, considera não somente seus interlocutores diretos ou próximos, mas também um destinatário amplo, cuja compreensão responsiva pressupõe. Isso decorre, conforme Bakhtin (2003[1979]), da “natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate* mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 333).

Muito além de se dirigir exclusivamente a Lya Luft, o autor da *carta do leitor* considera, também, os outros leitores da revista *Veja*, alguém que se interessa pelas temáticas abordadas pelos artigos de Lya Luft, especialmente por questões relacionadas à educação. Esses interlocutores, conforme já afirmado, podem assumir atitude responsiva frente às *cartas do leitor* a qualquer tempo.

Conforme dados da própria revista, os leitores da *Veja* impressa são, em sua imensa maioria, assinantes e pertencentes às classes A e B, entre 20 e 50 anos. Já na versão *online*, além desse público-leitor, há uma abertura maior, uma vez que o espaço onde são publicados os artigos de Lya Luft e a *carta do leitor* é aberto e gratuito.

Com o aumento intenso do acesso à internet no Brasil atualmente, entendemos, por isso, que o interlocutor da *carta do leitor* da versão *online* da revista *Veja*, é mais amplo que o público da revista em sua versão impressa, e oriundo de todas as classes sociais. Enquanto o interlocutor da revista *Veja* impressa se caracteriza como um leitor assinante, fiel, o leitor da revista *Veja online* apresenta um perfil diferente. Segundo Pierre Levy (1999), existem basicamente dois tipos de navegantes na internet: aqueles que procuram informações específicas e os que navegam vagamente por um assunto, mas prontos a desviar-se rapidamente para outros *links* mais interessantes. Estes normalmente não são fiéis a qualquer veículo digital, ao contrário do que ocorre com as revistas impressas.

Sobre o perfil do leitor na *web*, segundo Ferrari (2012), com a popularização da internet, o leitor é advindo de todas as classes sociais, e se torna um escritor enquanto lê, uma vez que

consegue reconfigurar a informação de acordo com suas preferências e hábitos de leitura. Além disso, “o público *online* é mais receptivo para estilos não convencionais, já que o leitor não tem tanto compromisso ao navegar, ele ‘zapeia’ pelos canais, ficando alguns minutos na notícia que lhe interessa” (FERRARI, 2012, p. 53). Conforme a autora,

Estudos de usabilidade da internet mostram que os internautas tendem a apenas passar pelos sites muito mais do que lê-los assiduamente. Diversas pesquisas apontam que o público *online* tende a ser mais ativo do que o de veículos impressos e mesmo do que um espectador de TV, optando por buscar mais informações em vez de aceitar passivamente o que lhe é apresentado (FERRARI, 2012, p. 51)

A fim de ilustrar as duas diferentes situações de interlocução presentes nas *cartas do leitor* selecionadas para este trabalho, citamos os exemplos a seguir:

CLI#01

Em “A formação de um povo” (10 de abril), a escritora **Lya Luft** aborda com propriedade o maior problema do Brasil: a má qualidade do nosso ensino, em todos os níveis. Será que o ministro da Educação não fica com vergonha ao ler o artigo? E a presidente Dilma Rousseff, não fica vermelha? Uma pena o que está sendo feito com a nossa educação – cada vez pior!

SILVÉRIO JOSÉ HUPPES, Arroio do Meio, RS.

(Revista *Veja*, edição 2317, ano 46, nº 16, de 17 de abril de 2013)

CLO#01

Hosana Lima

06/09/2014 às 19:09h

Lya Luft, de uma pessoa que tem experiência em escrever sobre educação e tempo para redigir artigos relevantes aos mais frívolos, espera-se o mínimo de informação para não exigir conhecimento suficiente de quem costuma apresentar argumentos superficiais. Em mais um texto inocentemente distópico em que **a senhora** prevê queda da importância da educação, é perceptível a falta de coerência com a atualidade, pois os discursos políticos caso a senhora não saiba, tem como foco a educação. Além disso, o brasileiro vem acordando para a importância da formação pedagógica em suas vidas – importância não vital, portanto é desonesto dizer não ser importante dar um prato de comida a quem em seguida precisaria trabalhar. Comida é uma necessidade, a qual **a senhora** não passou-. Pouco importa **a senhora** a redução do nível de formação já que mostra incapacidade criticar o sistema de cotas seriamente ao atribuir a queda do objetivo de excelência aos cotistas. Se **a senhora** puder se informar antes de escrever, agradeço. Teria encontrado pesquisas que comprovam que o cotista tem sim a capacidade de manter-se no curso e com menores índices de evasão em relação aos “alunos saídos de escolas particulares”, entre eles **a senhora** que como os supostos estudantes de letras não aprenderam a argumentar. Não fica bem para **uma escritora, conhecida e influente**, disfarçar seu preconceito com uma comovente preocupação com o sistema educacional brasileiro a que propõe mudanças rasas em termos de orçamento governamental. E sobre essas centenas de jovens enviados ao exterior, qual a fonte da senhora que comprova o insucesso deles por conta de uma base primeira de ensino ruim? Não se sintam parte dos conformados, desinteressados e mal orientados. Não somos nós, **Lya Luft**. **A senhora** não faz parte da parcela da população que recebe educação precária e deve se preocupar com necessidades básicas como saúde e comida (que nada adianta certo? Errado). Poupe-**nos** de sua falsa simetria em que serviços insatisfatórios se comparam a vida de fracasso escolar e sobrevivência em meio a separatistas (como a senhora) e atenha-se a falar da vida de shoppings e seus

espaços livres de rolezinhos deste povo “cordial” que segundo esse artigo, merece que lhes tirem seu direito.

Nesses exemplos podemos observar dois modos de interação por meio da *carta do leitor*. Conforme podemos notar no primeiro exemplo (CLI#01), embora considere como sua interlocutora imediata a articulista Lya Luft, no início do enunciado há o uso da terceira pessoa. Isso possivelmente se deve à intenção do locutor em se dirigir não somente a ela, mas também ao público leitor geral da revista, como também pode denunciar que a carta pode ter passado por um processo de edição. Já em CLO#01 também podemos observar diversas marcas de interlocução, por meio das quais o leitor deixa clara sua intenção em se dirigir à articulista Lya Luft. Porém, nesse caso, além dessa interlocutora direta, o leitor também considera, ainda, que seu enunciado apresenta o posicionamento de muitos outros leitores, como pode ser notado no trecho “Poupe-**nos** de sua falsa simetria” (CLO#01).

A partir desse contexto, além de se dirigir à Lya Luft, interlocutora direta, entendemos que o interlocutor do gênero *carta do leitor* está intimamente relacionado ao público previsto da revista *Veja* em suas duas versões. O autor deste tipo de enunciado elabora-o considerando a projeção que faz de seus interlocutores e seus horizontes apreciativos, tornando esse aspecto parte fundamental na constituição e funcionamento desse gênero da esfera jornalística.

Concluimos, assim, nossa compreensão sobre a **dimensão social** da *carta do leitor*, considerando como relevantes as especificidades da esfera social do jornalismo, especialmente as particularidades de um de seus segmentos, o jornalismo de revista. Mediada pela esfera jornalística, as situações de interação discursiva ocorridas por meio desse gênero se estabelecem entre leitor e articulistas, e entre os leitores da revista *Veja*. Quanto à autoria, no caso das cartas publicadas na revista *Veja* impressa, ocorre uma relação de co-autoria entre leitor e editor. Já na versão *online*, o autor das cartas é o leitor internauta. Em ambos os casos, o interlocutor previsto corresponde principalmente à articulista e aos outros leitores da revista, interessado em assuntos como a educação e a violência atuais.

Tendo em vista as determinações que o horizonte extraverbal traz ao enunciado, situado temporal e espacialmente, entendemos que a análise de sua dimensão social, especialmente de seu cronotopo, constitui-se como a porta de entrada principal para qualquer estudo de gêneros que queira se aproximar da teoria bakhtiniana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou apresentar uma compreensão responsiva acerca do cronotopo da carta do leitor, da esfera social do jornalismo, buscando estabelecer relações entre as dimensões social e verbovisual deste gênero.

Com base nos textos do Círculo de Bakhtin e sua perspectiva dialógica, investigamos aspectos relativos à constituição e ao funcionamento do gênero discursivo *carta do leitor*, do jornalismo de revista, considerando sua circulação em diferentes suportes e mídias. Para tanto, realizamos uma análise de elementos constitutivos desse gênero, tendo em vista algumas relações dialógicas estabelecidas entre suas dimensões (social e verbal).

A análise e a metodologia de apresentação de dados foram norteadas também pelo trabalho de Rodrigues (2001). A partir dessa orientação, delimitamos para este artigo a análise da dimensão social da *carta do leitor*. Frisamos, no entanto, o caráter indissociável dessas duas dimensões na materialização desse gênero como enunciado concreto.

Durante a análise, verificamos que a carta do leitor se assenta em diferentes cronotopos, o que leva esse enunciado a apresentar diferentes regularidades numa e noutra situação de interação. Cada gênero se situa em uma dada esfera, nesse caso a jornalística, e apresenta regularidades próprias e diferenciadas. Embora consideremos que há alguns mais padronizados que outros, como consequência da própria situação de interação, o fato é que essa “padronização” não ocorre com a *carta do leitor*. No decorrer de nossa análise, constatamos que esse gênero se estabiliza de maneiras diferentes num e noutra suporte e mídia, confirmando sua plasticidade, conforme prevê Bakhtin (2003).

Por fim, observamos a viabilidade de se analisar os gêneros na perspectiva teórica bakhtiniana. Conforme apontado na introdução, a análise da constituição e do funcionamento desse gênero pode trazer contribuições para o campo da análise de gêneros e para a área de ensino de Língua Portuguesa. Durante o percurso analítico, observamos que empreender uma investigação sobre as (ir)regularidades da *carta do leitor* a partir de embasamento teórico-metodológico bakhtiniano implica um olhar aguçado do pesquisador para a linguagem em uso, para o gênero como enunciado concreto, real.

Reconhecemos que, embora tenhamos respondido a algumas questões sobre a dinâmica da constituição e do funcionamento do gênero *carta do leitor* do jornalismo de revista, não esgotamos todas as possibilidades de análise, uma vez que novas questões foram surgindo no

desenrolar das reflexões feitas durante este estudo, ultrapassando nossos objetivos. Há, nesse tema, questões que suscitam o desenvolvimento de novas pesquisas, como por exemplo, o estudo dos gêneros e de elaboração de encaminhamentos didático-metodológicos, numa perspectiva mais voltada ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, concordamos com Costa-Hübes quando afirma que, se assumimos uma concepção dialógica de linguagem e consideramos a interação como um princípio do dialogismo, “cumpre-nos assumir uma postura discursiva de ensino da Língua Portuguesa, reconhecendo, nesse contexto, os gêneros discursivos como importantes instrumentos que dispõem de condições para o aprimoramento da linguagem. Logo, é preciso recorrer a eles se realmente queremos ampliar as capacidades discursivas de nossos alunos” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21).

A partir disso e antecipando a emergência de novas compreensões ou novas perguntas que deem continuidade ao diálogo aqui proposto, damos por concluído provisoriamente esse enunciado, pressupondo-o como um simples elo e aguardando que novas contrapalavras sejam lançadas.

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA-PEREIRA, R. **Gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **O Gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração.** Dissertação (Mestrado Em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2008.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-113.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. _____. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica).** Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. [1975]. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance.** Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. [1965]. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec, 2008.

_____. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-33.

_____; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da C. Os Gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRARI, P. **Jornalismo digital**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, I. Narrativa combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. *Itinerários, Araraquara*, nº 12, 1998, p. 33-46.

PENA, F. **Teoria do Jornalismo**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERNISA JUNIOR, C.; ALVES, W. **Comunicação Digital**: jornalismo, narrativas, estética. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

VILAS BOAS, S. **O estilo magazine**: o texto em revista. São Paulo: Summus, 1996.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade de informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2002.

O GÊNERO *NOTÍCIA* PARA MULHERES: UM ESTUDO DO GRANDE CRONOTOPO

Amanda Maria de Oliveira

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis/SC, Brasil

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o grande cronotopo do gênero notícia publicado em revistas potencialmente direcionadas ao público leitor feminino adulto. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico os escritos do Círculo de Bakhtin e a Teoria do Jornalismo. O universo de análise é composto por 5 (cinco) revistas virtuais, Ana Maria, Cláudia, Glamour, Marie Claire e Tpm, das quais foram escolhidos 15 textos-enunciados do gênero notícia. No que se refere à metodologia, o trabalho tem como subsídio as diretrizes propostas por Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) no que diz respeito ao método sociológico de estudos da linguagem, nas considerações de Rodrigues (2001) no que diz respeito à análise da dimensão verbal e de Acosta Pereira (2008; 2012) quanto ao estudo da dimensão verbo-visual. Os resultados mostram que o gênero notícia para mulheres é engendrado discursivamente ao processo de desencaxe (GIDDENS, 1991). Ademais, o advento da internet possibilita que as notícias sejam publicadas em revistas virtuais, já que a frequência de circulação das revistas impressas inviabiliza a publicação desse gênero. Esse fato também ressignifica algumas das regularidades do gênero, pois as notícias publicadas em revistas femininas apresentam peculiaridades que não lhes são típicas de acordo com definições trazidas pelas Teorias do Jornalismo, como a preocupação pela novidade e não pela atualidade e a apresentação explícita da opinião da instância midiática.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero notícia; Revistas femininas; Grande cronotopo.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the major chronotope of the discourse genre news published in magazines potentially directed to a female public. The research is based on the studies of Bakhtin Circle and in the Theory of Journalism. The universe of analysis is composed by 5 online magazines, Ana Maria, Claudia, Glamour, Marie Claire and Tpm, from which were chosen 15 samples of the discourse genre news. Regarding to the methodology, this article is based on the guidelines proposed by Bakhtin and Volochínov (2009 [1929]) about the sociological method, in the discussions of Rodrigues (2001) concerning to the analysis of the verbal dimension and Acosta Pereira (2008; 2012) with respect to the analysis of the verbal and visual dimension. The results show that the discourse genre news for women is discursively engendered to the undock process (GIDDENS, 1991). Furthermore, the advent of the internet enables the publication of the news in online magazines, considering that the frequency of circulation of

printed magazines unfeasible the publication of this genre. This fact also resignifies some regularities of this genre, considering that the news published in female magazines show some peculiarities that aren't typical, as the concern about novelty and not actuality, as well as the explicit opinion of the media instance.

KEYWORDS: Discourse genre news; Female magazines; major chronotope.

INTRODUÇÃO

As revistas destinadas potencialmente ao público leitor feminino foram criadas pelas empresas jornalísticas como recursos pensados para a manutenção da figura feminina no seio do lar, nos papéis de mãe/dona de casa/esposa e limitada à vida privada. De fato, a principal motivação para a criação dessas revistas consistia em ratificar a posição e o papel da mulher na esfera privada, sem qualquer intenção de oferecer possibilidades para sua emancipação. Nessa medida, apesar de algumas publicações voltadas a esse público se colocarem como meios de permitir o acesso à educação, o que, de fato, se propunha claramente nessas revistas era o preparo das mulheres para que a educação dos filhos ocorresse cada vez mais cedo e, portanto, que as mães pudessem atuar na formação de cidadãos cultos, e não que se instruísem, conforme coloca o *Jornal das Senhoras* (1852). Outras publicações enfatizavam a ligação da mulher com o sentimentalismo e a emoção, em contraposição à imagem do marido, sempre racional e autoritário, assim como atribuíam à esposa a responsabilidade de manter a união do lar, conforme as publicações trazidas pela *Revista Feminina* (1914).

Atualmente, de acordo com Lira (2009), a maioria das publicações destinadas às mulheres adultas ainda segue essa proposta de preparação das mulheres para a educação dos filhos, de manter a mulher na esfera privada e de lhe atribuir a responsabilidade de manter a união do lar e de agradar ao marido. Além disso, as publicações femininas atuais são bastante segmentadas e voltadas a públicos cada vez mais específicos, já que podem ser direcionadas às mulheres casadas, às mães de bebês, de meninos ou meninas, etc. Em face dessa relação de proximidade que as revistas necessitam estabelecer com suas leitoras, aquelas se tornam relevante objeto de análise para a compreensão de como essas revistas direcionam suas publicações para os leitores potenciais e, no caso das revistas femininas, para o público feminino adulto. Para tanto, analisamos as notícias publicadas em revistas *online* direcionadas ao público feminino, uma vez que a notícia é um gênero emergente nesse suporte e também está restrito às versões *online* das revistas aqui analisadas. Portanto, o estudo das referidas

publicações se mostra relevante “[...] pelas informações e pressuposições importantes que veiculam sobre a identidade das mulheres na sociedade contemporânea” (HEBERLE, 2004, p. 87).

Com base nessas considerações, o presente artigo tem como objetivo a análise do grande cronotopo do gênero *notícia* publicado em revistas *online* potencialmente direcionadas ao público feminino adulto. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa se ancora (i) especialmente no conceito de cronotopo discutido pelo Círculo de Bakhtin e em pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso quanto às considerações em torno do conceito de *cronotopo*, bem como (ii) nas discussões empreendidas pela Teoria do Jornalismo, especialmente no que diz respeito ao jornalismo de revista, no jornalismo de revistas *online* e feminino/feminista.

Para o desenvolvimento da presente discussão, organizamos o trabalho em quatro seções: na seção 2, discutimos brevemente o conceito de cronotopo de acordo com o Círculo de Bakhtin; na seção 3, trazemos considerações da Teoria do Jornalismo no que se refere ao jornalismo de revista para mulheres; na seção 4 analisamos o grande cronotopo do gênero *notícia* e, por fim, trazemos nossas considerações finais.

O CONCEITO DE CRONOTOPO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Conforme as discussões de Morson e Emerson (2008), o conceito de cronotopo é trazido por Bakhtin em diversos escritos e discutido à luz do estudo de obras literárias. Em linhas gerais, Bakhtin (2014 [1975]) propõe que o cronotopo diz respeito à relação inseparável entre tempo e espaço. Acerca da questão do tempo, Bakhtin (2014 [1975]) explica que não há apenas uma percepção de tempo e disso decorre que as atividades sociais, as experiências, se definem por diferentes relações espaço-temporais.

A partir disso, Morson e Emerson (2008, p. 384) retomam o conceito de cronotopo e afirmam que este consiste em “[...] uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações”. Se considerarmos que toda relação social acontece num contexto específico, que sempre se concretiza num dado espaço e num dado tempo, os cronotopos diferem pelas relações que as ações e eventos mantêm com esses contextos específicos, assim como pela

forma em que o tempo e o espaço operam dentro deles e “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais [...]” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 211).

Na discussão trazida por Bakhtin (2014 [1975]), há diferentes comparações entre abertura ou fechamento do tempo e sua influência na compreensão da temporalidade humana. Se o tempo é entendido como fechado, o mundo e o sujeito são dados e não há, portanto, criatividade e potencial do devir. Diferentemente, se o tempo é aberto, se há a possibilidade de mudanças, nem o sujeito nem o mundo são dados de antemão. Não há predestinação de todos os acontecimentos e de todas as nossas decisões, de modo que sempre fazemos escolhas e enfrentamos as suas consequências.

Ademais, Bemong e Borghart (2015) explicam que a fluidez tipológica presente especialmente nas “Observações finais”, do texto “Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica)” de Bakhtin (2014 [1975]), leva os estudiosos a utilizarem diferentes termos para nomearem os cronotopos em diferentes níveis de abstração. Uma dessas nomeações consiste na separação entre cronotopos menores e maiores. Os cronotopos menores são também chamados *motivos cronotópicos* e alguns dos exemplos citados por Bakhtin são o cronotopo do encontro, da estrada, do castelo, do salão, da cidadezinha, do limiar e da praça pública. A interação entre esses motivos cronotópicos dá origem ao cronotopo maior ou dominante, que se caracteriza como espaço unificador desses cronotopos menores.

Se relacionarmos o pensamento de Bakhtin no que diz respeito à relação espaço-temporal com as condições de interação proporcionadas pelo advento da internet, percebemos que essa discussão continua extremamente atual e nos ajuda a compreender como as relações não são fixas ou dadas de antemão, mas sempre se ressignificam a partir das condições nas quais ocorrem. Bostad (2004) explica que o advento da internet¹ possibilitou a ampliação da natureza das relações sociais, especialmente no que diz respeito ao caráter sincrônico, ao mesmo tempo em que permite a criação de novos espaços públicos e privados de encontro, que também podem ser sincrônicos ou não.

O caso das notícias publicadas em revistas *online* é um dos exemplos das possibilidades que a internet trouxe, que constituem um tipo de interação assíncrona, isto é, que ocorre no mesmo espaço, mas em diferentes tempos, uma vez que os participantes não precisam estar reunidos ao mesmo tempo para que a interação aconteça. Além disso,

¹ Tratamos especificamente da ressignificação das relações causada pela internet, mas outros meios de comunicação já antecipavam essas mudanças, embora de natureza distinta.

consideramos as peculiaridades que caracterizam a relação das revistas com suas leitoras, assim como a circulação do gênero notícia nesse suporte, já que, conforme discutimos a seguir, consiste em um acontecimento recente.

Após a precedente discussão do conceito de cronotopo, passamos para a seção seguinte, na qual reenunciamos algumas considerações da Teoria do Jornalismo no que diz respeito ao jornalismo de revistas *online* e ao gênero *notícia*.

O JORNALISMO DE REVISTAS PARA MULHERES

Segundo Scalzo (2003), o principal marco no surgimento e evolução do jornalismo de revista é a constante reafirmação das receitas empregadas pelas editoras na construção dessas revistas. No decorrer de sua história, as revistas mudaram em termos de estilo, design, formato, gêneros publicados nesse suporte, assuntos discutidos e até mesmo os títulos dessas publicações. Assim, é somente em 1731 que começam a surgir revistas mais semelhantes às que circulam atualmente. Especificamente no Brasil, a primeira revista a ser publicada é *As Variedades ou Ensaios de Literatura* (1812), e, apesar de ainda seguir modelos mais antigos, mais parecidos com livros, é um marco no jornalismo de revistas brasileiro.

Ademais, as mudanças sofridas pelas revistas no decorrer de sua história não dizem respeito apenas a questões de formatação, mas também na relação que estabelecem com seus leitores, especialmente por causa da constante segmentação do público e a necessidade de se adaptarem a esses novos leitores. Para Lira (2009), houve a reorganização das empresas de comunicação para atender demandas de públicos particulares e individualizados: enquanto que as primeiras revistas eram direcionadas essencialmente aos homens da elite, as publicações atuais são destinadas a diferentes públicos, leitores de diferentes faixas etárias, de diferentes classes, profissões, níveis de escolaridade e interesses. Entendemos que esse contato entre revista e leitor é constantemente ressignificado porque a relação entre ambos é caracterizada pelo tom da intimidade, uma vez que as diferentes revistas buscam conhecer cada vez melhor seu público e atender as suas expectativas, as quais são ancoradas em valores e ideologias.

No que se refere às publicações destinadas potencialmente ao público feminino adulto, percebemos que essa relação marcada pela intimidade é ainda mais significativa. Isso se dá por causa da tentativa das empresas jornalísticas de colocarem suas revistas como amigas da mulher, a qual não participava da vida pública e estava destinada a cuidar da casa e da família.

Enquanto amigas, as revistas tinham como função aprimorar as habilidades da mulher nas funções realizadas em casa, de modo que, embora algumas publicações tivessem como principal objetivo a ampliação da educação das mulheres, esse ensino não objetivava sua emancipação.

Para Swain (2001), o discurso da tradição no que se refere à imagem de mulher socialmente construída atua de forma emblemática nas revistas não somente nas publicações mais antigas, mas ainda atualmente, posto que pressupõe um público interessado em assuntos específicos, ao mesmo tempo em que traz vozes de autoridades que reforçam a submissão feminina. Por causa da característica dessas publicações, Melo (2006) as define enquanto conformistas e alienantes, apesar de se autodenominarem como modernizadoras. O autor explica que caracteriza as publicações femininas como tal pela intenção que elas têm de sustentar o papel da mulher enquanto mãe, administradora do lar e esposa, pois o incentivo à participação política, às discussões que ganham espaço em veículos relevantes acabariam por ampliar a dimensão do mundo no qual a mulher está inserida e quebrar o isolamento e a obrigação com os deveres que são social e culturalmente atribuídas à mulher adulta. O jornalismo feminino atuaria, segundo o autor, como facilitador da manutenção desses papéis.

Em face disso, a falta de debates políticos e discussões além da esfera privada é sintomática, de acordo com Swain (2001), pela própria concepção das editoras no que diz respeito à capacidade de engajamento das leitoras nessas discussões. Para Lira (2009), as revistas femininas são marcadas pelo interesse pela vida privada, com enfoque educativo, informador e que deve atender às expectativas da feminilidade. Em síntese, as publicações são pensadas com base no que se entende por “ser mulher” atualmente, no consenso do que é de interesse da mulher e que atende às suas expectativas.

Melo (2006) ainda afirma que houve também tentativas de inserir a mulher em discussões públicas por parte de revistas que traziam discursos mais renovadores e que procuravam se distanciar de discursos tradicionais e subjugadores. Entretanto, dificilmente essas publicações conseguiam se manter circulando por muito tempo, já que sempre foram minoria nesse contexto de publicações para mulheres.

Outras, embora se coloquem como independentes e distanciadas dos discursos tradicionais, trazem “mais do mesmo”, isto é, acabam seguindo o mesmo caminho das demais. Por exemplo, Aveiro e Prado (2014) mostram que, embora algumas publicações tenham “como um de seus pontos nodais construir a figura da mulher pós-liberação sexual e

econômica” (AVEIRO; PRADO, 2014, p. 148-149), conforme se propõe a revista *Cosmopolitan*, os autores compreendem que ocorre o fortalecimento dos papéis de gênero naturalizados e que são reforçados no século XXI, por meio de veículos de comunicação e em diferentes espaços sociais. Em outras palavras, algumas revistas que estão em circulação se denominam como desconstrutoras de relações de poder naturalizadas e se colocam em favor da liberação sexual das mulheres, mas, ao mesmo tempo, retomam discursos antigos sob nova roupagem.

Diante do que foi discutido, podemos relacionar as considerações no que diz respeito às revistas voltadas para a mulher moderna com as considerações do Círculo de Bakhtin acerca do *encontro de vozes sociais no enunciado* (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1975]). Percebemos que há o *discurso da renovação*, como publicações que reenunciam discursos de caráter feminista e discussões que almejam ressignificar a imagem de mulher na atualidade, de desnaturalizar a imagem de mulher como mãe, esposa e administradora do lar e que, se almeja ter sucesso no trabalho e construir uma carreira sólida, a vida no seio familiar está fadada ao “fracasso”.

Em contraponto, há o discurso dominante, isto é, o *discurso da tradição*, que busca, de forma velada ou não, manter a condição feminina submissa e se sobrepor a discursos que desconstruam essa imagem de mulher. Ao analisarmos o caminho percorrido pelas revistas femininas desde seu surgimento até sua consolidação atualmente, percebemos que essas vozes da tradição e da renovação não raro se encontram e que o discurso da tradição constantemente se sobrepõe. Considerando as revistas como espaços de encontro de vozes, como meios de consolidação de papéis sociais e as notícias como ratificadoras desses discursos, analisamos, a seguir, o cronotopo do gênero *notícias* para mulheres.

O CRONOTOPO DO GÊNERO NOTÍCIAS PARA MULHERES

Conforme discutido, o cronotopo funciona como porta de entrada para o estudo dos gêneros na medida em que atua como centro de organização dos acontecimentos localizados espacial e temporalmente. Machado (2010, p. 209) afirma que o *continuum* espaço-tempo só pode ser cogitado quando entendido como experiência, isto é, quando a informação do mundo físico se transforma em signo. Nessa medida, tempo e espaço não existem como entidades absolutas, mas são “[...] transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido [...]”. Segundo Medviédev (2012 [1928]), as experiências são

distintamente apreendidas pelos diversos gêneros, dado que cada gênero oferece um acabamento temático e essencial distinto do todo, constitui um sistema de meios e de métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade. Com base nisso, analisamos o cronotopo do gênero *notícia* à luz de suas condições de interação, sem que a situação social seja esquecida, pois entender o funcionamento dos gêneros envolve compreender a experiência à luz do cronotopo.

A discussão acerca do mencionado *continuum* espaço-tempo pode ser relacionada com o que Bostad (2004) propõe acerca do advento da internet e o surgimento de novas condições de comunicação discursiva, conforme discutido anteriormente. Ele afirma que a possibilidade de publicarmos textos *online* é um fator que modifica as condições de interação social, as quais se ampliam significativamente, uma vez que não necessitamos na concomitância espacial e/ou temporal, ao mesmo tempo em que proporciona a difusão mais ampla e mais rápida das informações, já que a interação via internet pode ser sincrônica ou a-sincrônica, a depender da situação social, do gênero que medeia a interação, das necessidades e objetivos dos participantes, etc. Reiteramos que essas novas condições de interação verbal são de natureza única, uma vez que atribuem novos sentidos ao discurso e ressignificam as condições de leitura e de acesso à informação por parte dos internautas.

Ainda no que diz respeito à ressignificação das possibilidades de interação social, reenunciamos os estudos de Giddens (1991) no que diz respeito ao *desencaixe*. Segundo ele, o *desencaixe* é marcado pela possibilidade de estabelecermos relações sem necessariamente convivermos no mesmo espaço, sendo que essa separação entre tempo e espaço penetra também nas relações sociais fora do espaço virtual, desvinculando-as de seus contextos de presença, ao mesmo tempo em que libera determinado espaço de seus hábitos locais, pois o deslocamento do espaço em relação ao lugar permite um modo de vida moderno e dinâmico, que constantemente se reorganiza.

Além de ampliar as possibilidades de relações sociais, o processo de *desencaixe* causa a dúvida, a incerteza, pois além de não termos conhecimentos plenos e controle sobre tudo que acontece, não podemos presenciar todos os acontecimentos. Em suma, a incerteza leva à constante vigilância reflexiva, dado que os conhecimentos acumulados, especialmente de natureza científica, já não são suficientes para prevermos e quantificarmos o devir. Para Giddens (1991), estamos em contínua atenção acerca do comportamento e do contexto, pois as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas com base nos próprios

conhecimentos que construímos sobre essas práticas. A reflexão se tornou exacerbada na modernidade, proporcionando a nossa consciência acerca do mundo a nossa volta, bem como as possibilidades de transformá-lo.

Relacionando o conceito de cronotopo, os estudos de Giddens (1991) e as considerações de Bostad (2004) com a proposta do presente artigo, podemos entender que a circulação do gênero *notícia* se justifica pela impossibilidade de presenciarmos tudo que ocorre ao nosso redor e, naturalmente, o que acontece também em espaços que não conhecemos pessoalmente ou sobre os quais temos conhecimentos mínimos, condição essa viabilizada pelo processo de desençaixe. Segundo De Carvalho (2008), a incorporação como esfera comercial do capitalismo e em sintonia com o novo sistema econômico atribuiu ao jornalismo o papel de espécie de narrador do cotidiano. Há o interesse das mídias em se colocarem como “detentoras” dessas informações, embora, de fato, a publicação desses acontecimentos esteja sujeita a diversos interesses da própria instituição jornalística em controlar o que chega ao conhecimento do público e como essas informações são discursivizadas na retomada de vozes outras, revaloradas e reenunciadas em um novo acontecimento. Dito de outro modo, o que as instâncias jornalísticas almejam com essa imagem de possadora das informações a serem divulgadas é que possam controlar o que vai chegar ao seu público potencial, o que esses leitores ou telespectadores irão consumir ou que *não* chegará ao seu alcance. Também há o interesse em controlar *como* as informações são discursivizadas e chegam ao público, de modo que os leitores, no caso das notícias, avaliem as informações de acordo com a posição da própria instância jornalística.

Vale ressaltar que afirmamos existir uma *aura* de imparcialidade nas notícias, bem como a *tentativa* de neutralidade porque, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), não existe enunciado neutro. Por mais que busquemos a imparcialidade no nosso discurso e que sejam usadas estratégias que projetem essas tentativas, como Franceschini (2004) afirma acerca do estilo e da construção composicional do gênero, essa neutralidade dos enunciados não é alcançada, pois somente existe no nível da oração. Desse modo, o que as empresas buscam é se eximirem da responsabilidade pelo que dizem; ao mesmo tempo em que pretendem projetar essa falsa imparcialidade, ratificam dizeres e fatos que atendem aos seus interesses, ao mesmo tempo em que silenciam outros: a *manipulação dos dizeres* não é prevenida pela imparcialidade projetada pelas empresas jornalísticas, mas é cuidadosamente projetada a partir de sutilezas presentes na construção desses enunciados e nos ditos e não-ditos.

No que diz respeito às revistas direcionadas potencialmente ao público leitor feminino, a discursivização de determinadas vozes e o silenciamento de outras são sintomáticos dada a necessidade que as revistas têm em manter a mulher no espaço que lhe é destinado socialmente. Como sabemos, as primeiras revistas eram direcionadas especificamente ao público masculino de elite e envolviam temáticas de interesse desse interlocutor previsto. É somente com a fragmentação e individualização do público que surgem revistas para adolescentes, para meninos, meninas, mulheres, etc., pensadas especialmente para esses leitores e nos seus interesses, preferências que, por sua vez, também são construídos socialmente. No caso da mídia feminina, há um grande interesse em adentrar na vida privada, de se colocar como amiga da leitora, de dar conselhos acerca do seu casamento, da criação dos filhos, de como se comportar socialmente e de manter a boa aparência e, para que isso seja possível, deve haver uma projeção desse público e do que ele espera que as revistas tragam. Essa projeção dos interesses da mulher adulta, casada e com filhos é construída socialmente, uma vez que a discursivização de determinados acontecimentos e o silenciamento de outros são guiados pela antecipação das intenções dessa interlocutora ao buscar essas mesmas revistas. Segundo Melo (2006), existe a tendência, desde as primeiras revistas femininas, de reforçar concepções arraigadas de mulher como mãe/esposa/administradora do lar, sendo que esse interesse de manter a mulher nesses papéis, de acordo com Melo (2006), persiste até os dias atuais.

Devido ao fato de as revistas estarem sempre em sintonia com a sua época e seu tempo, entendemos que as publicações femininas trazem resquícios históricos da *imagem de mulher*² já consolidada desde as primeiras publicações, assim como construções sociais sobre o que é ou não de seu interesse e, à medida que as revistas alcançaram públicos maiores, essa imagem da mulher dona de casa, responsável por organizar o lar, se assentava como verdade, discurso este trazido pelas revistas e consumido pelas leitoras. Ao alcançá-las, as revistas buscam “educar” as mulheres para as tarefas que lhes são atribuídas, já que o interesse primário reside na manutenção da mulher na esfera da vida privada.

Baseamos essa afirmação a partir da análise de publicações veiculadas em revistas antigas e atuais, nos estudos desenvolvidos por pesquisadores como Melo (2006), que busca esclarecer a função primária das revistas destinadas às mulheres, bem como nas considerações de Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1975]) quando o autor explica que sempre temos um

² Para uma leitura da análise das imagens de mulher projetadas nas revistas femininas adultas, conferir Oliveira (2017).

interlocutor previsto para a nossa palavra que, nesse caso, é a mulher adulta, casada, com filhos, que geralmente se dedica exclusivamente ao trabalho doméstico. Ademais, ao direcionarmos nossa palavra para o outro, temos um *projeto discursivo*, que construímos a partir das condições imediatas e amplas de enunciação e se materializa no enunciado. No caso das revistas femininas, a intenção colocada desde seu surgimento era discursivizada nos diferentes gêneros que circulavam nesse suporte, sendo que aqui analisamos o gênero *notícia* publicado em revistas *online*.

Assim sendo, os dizeres que as revistas trazem não estão lá por acaso; já em uma das primeiras revistas voltadas para as mulheres, como o *Jornal das Senhoras*, lançada em 1852, os objetivos primários eram de educar a mãe para que os filhos adquirissem conhecimento e educação. Apesar de ter como proposta a emancipação moral e intelectual da mulher por meio do aprendizado da leitura, essa emancipação da mulher diz respeito à vida privada, restrita à residência e não à ocupação de cargos e conquista de direitos fora do lar. Os textos publicados nessas primeiras revistas abordam questões como moda, romance, poemas, etc. pois se entendia que eles não ameaçariam essas responsabilidades da mulher. O gênero *notícia*, por exemplo, não tem espaço nessas revistas antigas, já que se acreditava que questões da atualidade não eram de interesse da mulher; deveriam circular nos jornais, lidos pela elite masculina.

Na *Revista Feminina* (1918), por exemplo, o fio condutor repousava sobre a defesa dos “bons costumes”, de educar a mulher para que ela pudesse criar cidadãos cultos. Em sua 19ª edição, a referida revista traz, na página 14, o título “Como as esposas devem pensar”, e o longo texto começa com os seguintes parágrafos:

Figura 1



Fonte: <http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/revistas/BR_APESP_RFEM_11512019.pdf>. Acesso em 13 jan. 17.

Conforme os dizeres do primeiro e segundo parágrafo, percebemos que *a revista se coloca como controladora do comportamento da mulher*, especialmente acerca de seu comportamento em relação ao seu marido. Logo no título, a posição da revista em relação à mulher fica clara: a de submissa ao marido, ao qual deve respeitar e obedecer sem questionar. No decorrer do texto, o esquecimento das ordens do marido ou sua desobediência por parte da mulher são vistas como falta de juízo, algum comprometimento de natureza neurológica ou pela dispersão do pensamento. Além disso, o texto afirma que, para evitar o aborrecimento do marido e o esquecimento de suas ordens, a mulher deve aprender a pensar segundo a razão.

Com isso, notamos que a mídia feminina é marcada, desde o início, por *posições valorativas* acerca do que se entende por “ser mulher”. De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. Ademais, Acosta Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que todo discurso, materializado na forma de enunciados, se constitui em uma dada esfera social e, portanto, é refratado pela ideologia e sempre valorado. Dessa maneira, os dizeres discursivizados pelas revistas evidenciam uma posição, um ponto de vista acerca da imagem da mulher na sociedade, ao mesmo tempo em que essas publicações se colocam como perpetuadoras dessa imagem.

Ao compararmos as primeiras publicações voltadas para as mulheres com as revistas atuais e analisarmos as notícias publicadas, notamos que as atitudes valorativas acerca da imagem da mulher projetadas pelas revistas antigas se encontram com discursos outros, se tornam cada vez mais veladas, mas ainda estão fortemente presentes. Sabemos que as revistas se atualizam constantemente, de modo que atendam às necessidades e exigências de seu público, pois se reorganizam frequentemente de acordo com o modo de vida dinâmico da modernidade, acompanhando as constantes mudanças culturais, históricas, sob o risco de desaparecerem caso não se atualizem sempre. De modo a se protegerem de questionamentos acerca do que está sendo veiculado (já que dizeres como os da *Revista Feminina* provavelmente seriam questionados atualmente por determinada parcela da sociedade), as revistas buscam ratificar essa imagem da mulher de formas sutis e indiretas.

Movimentos como o feminismo, cada vez mais difundido pela possibilidade de alcance na difusão de informações, contribuíram (e ainda contribuem) para que discursos outros também ganhassem espaço nas revistas voltadas para as mulheres e que concepções naturalizadas da imagem da mulher fossem questionadas. Nesse âmbito, a mídia feminina se

tornou um espaço de enfrentamento de posições, de embate de *forças centrífugas e centrípetas*, pois enquanto determinadas publicações seguem uma linha mais tradicional, seja de forma expressa ou velada, outras buscam atuar de forma contrária a essas revistas ou mesmo apresentam indícios de mudanças no discurso, mas sem se posicionarem explicitamente.

Usamos o conceito de forças centrífugas (BAKHTIN, 2014 [1975]) na análise da publicação de notícias em revistas femininas, pois as revistas não são *a priori* o suporte para esse gênero. Além disso, também entendemos que as forças centrífugas atuam na descentralização do discurso da tradição uma vez que ecoam vozes de estudos e movimentos feministas nessas publicações. Apesar disso, o que, de fato, demarca a orientação valorativa das notícias consiste no discurso da tradição, ou seja, a atuação das forças centrípetas, de discursos machistas e sexistas, que reforçam a posição da mulher na esfera privada, e não objetivam emancipá-la dessas obrigações socialmente construídas e atribuídas às mulheres. Esses discursos são trazidos sempre de forma velada de modo a evitar questionamentos sobre o que está sendo veiculado, além de ser também uma estratégia das próprias revistas de se salvaguardarem de possíveis acusações.

Identificamos essa atuação de diferentes forças nos dizeres que as revistas discursivizam nas notícias e especialmente dos assuntos que recebem atenção nessas publicações. No decorrer da análise, notamos distintos movimentos envolvendo a atuação de forças centrípetas e centrífugas nas revistas que compõem nosso universo de análise. Por exemplo, na revista *Marie Claire*, as temáticas giram em torno de tendências sobre comportamento, sexo, saúde e culinária. Além disso, é mais lida por mulheres que frequentam academias e/ou pretendem realizar algum procedimento estético. Com base nisso, entendemos que essa revista se coloca como uma publicação de cunho mais tradicional, pois o interesse maior incide sobre a cultura da beleza e do cuidado da família.

Sendo assim, notamos que a revista ecoa fortemente o discurso da tradição e, ao mesmo tempo, embora muito sutilmente, traz algumas marcas do discurso da inovação. Observamos que as publicações da revista abordam diversas temáticas, sendo que há grande atenção para tabus, como aborto, estupro, dentre outros, juntamente com diversas matérias e dicas que focam na questão da moda e da beleza. Segundo a análise das publicações trazidas pela versão *online* da revista, há enunciados que reforçam a necessidade de a mulher estar sempre bonita, arrumada e na moda. Por outro lado, também discute temas que até pouco

tempo não circulariam nesses veículos, ou seja, tanto o discurso da tradição quanto os deslocamentos em relação a essas forças atravessam os dizeres da revista, sendo que os discursos tradicionais se mostram dominantes. Um dos enunciados que compõem nossos dados é intitulado “Chega de tabu! Papa Francisco defende a amamentação em público” (MC01) e é reenunciado a seguir:

Figura 2: Notícia MC01

O Papa Francisco fez um pronunciamento importante sobre amamentação em público neste domingo (09), durante uma cerimônia marcada pela presença de mães na Capela Sistina. Segundo o pontífice, as mulheres não precisam hesitar em alimentar os seus bebês dentro das igrejas.

“A cerimônia é muito longa, alguém está chorando porque está com fome. Essa é a vida”, disse. “Você mãe, vá em frente e amamente, sem medo. Assim como a Virgem Maria amamentou Jesus.”

Em um momento em que a amamentação em público ainda é encarada como tabu, o apoio do Papa reforça a necessidade de se naturalizar o ato.

Fonte: <<http://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2017/01/chega-de-tabu-papa-francisco-defende-amamentacao-em-publico.html>>. Acesso em 10 jan. 2017.

A notícia traz os dizeres do Papa Francisco, que se coloca em defesa da amamentação em locais públicos, tema que tem gerado controvérsias após estabelecimentos como shoppings e praças de alimentação proibirem que as mães amamentem seus bebês nesses locais. A revista sai na defesa das mulheres e, como voz de autoridade, reenuncia afirmações do papa, referência maior da Igreja Católica. Este, por sua vez, se coloca a favor das mulheres que devem amamentar seus bebês em locais públicos sem serem criticadas. Ao mesmo tempo, há a projeção da imagem de mulher que necessita do “aval” de instituições outras para realizar ou não determinadas práticas, como o exemplo da amamentação em público. Em suma, entendemos que a revista dialoga com o discurso de autoridade (isto é, o Papa), que também funciona como discurso da tradição, para tratar de um tabu, que consiste na amamentação em público e, apesar de abordar um tema ainda polêmico (forças centrífugas), o discurso de autoridade é o da tradição, isto é, os dizeres do representante da Igreja Católica.

Assim como a revista *Marie Claire*, a publicação *Glamour* se coloca como perpetuadora de fórmulas mais tradicionais e de tratamento de temas como vida das celebridades e mundo da moda, se tomarmos como base os slogans publicados pelas editoras e as notícias que veiculam. A publicação em questão explora de forma significativa a temática “beleza”, tendência discutida por Melo (2006) de as revistas abordarem temáticas voltadas apenas para a vida privada, para a individualidade da mulher e esquecerem assuntos envolvendo política, economia, etc. e, conseqüentemente, excluírem as mulheres dessas esferas por não atenderem o preceito básico do jornalismo, isto é, a atualidade.

Ademais, a revista *Glamour* aborda temáticas que vão além dessa atenção focada na vida das celebridades. A notícia GL03, por exemplo, divulga que um motorista de Uber salvou uma adolescente de tentativa de tráfico humano. Ao ser transmitido ao vivo pelo *Facebook*, o fato ganhou notoriedade e logo ocupou espaço na mídia. Percebemos que o discurso que a revista traz sobre si mesma foca na vida de glamour da mulher, de como se torna uma aliada das mulheres para que se sintam bonitas, poderosas, etc., mas não fica restrita a dicas e receitas de como atingir esse objetivo. Envolve também fatos cotidianos e de interesse das leitoras, já que o aplicativo *Uber* é muito usado atualmente e essa notícia alerta para esse e outros possíveis acontecimentos envolvendo o meio de transporte. Entretanto, a tentativa de trazer a atualidade para as revistas femininas se orienta ainda para a discursivização da imagem de mulher que necessita de alguém para protegê-la em momentos de perigo. A figura masculina do motorista que salva a moça do tráfico é sempre tratada como de herói, ao mesmo tempo em que reforça essa imagem historicamente consolidada da fragilidade da mulher, da dependência que ela tem de uma figura masculina e de cuidados do outro para que esteja em segurança. A seguir, apresentamos a publicação em questão.

Figura 3: Notícia GL03

Keith Avila, motorista de Uber, de 34 anos, deixou duas mulheres e uma adolescente em um hotel em Elk Grove na Califórnia, na última segunda-feira, dia 26. Durante o percurso, ouviu as mais velhas comentando que iriam entregar a menina para um homem chamado John em troca de dinheiro.

————— *Leia mais* —————

Jovem denuncia assédio dentro de Uber: "Não podemos continuar sendo vítimas de monstros"

Atento ao crime que estava prestes a acontecer, Keith chamou a polícia, após deixar as três passageiras no local. Quando os agentes chegaram, Keith transmitiu a prisão dos traficantes ao vivo no Facebook, viralizando o caso mundo afora. "[Fox News](#)" repercutiu a notícia nesta sexta-feira, 30.

————— *Leia mais* —————

Como se tornar motorista da Uber, passo a passo

...

Uber dá dicas de segurança após casos de falsos motoristas viralizarem nas redes

No vídeo, o motorista disse que a menina parecia ter 12 anos, mas a polícia confirmou que a idade correta é 16, segundo "NBC Latino". As cafetinas presas são Destiny Pettway, 25, e Maria Westley, 31. Será necessário pagar uma fiança de US\$ 500 mil (R\$ 1,6 milhão). Já a vítima foi encontrada no quarto do hotel de Disney Vang, rapaz de 20, que também foi preso, mas já foi solto.

————— *Leia mais* —————

Motorista de Uber bate carro por cansaço e texto de passageiro viraliza nas redes

...

Mulher escapa de sequestro de falso motorista do Uber, no Rio

Segundo a polícia, a adolescente tinha fugido de casa. Por isso, foi mandada para um "lar alternativo" enquanto procuram os pais ou responsáveis.

Fonte: <<http://revistaglamour.globo.com/Na-Real/noticia/2016/12/motorista-de-uber-salva-menina-de-sequestro-e-traffic-humano.html>>. Acesso em 05 jan. 2017.

Com base na análise das notícias publicadas nas revistas mencionadas, percebemos o enfrentamento de discursos da tradição e da renovação, isto é, dos dizeres que buscam

emancipar a mulher e dos que procuram mantê-la no lugar que lhe foi historicamente atribuído e consolidado. Apesar desse constante *embate*, o discurso da tradição se sobressai, se mostra mais atuante e mais presente, uma vez que é de interesse das instituições jornalísticas que as notícias publicadas não abordem determinadas temáticas (como política, economia, ciência, etc.), e que também não tratem de fatos atuais, mas sim das novidades que possam interessar a essas leitoras. Após a análise do grande cronotopo do gênero *notícia* publicado em revistas femininas *online*, passamos para as considerações finais.

Considerações finais

A partir da análise do grande cronotopo do gênero *notícia*, compreendemos que este nasce a partir da possibilidade de troca de informações sem que haja coincidência espacial ou temporal, isto é, o processo de desencaixe que marca a modernidade tardia (GIDDENS, 1991) oferece condições para que tomemos conhecimento sobre fatos próximos ou distantes de nossa realidade. Com o avanço das técnicas de impressão e aumento da circulação de jornais, bem como a profissionalização do jornalista são fatores que consolidam esse gênero e sua função na esfera jornalística.

Além disso, conforme discutido, as notícias passam a circular em suportes que *a priori* não são marcados pela atualidade, como as revistas. Nas publicações *online*, a circulação do gênero *notícia* é favorecida pela constante atualização dos sites, que não seguem frequências fixas, como ocorre com as revistas impressas, que geralmente são semanais, quinzenais ou mensais. A circulação de notícias em revistas femininas também ressignifica algumas de suas principais características básicas, pois as notícias apresentam peculiaridades que não lhes são características, que são a atualidade, o imediatismo e a impessoalidade. Sobre a atualidade, as notícias para mulheres dão preferência à novidade a trazer fatos mais recentes e em voga. O imediatismo também diz respeito a essa busca por acontecimentos recentes e pela rapidez na sua publicação. A impessoalidade diz respeito à suposta neutralidade buscada pelas empresas jornalísticas, pois comumente jornais e revistas procuram se resguardar de possíveis afirmações que os comprometam, enquanto que as revistas femininas trazem posicionamentos mais marcados e menos modalizados. Nessa medida, percebemos que, em alguns casos, essas publicações estão voltadas para a novidade, e não para a atualidade dos fatos, além de apresentarem explicitamente a opinião da instância midiática.

Ademais, compreendemos que algumas revistas apresentam maior equilíbrio no que diz respeito à publicação do gênero notícia, pois, ao mesmo tempo em que proporcionam maior espaço para a atualidade, lidam com assuntos considerados tabus e que não seriam discutidos dessa forma em revistas do século XX, por exemplo, enquanto outras dedicam menos espaço para a publicação desse gênero e são orientadas pela novidade, não pela atualidade. Essas reacentuações são possíveis pela plasticidade e flexibilidade dos gêneros do discurso, na medida em que ressaltamos sua capacidade de constante reorganização e reelaboração. Além desse fator, a circulação do gênero *notícia* em espaços que historicamente não lhes são destinados ocorre graças aos movimentos que permitem a desnaturalização de concepções arraigadas e que abrem espaço para o questionamento, para o diálogo com discursos outros e para a participação na vida pública (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira ente o entretenimento e a autoajuda.** 2012. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____. **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração.** 2008. Dissertação (mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____.; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

AVEIRO, G.; PRADO, J. L. A. Do par condomínial perfeito à des-ligação: a mulher e seu par nas revistas Nova e TPM. In: COELHO, M. G. P.; FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Jornalismo, cultura e sociedade: visões do Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2014. P. 148-173.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance.** Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

_____. **Estética da Criação Verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, N. [et al]. **Bakhtin e o cronotopo**, reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. P. 16-33.

BOSTAD, F. Dialogue in Electronic Public Space: the Semiotics of Time, Space and the Internet. In: _____ [et al]. **Bakhtinian Perspectives on Language and Culture**: Meaning in Language, Art and New Media. New York: Palgrave Macmillan, 2004. p. 167-184.

DE CARVALHO, C. A. Reflexividade e Jornalismo: algumas aproximações. **Revista Famecos**, v. 15, n. 36, p. 77-83, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4418/0>>. Acesso em 04 nov. 2016

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 144-155, jan./jun. 2004.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HEBERLE, V. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva ou de renovação de ideias. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4. n. esp. p. 85-112, 2004. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem/Discurso/article/view/292>> Acesso em 20 maio 2016.

JORNAL DAS SENHORAS: modas, literatura, belas-artes, teatros e crítica. Rio de Janeiro: Typ. Parisiense, 1852-1855.

LIRA, L. C. E. **Como se constrói uma mulher**: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: DE PAULA, L; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, J. M. **Teoria do jornalismo**: identidades brasileiras. São Paulo: Paulus, 2006.

MORSON, G. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, N.; [et. al] **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho [et at]. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 118-139.

_____. EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Edusp, 2008.

REVISTA ANA MARIA. São Paulo: Editora Abril, 1996-2015.

REVISTA CLAUDIA. São Paulo: Editora Abril, 1961-.

REVISTA FEMININA. São Paulo; Rio de Janeiro: Virgilina de Souza Salles. jan. 1920 – dez. 1929.

REVISTA GLAMOUR. São Paulo: Editora Globo, 2012-.

REVISTA MARIE CLAIRE. São Paulo: Editora Globo, 1991-.

REVISTA TPM. São Paulo: Editora Trip, 2001-.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SWAIN, T. N. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas femininas. **História: Questões & Debates**, v. 34, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2657>> Acesso em 09 jun. 2016.

VOLOCHÍNOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

A VALORAÇÃO EM GÊNEROS DO DISCURSO: UM ESTUDO DE NOTÍCIAS EM REVISTAS *ONLINE*

Rodrigo Acosta Pereira

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, Brasil.

Maria Laíze da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar uma análise das projeções semântico-valorativas no gênero *notícia* em revistas *online*. Para o desenvolvimento da pesquisa, nos apoiamos nas considerações dos escritos do Círculo de Bakhtin no que diz respeito às concepções de enunciado, esfera, gêneros do discurso e valoração. A partir disso, selecionamos 15 textos-enunciados do gênero *notícia* publicados entre os dias 13 e 17 de abril de 2013 nas seguintes revistas em versão *online*: *CartaCapital*, *Época* e *Veja*. No que concerne às etapas metodológicas, desenvolvemos a análise na perspectiva do método sociológico postulado pelo Círculo de Bakhtin em consonância com os estudos contemporâneos em Análise Dialógica de Discurso de Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2008; 2010; 2012).

PALAVRAS-CHAVE: gênero notícia; dialogismo; valoração;

ABSTRACT: This paper aims at presenting an analysis of evaluative-semantic projections on news report genre on online magazines. To do so, we support our considerations on Bakhtin's Circle studies concerning specifically the utterance, the discourse genre and the evaluation. Upon this perspective, we selected 15 news reports published between April 13rd and 17th, 2013 on *CartaCapital*, *Época* and *Veja* online versions. Methodologically, we developed our analysis based on the sociological perspective presented by Bakhtin's Circle and on the contemporary studies from Dialogical Discourse Analysis concerning Rodrigues (2001) and Acosta-Pereira (2008; 2010; 2012) postulations.

KEYWORDS: news genre; dialogism; valuation;

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fundamentada nos escritos do Círculo de Bakhtin ([VOLOCHÍNOV], 1999 [1929]; 2003 [1979]) e nos estudos contemporâneos em Análise Dialógica de Discurso (BRAIT, 2007; RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2010; 2012). A partir disso,

objetivamos nesta pesquisa analisar as projeções semântico-valorativas que se engendram no gênero *notícia* em revistas *online*. O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, discutimos os conceitos de enunciado, esfera, gêneros do discurso e valoração; em uma segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa; na terceira seção, por sua vez, delineamos a análise dos dados e; ao final, as considerações finais.

O ENUNCIADO

Acerca do conceito de enunciado como “uma unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN 2003 [1979], p.276), Acosta-Pereira (2012, p. 20) explica que o “enunciado é sempre determinado pelas condições reais da situação extraverbal.” Ademais, Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p.101), enfatizam que,

O enunciado se constrói entre duas pessoas socialmente organizadas, e se não houver interlocutor real, se pressupõe que ele seja a pessoa do representante normal, por assim dizer, do grupo social ao qual o falante pertence. O discurso é orientado para o interlocutor, orientado para aquilo que o interlocutor é.

Assim, compreendemos que “o enunciado é concebido como unidade comunicação [...] e de significação, necessariamente contextualizado”. (BRAIT; MELO, 2007, p. 63). Com isso, entendemos que uma mesma construção frasal pode se realizar em um número infinito de enunciados. Sendo que, esses por sua vez são considerados únicos e inseridos em uma dada situação e contextos específicos.

Outra questão que Bakhtin (2003 [1979]) aborda são as três peculiaridades que caracterizam o enunciado: *alternância dos sujeitos do discurso*, *a expressividade e a conclusibilidade*. Acerca da primeira peculiaridade, Rodrigues (2001, p. 39), em concordância com a teoria bakhtiniana, explica que “a alternância dos sujeitos discursivos adota formas variadas, em decorrência das condições da comunicação e das funções ideológicas da linguagem (específicas de cada situação social)”. Em relação à *alternância dos sujeitos do discurso*, Bakhtin (2003 [1979]) propõe que todo enunciado tem início e fins absolutos, que são respaldados em enunciados outros, de modo que, demanda resposta do outro.

A segunda peculiaridade do enunciado é a *expressividade*, a qual Bakhtin (2003, [1979], p. 296) considera como um elemento expressivo que se refere aos aspectos valorativos que o falante atribui em relação ao conteúdo do enunciado. Conforme explica Acosta Pereira (2010, p.26),

A expressividade diz respeito à construção axiológica do enunciado. São construções de determinados índices sociais de valor, que os sujeitos, em situações de interlocução, integram em seu enunciado, construindo determinados sentidos. [...]. A expressividade é uma construção social e histórica, portanto cronotópica. A todo enunciado, situado no tempo e no espaço, é conferido valores particulares. A expressividade testemunha a singularidade do enunciado e sua relação com os valores construídos.

A expressividade determina os índices sociais de valor, pois o sujeito constrói enunciado de maneira que, esses efeitos valorativos são expressos através de escolhas de recursos da língua que compõem o enunciado no todo. Nesse sentido, Rodrigues (2001, p. 32) menciona que “o enunciado é [...] propriedade de ser expressivo, isto é, de ser a instância da expressão da posição valorativa do falante e dos outros participantes da comunicação discursiva.” Em outras palavras, cada enunciado possui uma intenção que se vincula ao sujeito (autor) e cada sujeito emite valores mediante o enunciado. Rodrigues (2001, p. 32), a esse respeito, reitera que

O aspecto emotivo-valorativo e, conseqüentemente, a expressividade não são próprios da palavra, da oração; eles se manifestam apenas no uso ativo das unidades da língua, em enunciados concretos. [...] A atitude emotivo-valorativa se expressa na seleção dos recursos linguísticos (estilo), na seleção dos procedimentos composicionais (composição) e na entonação do enunciado.

Neste âmbito, compreendemos que o enunciado está vinculado aos aspectos emotivo-valorativos, conforme explica Acosta Pereira (2012, p. 26), “a todo enunciado, situado no tempo e no espaço, é conferido valores particulares.” Portanto, entendemos que a expressividade pertence diretamente ao enunciado e se manifesta nas mais diversas situações de interação. Outra peculiaridade é a *conclusibilidade*. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 280), é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Nesse sentido,

[...] o primeiro e mais importante critério de *conclusibilidade* do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em outros termos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva. [...] Alguma *conclusibilidade* é necessária para que se possa responder ao enunciado, e para isso não é suficiente que o enunciado seja compreendido no sentido de língua. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, grifos do autor).

A conclusibilidade, por sua vez, está assegurada mediante a três instâncias coconstruídas no enunciado, são elas: a) a exauribilidade do objeto e do sentido; b) o projeto discursivo do

autor; c) as formas relativamente estáveis dos gêneros dos enunciados. Quanto à *exauribilidade do objeto e do sentido*, Bakhtin (2003 [1979], p. 281) pontua que a exauribilidade semântico-objetiva é diversa nos diferentes campos da comunicação discursiva. Para o autor, existem campos que os enunciados são de caráter padronizado ocorrendo assim, a ausência do elemento criativo quase por completo e, em outros, a fluidez e a vulnerabilidade semântico-objetiva se sobrepõem.

No que concerne ao *projeto discursivo do autor*, entendemos que a intenção discursiva de discurso, isto é, a vontade discursiva do falante determina o todo do enunciado em si. Neste âmbito, essa escolha está estritamente ligada às *formas relativamente estáveis dos gêneros dos enunciados*, pois se dá através de um dado campo da comunicação, de modo que, diferentes condições e interlocutores, determinam a diversidade dos gêneros. De acordo com Bakhtin (2003 [1979], p. 282-283), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas na construção do todo”. Assim, os gêneros do discurso estão ligados a um determinado campo da comunicação discursiva e que estão presentes nas mais variadas formas situações concretas da comunicação discursiva.

Ao longo desta seção, discutimos o conceito de enunciado e as peculiaridades que o constitui. Na seção seguinte, direcionamo-nos para o estudo das esferas e do gênero do discurso.

AS ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 262), as esferas sociais são “espaços de regularização e significação social dos gêneros, assim como espaços de interação no quais os gêneros se constituem e funcionam.” Todo gênero adapta-se a uma situação interacional que se desenvolve em uma esfera social específica. Desse modo, entendemos que cada esfera possui e admite valores e ideologias próprias. Conforme pontua Rodrigues (2001, p.79),

Cada esfera conhece e aplica os seus próprios gêneros, posto que as características particulares da constituição e do funcionamento dos gêneros do discurso estão vinculadas às especificidades das esferas sociais nas quais funcionam, circulam e se organizam.

Assim, entendemos que cada esfera social possui gêneros que medeiam/orientam/balizam a comunicação discursiva, uma vez que, na visão bakhtiniana, as

esferas regularizam e tipificam as situações de interação, dando origem aos gêneros discursivos. Segundo Acosta Pereira (2012, p. 29), “os gêneros se constituem a partir de situações da vida social relativamente estáveis, ou seja, imersos nas esferas sociais que, por sua vez, comportam diversos intercâmbios comunicativos”. Em outras palavras, Bakhtin (2003 [1979], p. 262), enfatiza que,

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, [este] cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Além disso, “os gêneros são enunciados estáveis, isto é, típicos em uma dada situação e ao mesmo tempo, são tipificados de uma dada esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281). Rodrigues (2001, p. 40) enfatiza que,

São necessárias para a interação verbal, as formas do discurso, isto é, os gêneros, que o organizam em determinada forma estilística e composicional. As unidades dos dois domínios (da língua e do discurso) são necessárias para a intercompreensão, embora os gêneros, em comparação com as unidades da língua, sejam diferentes no que se refere a sua estabilidade e normatividade. Eles são mais flexíveis e combináveis, mais sensíveis e ágeis às mudanças.

Essa particularidade demonstra a relação dos gêneros com a esfera. Em relação aos gêneros do discurso, especificamente, Bakhtin (2003 [1979], p.282) conceitua-os como enunciados típicos que medeiam uma determinada situação de interação. Ainda em relação a correlação entre gêneros e esferas, Bakhtin (2003 [1979], p. 263) apresenta discussões acerca dos *gêneros primários e secundários*. O autor discute que os gêneros primários são produzidos e significados em esferas da vida cotidiana. E se constituem na comunicação discursiva imediata e, ao mesmo tempo, integram os gêneros complexos, se transformando e adquirindo um caráter especial: perdem o vínculo com a realidade concreta. Ao mesmo tempo, os *gêneros secundários* são considerados complexos, se constituem nas condições de comunicação cultural mais complexa, mais desenvolvida e organizada e também são constituídos pelas ideologias sistematizadas e formalizadas que, por sua vez, estão sempre em relação dialética com as ideologias do cotidiano.

Outro aspecto da teoria bakhtiniana que é relevante ressaltar nessa seção diz respeito às dimensões constitutivas dos gêneros: conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Bakhtin (2003 [1979], p. 261-262), especifica que,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.
[...]

Os três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) estão indissolúvelmente no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Neste contexto, quanto ao primeiro elemento constitutivo dos gêneros, segundo Acosta Pereira (2012, p. 33), “todo gênero do discurso tem um conteúdo temático específico, um objeto de discurso e o sentido determinado para com ele e os próprios gêneros”. Outra dimensão ligada à constituição do gênero é o estilo. Conforme Bakhtin 2003 [1979]),

O estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] *é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ser estilo individual.* [...] O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas [...] de determinadas unidades composicionais, de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, [...] de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva- com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265-266, grifos do autor).

Brait (2007, p.94-95) delinea que “o estilo refere-se diretamente ao gênero, no que implica em coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, que estão voltadas ao enunciado e este por sua vez está direcionado ao destinatário.” Portanto, o estilo delimita os recursos linguísticos e enunciativos que passíveis a representação da realidade em determinado gênero.

Por fim, a *composicionalidade* é a última dimensão que engendra o gênero. De acordo com Bakhtin (2003 [1979]; 2008a [1963]), a composição diz respeito aos “[...] procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado.” Em outras palavras, a estrutura composicional concerne à própria forma de apresentação, organização e relativo acabamento

do gênero. Portanto, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos que constituem os gêneros do discurso.

Depois das discussões acerca da esfera e dos gêneros do discurso. Na seção seguinte, reenunciamos as considerações do Círculo quanto à valoração, a construção/constituição axiológica do enunciado.

A VALORAÇÃO: PROJEÇÕES SEMÂNTICO-AXIOLÓGICAS

Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p. 45) pontuam que os signos linguísticos são sempre marcados/atravessados pelo horizonte social de uma época e de um grupo social. Em outras palavras, o autor expressa que a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, estão envolvidos grupos e objetos que possuem um valor particular. Assim, o signo só pode ser ideológico quando adquire um valor social. Dessa forma, para o Círculo, na comunicação discursiva, existem tipos padronizados e muitos difundidos de enunciações valorativas, isto é, de gêneros valorativos de discurso que podem traduzir elogios, aprovação, êxtase, estímulo, insultos. Desse modo, as palavras em determinadas condições da vida social adquirem um peso específico. Na voz de Bakhtin (2003 [1979], p. 289; 291),

Não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do significado de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com sentido concreto - do conteúdo de um dado enunciado; [...] o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. [...] A língua como sistema possui um rico arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos - para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua, são absolutamente neutros sem relação a qualquer avaliação real determinada.

Como percebemos, para o Círculo, as palavras não são de ninguém; em si mesmas nada valorizam, mas podem orientar qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. Além disso, o autor ainda apresenta que um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante como objeto de sua fala é a entonação expressiva, sendo conceituada como um traço constitutivo do enunciado. Conforme explica Rodrigues (2001, p. 36), “através da entonação, o [gênero do discurso] se orienta fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica”.

Ainda no que diz respeito à valoração, Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929]; 2003 [1979]) pontua que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que

realizados pela voz do indivíduo (sujeito), constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome do consenso é que exteriorizado no material ideológico¹. Assim, os índices de valor são ideologicamente estabelecidos pelo consenso social. Logo, a valoração é definida pelos autores como uma ligação constitutiva entre o enunciado e sua situação de interação, e também como a valoração social da própria situação, responsável pelo sentido do enunciado (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Na seção seguinte, após as seções de revisão de literatura, delineamos os procedimentos metodológicos e a contextualização das revistas, nosso universo de análise.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os pressupostos metodológicos que nortearam a presente pesquisa. Primeiramente, reenunciamos as considerações acerca da análise de enunciados conforme Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929]). Em um segundo momento, apresentamos a contextualização das revistas, das quais selecionamos o universo dos dados para análise.

Em relação à análise da língua nas situações de interação verbal, Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p.127) pontuam que,

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala [gêneros do discurso], em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Nesse âmbito, compreendemos que a língua evolui de acordo com os aspectos históricos e as relações comunicativas, por meio da interação verbal. Com isso, de acordo com Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p.125), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Desse modo, para a análise dos dados, selecionamos 15 textos-enunciados do gênero *notícia*, sendo 5 de cada revista, a citar: *CartaCapital*, *Época* e *Veja*, com acesso compreendido entre os dias 13 e 17 de abril de 2013.

¹ Ver as discussões de Acosta-Pereira; Rodrigues (2014) sobre o conceito de valoração nos escritos do Círculo.

Apresentamos, nesse momento, as páginas iniciais de cada revista, nos dias de acesso, que compreende o universo dos dados da presente pesquisa. As informações apresentadas sobre as revistas fazem parte, primeiramente, as considerações publicadas em seus respectivos *sites*.

Revista *CartaCapital*²

Figura 1 - Página Inicial da Revista *CartaCapital*

CartaCapital
Colunistas Blogs tvCarta

Buscar no Site Buscar

Política Economia Sociedade Cultura Internacional Mais conteúdo

Você está aqui: [Página Inicial](#) / [Sociedade](#) / Aumenta número de vítimas de tráfico humano na Europa

Sociedade

União Europeia

Aumenta número de vítimas de tráfico humano na Europa

Pessoas submetidas à prostituição, trabalho forçado, mendicância, retirada de órgãos: relatório constata que países da UE não estão conseguindo manter criminalidade organizada sob controle

por *Deutsche Welle* — publicado 15/04/2013 10:20, última modificação 15/04/2013 10:20

Edição Atual | Anteriores...

Fonte: Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/>>. Acesso: 15/07/2013.

Revista *Época*³

Figura 2 – Página Inicial da Revista *Época*

ÉPOCA
QUER SABER COMO VAI COMEÇAR SUA NOVA SAFRA?
passe o mouse

HOME BRASIL CIÊNCIA & TECNOLOGIA CULTURA MUNDO NEGÓCIOS SAÚDE & BEM-ESTAR SOCIEDADE REVISTA ASSINE

Alberto Carlos Almeida Blog do Fucs Eugênio Bucci Felipe Patury Fernando Abrucio Guilherme Fiuza Roberto DaMatta

ECONOMIA - 12/04/2013 21h54 - Atualizado em 12/04/2013 21h57

TAMANHO DO TEXTO A- A+

O tomate e a ameaça da inflação

Por que o governo Dilma fez quase tudo errado no combate à alta dos preços

ISABEL CLEMENTE, COM REPORTAGEM DE VINÍCIUS GORCZESKI, MURILO RAMOS, MARCELO OSAKABE E ANA LUIZA CARDOSO

Tweeter 54 Curtir 444 +1 13 Share 10

Busca OK

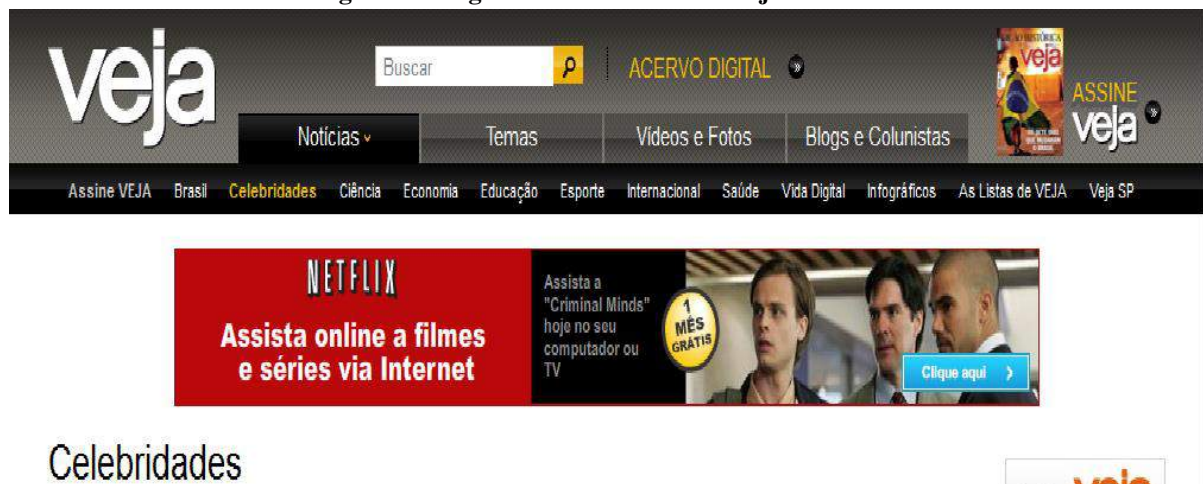
Fonte: Disponível em: <<http://www.epoca.com.br/>>. Acesso: 15/07/2013

² <http://www.cartacapital.com.br/editora/cartacapital>

³ <http://anuncie.globo.com/mediakit/editoraglobo/epoca.html> Acesso em: 17/04/2013

Revista *Veja*⁴

Figura 3 – Página Inicial da Revista *Veja*



Celebidades

Fonte: Disponível em: < <http://www.veja.com.br/>>. Acesso: 15/07/2013

Após a apresentação das páginas das revistas, buscamos apresentar os critérios de escolha das revistas, para a pesquisa. Os critérios de seleção do universo dos dados compreendem:

- (a) a *ancoragem editorial*, as revistas seguem linhas editoriais distintas;
- (b) a *frequência de atualizações das notícias*, diariamente os *sites* são atualizados;
- (c) a *gratuidade para o acesso aos sites*, uma vez que, mesmo possuindo acesso restrito a seções para assinantes, existem seções que são de acesso livre.

Em relação à seleção dos textos-enunciados do gênero notícia, consideramos:

(a) o *horizonte temático*, tendo em vista que as *notícias* estão engendradas em diferentes conteúdos temáticos;

(b) a *publicação e a atualização diária das notícias*, posto que, nas revistas selecionadas, as notícias são atualizadas diariamente; por fim,

(c) o *recorte temporal*, o qual selecionamos *notícias* publicadas entre os dias 13 e 17 de abril de 2013.

⁴<http://veja.abril.com.br/>

Após a apresentação dos pressupostos metodológicos realizados na presente pesquisa, bem como os critérios norteadores para a escolha das revistas e do *corpus* para análise, na seção seguinte, abordamos a análise e discussão dos dados.

A VALORAÇÃO NO GÊNERO *NOTÍCIA* EM REVISTAS *ONLINE*: ANCORAGENS AXIOLÓGICAS

Conforme já discutimos, acerca da valoração nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado e grau vário de força no enunciado. Nesse sentido, Bakhtin (2003 [1979], p. 289) pontua que a relação valorativa do falante com o objeto determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Para o autor, quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras. Em outras palavras, para o Círculo, partimos do conjunto projetado no enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão. A partir disso, nas subseções a seguir, objetivamos apresentar uma análise das projeções semântico-valorativas no gênero *notícia* em revistas *online*.

AS SEÇÕES DAS NOTÍCIAS: A ANCORAGEM AXIOLÓGICA DO GÊNERO NO ESPAÇO DISCURSIVO DAS REVISTAS

Durante a geração dos dados, ao acessar o portal das revistas, adentramos no universo das seções, as quais ancoram axiologicamente as notícias quanto o conteúdo temático a ser discursivizado. São elas:

Ex. 01: “Sociedade” - nessa seção, são ancoradas valorativamente as seguintes notícias: “Aumenta número de vítimas de tráfico humano na Europa” e “Serviço pela metade”, que têm como conteúdos temáticos tráfico humano na Europa e aos direitos e deveres referente a Lei Trabalhista das Domésticas, respectivamente.

Ex 02: “Saúde & Bem-Estar” – nessa seção são ancoradas axiologicamente as notícias: “Evidências soterradas pelo projeto de lei sobre drogas” e “Daniela Mercury e a saúde das mulheres”, que têm como conteúdos temáticos a saúde das mulheres na perspectiva

das mulheres homossexuais, bem como o projeto de lei que se refere às drogas, respectivamente.

Ex. 03: “Internacional” – nessa seção são ancoradas valorativamente as notícias “A vitória de Maduro é segura. Os problemas virão depois”, “Nova Zelândia legaliza o casamento homossexual” e “Forte terremoto atinge Irã e Paquistão e mata dezenas”, que têm como conteúdos temáticos a política, homossexualismo e terremoto no mundo europeu, respectivamente.

Ex. 04: “Economia” - nessa seção são ancoradas as seguintes notícias: “O tomate e a ameaça da inflação”, “Governo corre para breicar proposta de desaposentadoria”, “Venezuela: Maduro herdará situação econômica complicada” e “PEC das Domésticas: sai a empregada, entra a lava-louça”, que têm como conteúdos temáticos considerações acerca da economia brasileira e da Venezuela.

Ex. 05: “Brasil” – nessa seção é ancorada a notícia, “O forró promovido pelo senador Ciro Nogueira com dinheiro público no Piauí”, que discute axiologicamente questões referentes ao uso inadequado do dinheiro público.

Ex.: 06: “Música” - nessa seção é ancorada a notícia, “Funk do 'Lelek lek lek' vai parar na Justiça” que tem como conteúdo temático os direitos autorais da música 'Lelek lek lek'.

Ex. 07: “Justiça” – nessa seção é ancorada a notícia “TJ-SP institui remição de pena por leitura” que valorativamente apresenta informações referentes a possibilidade de uma nova lei para à remição de pena por leitura.

Ex. 08: “Comportamento” - nessa seção, é ancorada a notícia “Depois daquele beijo”, a qual aborda o conteúdo temático referente ao homossexualismo.

Assim, com a análise da ancoragem axiológica das notícias nas seções, podemos compreender que,

A palavra [é] um fenômeno semiótico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo, [...] não se comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1999 [1929], p. 36).

Nesse sentido, as seções projetam sentidos múltiplos, à medida que “o valor exemplar, a representatividade [...] como fenômeno ideológico e estrutura semiótica [...] fornecem razões suficientes para colocarmos as palavras em primeiro plano no estudo das ideologias [e da

valoração]”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1999 [1929], p. 38). Ao analisar a ancoragem das notícias em as seções específicas, entendemos que estas têm como objetivo orientar/situar axiologicamente o leitor referente aos conteúdos temáticos discursivizados. Assim, constatamos que a seção é o espaço valorativo que estão ancoradas as notícias de acordo com cada conteúdo temático a que se referem.

OS TÍTULOS DAS NOTÍCIAS: A ANCORAGEM AXIOLÓGICA DO CONTEÚDO TEMÁTICO DO GÊNERO NO ESPAÇO DISCURSIVO DAS SEÇÕES

O título é um dos elementos que compõe o gênero *notícia*. Este por sua vez, é conceituado por Acosta-Pereira (2008, p. 150), “como uma referência explícita ao conteúdo temático que a notícia trata.” Dessa forma, sua característica principal é evidenciar acerca da temática a ser discursivizada no corpo da notícia. Nesse sentido, para a análise, reenunciamos os seguintes títulos:

Ex. 09: A notícia intitulada “Depois daquele beijo” (EP9), constatamos que a palavra em destaque especifica o fato ocorrido. Assim, é apresentada ao leitor uma delimitação de ações, não foi qualquer beijo. Dessa maneira, o pronome demonstrativo “daquele”, discursiviza um valor de especificação no título da notícia.

Ex. 10: Na notícia intitulada “PEC das Domésticas: sai à empregada, entra a lava-louça” (VJ 15), verificamos que o autor da notícia utiliza as marcas linguísticas através dos verbos “sai” e “entra”, de forma que apresenta valorativamente a substituição do homem pela máquina.

Ex. 11: Na notícia intitulada “TJ-SP institui remição de pena por leitura” (VJ 11), a expressão destacada representa valorativamente o posicionamento do Tribunal da Justiça frente à aprovação de adoção nos presídios do estado da remição de pena por leitura. A notícia intitulada “O tomate e a ameaça da inflação” (EP), o autor utiliza o termo em destaque direcionando o leitor a comparar e ao mesmo tempo, ironizar os altos preços do tomate com a inflação brasileira.

Portanto, podemos analisar que nos títulos das notícias estão engendrados recursos linguísticos que objetivam antecipar ao leitor acerca do conteúdo temático a ser abordado na notícia. Isso se relaciona ao que Acosta Pereira (2012, p.22) pontua ao explicar, à luz da teoria bakhtiniana, que em “uma dada situação de interação, o falante finaliza seu enunciado para passar a palavra do outro ou apresentar uma compreensão responsiva”. Dessa forma, constatamos que os títulos são elaborados/escritos através da posição de valores por parte do autor, no qual se utiliza de escolhas linguísticas múltiplas a fim de atingir seu projeto de discurso.

O LEAD DAS NOTÍCIAS: A ANCORAGEM AXIOLÓGICA DO FATO REPORTADO NO ESPAÇO DISCURSIVO DO GÊNERO

O *lead* de uma notícia apresenta de forma sintética, o que será informado no corpo da notícia. Nesse sentido, Acosta-Pereira (2008, p. 150) conceitua-o como “[...] a apresentação de informações contextuais sobre a notícia.” Segue a análise dos dados:

Ex. 12: “Por que o governo Dilma fez quase tudo errado no combate à alta dos preços” (EP 6).

Ex. 13: “As lésbicas e as bissexuais são invisíveis para os médicos. Como a declaração da cantora pode melhorar a qualidade de vida dessas brasileiras”. (EP8)

Ex. 14: “Pessoas submetidas à prostituição, trabalho forçado, mendicância, retirada de órgãos: relatório constata que países da UE não estão conseguindo manter criminalidade organizada sob controle”. (CC1)

Ex. 15: Brasil se prepara para fazer uma faxina nas condições precárias e na informalidade dos serviços domésticos. Só falta tirar a poeira da Lei Trabalhista. (EP 10)

No contexto dos *leads* reenunciados, podemos compreender que, conforme Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p. 37) afirma,

Os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos [...] na palavra, ou de modo geral, por um organismo individual, constituem [...] com pretensões ao consenso social e se exteriorizam no material ideológico.

Nesse sentido, analisamos que as palavras destacadas assumem nesse contexto o objetivo de direcionar o leitor a uma antecipação apreciativa do que será reportado na notícia.

O DISCURSO DE OUTREM NA NOTÍCIA: A ANCORAGEM AXIOLÓGICA DO ENUNCIADO DO OUTRO REENUNCIADO NO GÊNERO

Bakhtin [Volochínov], (1999 [1929], p. 144) denomina que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, [...] ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso”. Além disso, Rodrigues (2001, p. 173) explica que “o enquadramento do discurso do outro no enunciado cria a perspectiva, o fundo dialógico que é dado ao discurso introduzido”.

Assim, os enunciados proferidos por vozes outras, funcionam como um aparato de veracidade aos fatos ocorridos. Acosta Pereira (2008, p. 137) afirma que a voz do outro se apresenta como subsídio para a reafirmação dos fatos ocorridos, gerando efeitos de credibilidade e veracidade, como observamos nos dados a seguir:

Ex.16: *O primeiro relatório sobre tráfico humano encomendado pela União Europeia apresentou "tendências alarmantes"*, conforme revelou a comissária europeia para Assuntos Internos, Cecília Malmström, à edição deste domingo 14 do jornal Die Welt. (CC1). Ao enunciar acerca do alto grau de tráfico humano, percebemos que a notícia enquadra valores de veracidade acerca do assunto enfatizado mediante o enquadramento do discurso da comissária europeia.

Ex. 17: Percebemos no discurso do ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Gilberto Carvalho, valores de validação ao enunciar que *o governo não apoia a proposta que permite ao aposentado elevar o valor da aposentadoria para funcionários que tenham tempo adicional de trabalho e contribuição: a chamada desaposentadoria*. (VJ13).

Ex. 18: *"Estou usando uma joia."* Com essa frase, a apresentadora Ana Maria Braga apresentou o colar de tomates de seu figurino no programa da quarta-feira passada. (EP 06). Tendo em vista, a elevada inflação acumulada nos últimos 12 meses ultrapassou o teto da meta estipulada pelo Banco Central, no Brasil sendo intitulado como o “país do tomate”. Nesse sentido, observamos que o discurso da apresentadora projeta valores de críticas mediante ao elevado preço do tomate.

Ex. 19: O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) aprovou a adoção nos presídios do estado da remição de pena por leitura. O presídio que adotar o sistema poderá diminuir quatro dias de pena do detento para cada trinta dias de leitura. *“É pela leitura que as pessoas aprendem, entendem e compreendem melhor as ideias alheias, fazem uma análise crítica de*

seu ponto de vista e assimilam direitos e deveres”, avaliou Jayme Garcia dos Santos Júnior, juiz assessor da Corregedoria Geral da Justiça (CGJ), órgão que propôs a medida. (VJ 11). Podemos observar que na notícia é enfatizada a opinião do juiz assessor da Corregedoria Geral da Justiça acerca da remição de pena por leitura. O juiz percorre a justificativa como alguém que propõe valorativamente argumentos convincentes ao que se refere à remição da pena, bem como reconhecemos uma opinião explícita acerca da leitura em presídios, na qual podemos constatar através da linguagem afirmativa que está expressa no discurso. Sob essa perspectiva, seguindo o pensamento bakhtiniano, Acosta-Pereira (2008, p. 130) especifica que,

As projeções valorativas (efeitos dialógicos de sentido) saturam os fatos reenunciados pelas notícias, envolvendo-os com determinadas reacentuações axiológicas. É sob essa perspectiva que o gênero notícia apresenta-se como uma reação, uma contra palavra ao discurso de outrem.

Em síntese, observamos que o discurso citado está empregado com o objetivo de avaliar positiva e/ou negativamente, validar, propor e/ou convencer acerca de um ponto de vista, emitindo para o leitor valores mediante ao que está sendo noticiado.

O GÊNERO, A AVALIAÇÃO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS: O QUE A ANÁLISE TAMBÉM NOS DIZ

Como explica Bakhtin (2003 [1979], p. 284), “[...] [os] gêneros requerem ainda certo tom.” Com isso, todo gênero é constituído pelo matiz de um determinado tom, além da possibilidade de sua reacentuação em determinadas situações interativas.

A diversidade [dos] gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações [...] entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares [...]. Mas também aqui é possível uma reacentuação dos gêneros características da comunicação discursiva em geral.

Assim, ao escolher um gênero para realização de seu projeto discursivo, como, em adição, imprimir certo tom a este, o sujeito *responde* às condições da situação interativa, não apenas em função de conjecturas de ordem ideológico-valorativa, como, sobretudo, histórico-cultural. Além disso, dado que nenhum enunciado é absolutamente neutro, a impressão do tom valorativo ao enunciado “[...] [por conseguinte] determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais [deste].” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 289). Em outras palavras, “quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado [o gênero], e

esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo [...]; é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291-293). Com a análise dos dados, reiteramos a ideia do Círculo de que a expressividade, o tom, a projeção axiológica das palavras que escolhemos para nos comunicar com outrem não decorre do significado intrassistêmico dessas palavras (em termos objetivistas-abstratos), mas a expressividade é, de fato, uma expressão típica do gênero.

Em adição, o tom que imprimimos ao enunciado sob a baliza do gênero sempre resultada da relação dialógica com enunciados outros sobre o mesmo objeto do discurso, ou seja, não podemos compreender a projeção de valor do enunciado apenas centrado no enunciado em si, mas somente quando exprime a relação do falante com os enunciados do outro. Cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e vive como respostas a enunciados precedentes (já-ditos) ou prospectivos (pré-figurados). Ao analisarmos as notícias e as projeções de valor na ancoragem destas, neste artigo, compreendemos, sobretudo, que o objeto que estas tematizam, “[...] já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes momentos; neles se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 300).

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam [...]. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. [...] Reiteramos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. [...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 300-301).

Dessa forma, como reiteram Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 137), “toda palavra usada na fala real possui [...] um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado.” Medviédev (2012 [1928], p. 183-184) postula que todo enunciado é um ato socioavaliativo, isto é, é um ato social e apreciativo e, em função disso, o que reúne a presença material da palavra com o seu sentido é justamente a avaliação social. A partir disso, em consonância com a explicação de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929] supracitada, o autor ratifica que “todas essas avaliações penetram-se mutuamente e estão ligadas de forma dialética.

De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa [...]” (p. 185). Medviédev insiste que cada recurso linguístico que se instaura no uso da língua não apenas obedece às exigências da avaliação social como, em adição, responde aos outros enunciados ligados pela atmosfera axiológica. Com isso, Bakhtin (2003 [1979]), Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) e Medviédev (2012 [1928]) compartilham da posição de que ao estudar a valoração, analisamos não apenas os elementos da língua sob o matiz de determinada(s) posição(ões) de valor, mas, sobretudo, sob a orientação da *rede* dialógica entre essas posições, posto que

A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado [...] a partir da vida, passando de um enunciado a outros. A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho. Ela entra no enunciado como uma palavra da comunicação, saturada de tarefas concretas dessa comunicação: históricas e imediatas. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos a conceituação da valoração à luz dos escritos bakhtinianos e das pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica de Discurso, buscando compreender de que maneira a valoração é engendrada no gênero *notícia* em revistas *online*. Dessa maneira, podemos constatar que nas seções, nos títulos, nos *leads*, no discurso de outrem há sempre instituída uma posição axiológica que se discursiviza no gênero. Assim, “[...] a compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 107).

Além disso, buscamos entender como, conforme os pressupostos discursivos do Círculo, ao estudar a valoração do enunciado, estamos procurando analisar como o material da língua imprime determinados valores consociado à situação de interação e aos diversos elos com outros enunciados, ratificando a explicação de que todo enunciado é dialógico e avaliativo, isto é, de que todo enunciado “[...] é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação.” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 183).

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração.** 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2008. Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **O gênero cartas de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** 2012. 265f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

_____. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, p. 177-194, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a[1963].

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 60-95.

REVISTA CARTACAPITAL. Disponível em:
<<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/aumenta-numero-de-vitimas-de-traffic-humano-na-europa/>>. Acesso em: 15 de abr.2013

REVISTA CARTACAPITAL. Disponível em: <
<http://www.cartacapital.com.br/saude/evidencias-soterradas-pelo-projeto-de-lei-sobre-drogas/>>. Acesso em: 17 de abr. 2013.

REVISTA CARTACAPITAL. Disponível em: <
<http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-vitoria-de-maduro-e-segura-os-problemas-virao-depois/>>. Acesso em: 16 de abr. 2013.

REVISTA CARTACAPITAL. Disponível em: <
<http://www.cartacapital.com.br/internacional/nova-zelandia-legaliza-o-casamento-homossexual/>>. Acesso em: 17 de abr. 2013.

REVISTA CARTACAPITAL. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/forte-terremoto-atinge-ira-e-paquistao-e-mata-dezenas/>> Acesso em: 17 de abr. 2013.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com//Brasil/noticia/2013/04/o-tomate-e-ameaca-da-inflacao.html>>. Acesso em: 13 de abr. 2013.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com//Brasil/noticia/2013/04/o-forro-promovido-pelo-senador-ciro-nogueira-com-dinheiro-publico-no-piaui.html>>. Acesso em: 13 de abr. 2013.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Saude-e-bem-estar/cristiane-segatto/noticia/2013/04/daniela-mercury-e-saude-das-mulheres.html>>. Acesso em: 13 de abr. 2013.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/vida/noticia/2013/04/depois-daquela-beij.html>>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/vida/noticia/2013/04/servico-pela-metade.html>>. Acesso em: 16 de abr. 2013.

REVISTA VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/politica/justica/tj-sp-institui-remissao-de-pena-por-leitura/>>. Acesso em: 13 de abr. 2013.

REVISTA VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/funk-do-lelek-lek-lek-vai-parar-na-justica>>. Acesso em: 13 de abr. 2013.

REVISTA VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/governo-corre-para-brecar-proposta-de-desaposentadoria>>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

REVISTA VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/venezuela-maduro-herdara-situacao-economica-complicada>>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

REVISTA VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/pec-das-domesticas-sai-a-empregada-entra-a-lava-louca>>. Acesso em: 16 de abr. 2013.

RODRIGUES. R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. 2001. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROHLING DA SILVA, N. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

APÊNDICE – Universo dos dados da pesquisa

No quadro abaixo, apresentamos informações acerca do *corpus* da pesquisa⁵.

Título da Notícia	Revista	Link	Seção	Data de Publicação	Data de Acesso	Categorização
Aumenta número de vítimas de tráfico humano na Europa	CartaCapital	http://www.cartacapital.com.br/sociedade/aumenta-numero-de-vitimas-de-trafico-humano-na-europa/	Sociedade	15/04/2013	15/04/2013	CC1
Evidências soterradas pelo projeto de lei sobre drogas	CartaCapital	http://www.cartacapital.com.br/saude/evidencias-soterradas-pelo-projeto-de-lei-sobre-drogas	Saúde	17/04/2013	17/04/2013	CC2

⁵ Para facilitar a identificação das revistas ao longo da análise, identificamos (CC) relacionada à revista CartaCapital, (EP) revista Época e (VJ) a revista Veja.

A vitória de Maduro é segura. Os problemas virão depois	CartaCapital	http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-vitoria-de-maduro-e-segura-os-problemas-virao-depois/	Internacional	13/04/2013	16/04/2013	CC3
Nova Zelândia legaliza o casamento homossexual	CartaCapital	http://www.cartacapital.com.br/internacional/nova-zelandia-legaliza-o-casamento-homossexual/	Internacional	17/04/2013	17/04/2013	CC4
Forte terremoto atinge Irã e Paquistão e mata dezenas	CartaCapital	http://www.cartacapital.com.br/internacional/forte-terremoto-atinge-ira-e-paquistao-e-mata-dezenas/	Internacional	16/04/2013	17/04/2013	CC5
O tomate e a ameaça da inflação	Época	http://revistaepoca.globo.com//Brasil/noticia/2013/04/o-tomate-e-ameaca-da-inflacao.html	Economia	12/04/2013	13/04/2013	EP6
O forró promovido pelo senador Ciro Nogueira com dinheiro público no Piauí	Época	http://revistaepoca.globo.com//Brasil/noticia/2013/04/o-forro-promovido-pelo-senador-ciro-nogueira-com-dinheiro-publico-no-piaui.html	Brasil	12/04/2013	13/04/2013	EP7
Daniela Mercury e a saúde das mulheres	Época	http://revistaepoca.globo.com/Saude-e-bem-estar/cristiane-segatto/noticia/2013/04/daniela-mercury-e-saude-das-mulheres.html	Saúde & Bem-Estar	05/04/2013	13/04/2013	EP8

Depois daquele beijo	Época	http://revistaepoca.globo.com/vida/noticia/2013/04/depois-daquela-beij.html	Comportamento	13/04/2013	15/04/2013	EP9
Serviço pela metade	Época	http://revistaepoca.globo.com/vida/noticia/2013/04/servico-pela-metade.html	Sociedade	06/04/2013	16/04/2013	EP10
TJ-SP institui remissão de pena por leitura	Veja	http://veja.abril.com.br/blog/politica/justica/tj-sp-institui-remissao-de-pena-por-leitura/	Justiça	12/04/2013	13/04/2013	VJ11
Funk do 'Lelek lek lek' vai parar na Justiça	Veja	http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/funk-do-lelek-lek-lek-vai-parar-na-justica	Música	12/04/2013	13/04/2013	VJ12
Governo corre para breca proposta de desaposentadoria	Veja	http://veja.abril.com.br/noticia/economia/governo-corre-para-breca-proposta-de-desaposentadoria	Economia	12/04/2013	15/04/2013	VJ13

Venezuela: Maduro herdará situação econômica complicada	Veja	http://veja.abril.com.br/noticia/economia/venezuela-maduro-herdara-situacao-economica-complicada	Economia	15/04/2013	15/04/2013	VJ14
PEC das Domésticas: sai a empregada, entra a lava-louça	Veja	http://veja.abril.com.br/noticia/economia/pec-das-domesticas-sai-a-empregada-entra-a-lava-louca	Economia	13/04/2013	16/04/2013	VJ15

Fonte: Construção dos autores

AS BASES FILOSÓFICAS DO CONCEITO DE DIALOGISMO

Aguinaldo Gomes de Souza¹

Mestre e Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, Brasil.

RESUMO: Os estudos sobre as obras de Bakhtin e o círculo fundamentam a análise dialógica do discurso. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo colocar em diálogo as diversas concepções sobre o conceito de dialogismo. Para esse fim examinamos como a noção surge no campo da filosofia e como ela é pensada por diferentes filósofos no século XX. Foram examinados também as aproximações conceituais existentes entre o filósofo M. Bakhtin e M. Buber, fato que nos leva a intuir que há uma estreita relação entre o conceito de dialogismo tal qual visto em Buber com o conceito de dialogismo utilizado por Bakhtin. Nesse sentido, é possível dizer que o dialogismo tem como fundamento a relação Eu-Tu cuja base é uma dimensão onto-fenomenológica.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Filosofia. Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT: The studies on the works of Bakhtin and the circle base the dialogical analysis of the discourse. In this sense, the present study aims to put into dialogue the different conceptions about the concept of dialogism. To this end we examine how the concept arises in the field of philosophy and how it is thought by different philosophers in the twentieth century. We also examined the conceptual approaches that exist between the philosopher M. Bakhtin and M. Buber, which leads us to intuit that there is a close relationship between the concept of dialogism as seen in Buber with the concept of dialogism used by Bakhtin. In this sense, it is possible to say that dialogism is based on the I-Tu relationship whose base is an onto-phenomenological dimension.

KEYWORDS: Dialogism. Philosophy. Dialogic analysis of discourse.

INTRODUÇÃO

Não se trata, evidentemente, de fazer aqui um percurso histórico da análise de discurso desenvolvida no Brasil ou no mundo. De igual modo é possível dizer que nosso estudo não tem por missão colocar em diálogos as diversas abordagens sobre o funcionamento do discurso que são objetos de estudos na atualidade. Ainda assim, é fato inconteste que o interesse pelo

¹As reflexões aqui iniciadas fazem parte de uma pesquisa de Doutorado em Linguística, in fieri, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco. Para contato: www.aguinaldogomes.com

discurso assumiu, na contemporaneidade, uma proporção crescente, fato que coloca os estudos linguísticos que tratam do discurso em evidência. O interesse pelo discurso é encontrado desde Aristóteles (384 a.C - 322 a.C), com sua poética clássica e sua retórica. Bem antes de compreendermos hodiernamente o que vem a ser discurso, a sofisticação da retórica aristotélica já chamava a atenção. Os modelos de análise da poesia, do drama, dos discursos políticos desenvolvidos a mais de dois mil anos foram durante muito tempo o ponto de reflexão para aqueles que pretendiam de alguma forma entender o que viria a ser discurso.

Mas é com os formalistas russos, como aponta Maingueneau (1976), que o discurso tem sua entrada no campo dos estudos linguísticos. Os formalistas russos, como se sabe, superaram o modelo de análise filológica que até então dominava os estudos, ainda assim esse avanço na compreensão do funcionamento da língua não pode ser marcado com o início dos estudos discursivos, os seguidores dos formalistas, os estruturalistas, ao desenvolverem uma análise da estrutura do texto, excluíram toda forma de reflexão sobre a exterioridade.

É possível dizer que foi só a partir de 1970 quando a análise linguística saiu do nível da frase e da sentença e os linguistas passaram a considerar, em suas análises, os usos, que o discurso experimentou o seu lugar no meio dos estudos linguísticos. No presente momento, é fácil perceber a existência de algumas 'análises de discurso'. A primeira que poderíamos apontar é a análise de discurso proveniente da escola francesa e a segunda é aquela que surgiu a partir da recepção da obra do filósofo Mikhail Bakhtin².

Como mostra Maingueneau (1997), a análise de discurso francesa é filiada a uma tradição intelectual europeia na qual o linguístico e o social se inscrevem e como aponta Brandão (2004, p.16) citando Orlandi, (1986, p.110) "a AD se apoia sobre conceitos e métodos da linguística. A AD pressupõe a Linguística e é pressupondo a Linguística que ganha especificidade em relação às metodologias de tratamento da linguagem nas ciências humanas".

Apoiar-se nos conceitos e métodos da linguística, seguramente, significa ter não só como mote a língua mas também ter que necessariamente considerar outras dimensões para a análise, é nesse sentido que Maingueneau (1997, p.13) vai dizer que a análise de discurso francesa relaciona-se com textos produzidos: 1- "no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; 2- nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc; 3- que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado". É assim que a

² Aqui também não podemos esquecer da Análise Crítica do Discurso, que grosso modo, se baseia nos trabalhos dos filósofos Louis Althusser, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Karl Marx. Norman Fairclough e Teun Van Dijk são dois expoentes que tem na Análise Crítica seu campo de labuta.

linguagem começa a ser pensada não mais como um fenômeno cuja relação acontece no sistema e passa a exigir outros fatores, que não estão cerrados no sistema, que não estejam alocados dentro de uma imanência.

Nessa passagem, o sujeito, a história, as formações discursivas e a ideologia passam a ser quadros de preocupação para o analista. Desse modo é possível dizer com Brait (2006, p.21) que "dentre as grandes tendências que possibilitam "o regresso do sujeito" estão, sem dúvida, a Análise do Discurso Francesa e o pensamento Bakhtiniano, o qual chega ao Brasil, e ao resto do Ocidente, aos poucos e não como um bloco coeso". Foi somente no final da década de 1970 que os linguistas tiveram contato com o pensamento de Bakhtin, embora como sabemos desde a época em que a antiga URSS se encontrava dentro de uma revolução, Bakhtin já tinha uma produção significativa. O aspecto novo em Bakhtin e o que de imediato provou nos linguistas que até então viviam a época da estrutura, foi o modo como o pensamento bakhtiniano concebia a linguagem.

O aparecimento de Marxismo e filosofia da linguagem se dá como uma espécie de "terceira margem dos estudos da linguagem". Tanto as duas grandes correntes do pensamento linguístico, o estruturalismo e a estilística clássica, são colocados na berlinda, mais diretamente no capítulo intitulado "Duas orientações do pensamento filosófico linguístico", como um avanço na direção dos estudos enunciativos e discursivos é colocado em andamento, a partir de discussões instaladas pelos capítulos mais lidos da obra: "Língua fala e enunciação", "Interação verbal" e "O discurso de outrem". A percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocara profundas mudanças, que podem ser simbolizadas na ideia de signo ideológico. Nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum signo está despido de ideologia, como a obra vai mostrando ao longo de seus capítulos. Partindo da tradição dos estudos da linguagem, sem apagar os ganhos trazidos pelos estudos saussurianos e pelos estudos estilísticos, o pensamento bakhtiniano presente nessa obra ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, (BRAIT, 2006, p. 22).

O pensamento de Bakhtin vai em certo sentido sendo forjado pela questão da dialogia, o dialógico é o modo como o filósofo russo pensa a linguagem e é o modo de existência do

discurso. O diálogo toma papel tão nuclear no pensamento bakhtiniano que sem ele é impossível pensar no conceito de enunciado, enunciado concreto, nas noções de situação e contexto extraverbal, no conceito de evento e ato, de acontecimentos etc.

Neste trabalho vamos colocar em exame a gênese da filosofia dialógica, deixaremos de lado assim as questões que se relacionam com a autoria dentro do pensamento Bakhtiniano, as análises das obras ou mesmo como epistemologicamente o pensamento do filósofo russo se constrói e é recebido no ocidente. O recorte que faremos, entretanto, permanece ligado e interligado à gênese bakhtiniana e poderá servir de substrato para uma análise dialógica do discurso.

OS PRIMEIROS A PENSAR SOBRE O EU E O TU

Na história da filosofia, o pensamento dialógico surge de forma consistente no início do século XX. Os primeiros a pensar no conceito de dialogismo estavam situados no campo da teologia filosófica e tinham como preocupação central compreender a existência humana em sua relação com a alteridade. A ideia incipiente sobre a realidade dialógica da existência já era percebida na filosofia desde Friedrich Heinrich Jacobi (1743 - 1819) e a posteriori na obra de filósofo Ludwig Feuerbach (1804 - 1872), ainda assim essas ideias geminais estavam fadadas a um aprisionamento conceitual: os modos Eu e Tu que são modos pilares do pensamento dialógico, estavam cerrados em uma pseudomística na qual o Eu e o Tu é homem, o que de certa maneira acaba por levar o conceito de relações dialógicas para longe do centro do dialogismo. Somente algum tempo depois é que Soeren Kierkegaard (1812 - 1855) elimina essa construção ao reintroduzir o divino, Deus, na relação com o Eu.

Como se sabe, as relações dialógicas são o modo de funcionamento da vida e da vivência humana. Mas para que possamos caminhar em direção a essa definição é preciso considerar as suas gêneses, é possível dizer que logo após Jacobi (1743 - 1819) e Feuerbach (1804 - 1872) terem intuído algo a respeito da existência dialógica, surgem outros filósofos que começam a pensar no princípio dialógico, na ordem: Ferdinand Ebner (1882-1931), com a obra "A palavra e as realidades espirituais"; Franz Rosenzweig (1886 - 1929), com a obra "A Estrela da Redenção" e Martin Buber (1878 - 1965), com a obra "Eu e Tu". Na Rússia, Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) surge como um filósofo que toma o dialogismo como "pedra fundamental" do

seu pensamento, é a partir do dialogismo que Bakhtin pensa a palavra, a alteridade e os enunciados.

Um dos primeiros filósofos que provocaram o pensamento em direção ao conceito de dialogismo, tal qual percebemos hoje nos estudos linguísticos, foi Ferdinand Ebner (1882 - 1931). As reflexões de Ebner (1998) sobre a relação Eu-Tu, são sistemáticas a ponto de o filósofo pensar que a realização da vida humana só pode acontecer na abertura que o Ser mantém no diálogo. Nas palavras de Zilles (2016, p.100): a relação Eu-Tu é uma relação estrutural da “pessoa como ser espiritual, uma condição básica do seu ser. Essa relação que é em essência interpessoal, tem sua expressão essencial na palavra, na comunicação dialógica, através da qual a pessoa desenvolve seu pensamento e sua criatividade”. A filosofia dialógica coloca em questão o esquema eu-isso, sujeito-objeto, que são em análise, frutos de uma metafísica mecanicista e assenta em evidência o Eu-Tu. Em Ebner (1998), o Eu-Tu é fruto da interação com o divino, o Tu é o divino que se manifesta na palavra, é assim que Ebner (1995), nos Fragmentos Pneumatológicos 8³, vai anunciar que:

Quando o homem, no início de seu tempo, ouviu a primeira palavra como uma palavra e não apenas como um som; quando ele mesmo falou sua primeira palavra, a luz de seu mundo interior veio até ele, e o mistério de sua vida tornou-se aparente para ele. Mas então deve ter havido um momento em que aquela luz escureceu novamente e esse mistério se fechou diante do homem, e esse foi o momento da apostasia de Deus.

O Eu para Ebner (1998) é carente de sentido, o desdobramento do Eu aponta para o Tu. O Eu é a instância carente do ser dotado de linguagem, nas palavras de Zilles (2016, p.101): “a realidade fundamental da existência humana é a linguagem enquanto falada. Nela eu existo, temporal e dialogicamente, encontrando na palavra e no amor, o Tu do outro ser humano e, por esse meio e através dele, o Tu de Deus”. Se o Eu é carente de linguagem, é pela palavra Eu-Tu que o homem se firma na existência, o Eu para Ebner (1998) é sempre um Tu de um outro Eu, que é em análise um Eu divino. As reflexões desenvolvidas por Ebner (op. cit) sobre o modo dialógico o afasta de certa maneira dos idealistas alemães e do pensamento cartesiano. O dialogismo é desse modo visto na relação da realidade espiritual e da linguagem que é em substância vista não mais como um veículo para descrever as coisas (aos moldes do que

³ Tradução nossa

pensavam os idealistas) mas uma força que atribui ao homem sua personalidade e permite ao Eu e Tu da relação vivenciarem uma intersubjetividade. Nessa direção Bergmam (1991) vai mostrar que em Ebner (op. cit.) O Eu e o Tu são realidades espirituais da vida humana, cuja inter-relação é mediada pelo *logos*. O *logos*, ou linguagem, é o fundamental, e sua essência está ocorrendo entre o Eu e o Você.

A essência da linguagem pressupõe uma relação recíproca entre as pessoas e também cria essa reciprocidade, em Ebner (1998), a linguagem é a revelação de Deus para o homem. Esse parece ser o ponto de vista compartilhado por outro filósofo, Rosenstock-Huessy (1888 – 1973). É da noção de gramática pneumatológica que Rosenstock retira o substrato necessário para formulação do seu pensamento dialógico. Protestante, nascido na Alemanha em 1888, e assim como Ebner (op. cit), ele creditava à relação Eu-Tu-Divino um modo de compreender a existência. Seu pensamento sobre a linguagem, como acentua Bergman (1991), possui forte ligação com o pensamento de Ebner, o "*logos*" é uma revelação da presença divina e a revelação precede o discurso. Rosenstock-Huessy, como mostra Stahmer e Gorman-Thelen (2002, p.16), foi um dos primeiros "pensadores sociais religiosos pós-modernos a enfocar a realidade como constructo da linguagem. Também foi um dos primeiros a perguntar sobre "o outro" e a "alteridade" (*anderssein*), que são fundamentais hoje nos campos da semiótica e da hermenêutica".

Ainda assim, a percepção da existência de uma filosofia dialógica toma expressão particular com Rosenzweig (1997). Para o filósofo, a existência humana é fruto de uma alteridade absoluta, na experiência do Ser está o absoluto, que move o homem e cuja finitude define a experiência. Na experiência reside o dialógico. O dialógico, em Rosenzweig (op. cit.), é a relação com um Tu em que o Eu se descobre enquanto eu. O contraste dialógico visto na filosofia de Rosenzweig (1997) é o equivalente ao reconhecimento dialético tal qual Hegel (1986), para quem a egoidade natural do eu toma o tu como seu ser.

Nas palavras de Henriques (2017, p.58) "para Hegel, o eu subsume o outro, porque não o vê como ser, mas como seu, não respeita a sua alteridade; como ilustra a narrativa do senhor e do escravo, a consequência é a violência e o confronto de forças". Para Rosenzweig (2005) o dialógico reside no próprio da diferença o que de certa maneira vai acabar se manifestando na revelação; a revelação é a manifestação e abertura para a transformação na qual o Eu se revela ao Tu. Nessa direção Rosenzweig (1997, p. 206) vai anunciar que "todas las cosas son testimonio de un revelar que ha tenido lugar. Todas las cosas son testimonio así, ya por el hecho

de que son todas cosas creadas, y la Creación misma es ya la primera Revelación, e prossegue na página 207: "así, la Revelación, precisamente en su surgir incondicionadamente momentáneo, es el medio por el que la Creación se consolida en sus figuras". Como se pode observar, a questão do divino e sua relação com o ser humano também é vívida em Franz Rosenzweig; e tal qual os outros filósofos que pensam o dialogismo, para ele a linguagem é modo como o homem se relaciona com o Ser-Criador.

É na obra "A estrela da Manhã" que Rosenzweig começa a descrever seu pensamento dialógico, nesta obra, após ter feito uma longa discussão a respeito dos modos gramaticais do indicativo, imperativo e exortativo, e se valendo de uma análise elaborada a partir do livro de Gênesis e de Cânticos dos Cânticos, conclui que o Eu-Tu percebido na linguagem é o mesmo Eu-Tu do diálogo com o Ser-Divino.

Apesar da atualidade teológica presente na obra de Rosenzweig, a filosofia é o terreno onde a concepção dialógica toma forma e para tanto o caminho que Rosenzweig faz é o de volta à uma ontologia; é assim que do idealismo tal qual visto em Kant (1994; 2013) ele retira a ideia da dualidade original, a qual alicerçada em um idealismo apregoa que o ser humano é dividido entre o determinismo das forças da natureza e a liberdade calcada na metafísica. Rosenzweig (op. cit) também vai busca em outros filósofos a experiência necessária para pensar a existência humana, em Schelling (1993) ele encontra uma unidade singular entre o espírito e a natureza; em Schopenhauer (1788 - 1860) ele vai buscar a ideia de subjetividade; com Kierkegaard (1813 - 1855) ele vai pensar a noção de metafísica e de Hegel (1986) ele extrai as ideias sobre a prova ontológica.

Ainda no tocante à metafísica, esta é pensada por Rosenzweig como três unidades: Deus, Mundo, Homem. É buscando solução para os problemas do mundo, do homem e de Deus que Rosenzweig volta-se para a filosofia da linguagem o que de certo modo reverberará no pensamento dialógico. Franz Rosenzweig é considerado um dos maiores filósofos-teólogos de origem judaica, em sua obra além da dimensão teológica, filosófica e dialógica, há também uma dimensão hermenêutica e ao que tudo indica essa dimensão está em estreita ligação com o processo dialógico. Fato interessante diz respeito ao trabalho realizado por Rosenzweig junto com outro filósofo do diálogo, Martin Buber. É creditado aos dois a primeira tradução da bíblia para o idioma alemão. Martin Buber (1982; 2001) é também um dos filósofos do diálogo.

BUBER E A DIALOGIA

As reflexões de Buber (op. cit) sobre o pensamento dialógico começam a tomar forma quando o filósofo estava envolvido com o misticismo, como mostra Bergman (1991, p.217) "na juventude, Buber era propenso a influências místicas. Ele fez pesquisas e escreveu sobre o misticismo indiano, chinês e alemão antes de chegar ao hassidismo". Mas é quando o filósofo começa a pensar sobre a dimensão ontológica do Ser que o seu pensamento dialógico começa de certa maneira a tomar forma. Assim é que as reflexões sobre a existência humana e a relação com o *logos*, passam a fazer parte de sua dialogia. É no livro *Eu e Tu* que a estruturação dialógica de Buber toma forma singular. como mostra Zuben (2001, p. X) na introdução da tradução brasileira de *Eu e Tu*, "esquemáticamente, a obra de Buber pode apresentar-se sob três facetas: Judaísmo, ontologia e antropologia. Cada uma delas se liga às outras de um modo circular".

A renovação, projeto que Buber propõe ao Judaísmo, implica uma ontologia da relação que, por sua vez, tem suas consequências em vários campos, tais como educação e a política. Dentro desta perspectiva, a ontologia da relação (palavra como diálogo), em Buber (op. cit), está presente como fundamento de todos os outros temas, seja de um modo retrospectivo nas concepções sobre o Judaísmo e na hermenêutica do Hassidismo, seja de um modo prospectivo na sua tradução da Bíblia, na sua antropologia filosófica, em seus estudos sobre educação ou política, orientados para uma ética do inter-humano. O fato primordial do pensamento de Buber é a relação, o diálogo na atitude existencial do face a face.

As influências filosóficas de Buber não são claras, mas ainda assim é possível encontrar certa correspondência entre seu pensamento e o pensamento de outros filósofos, como Feuerbach de quem Buber busca pensar a questão antropológica da relação Eu-Tu ou mesmo Kant (1994; 2013) de quem Buber (op. cit) pensa o princípio do plano moral. É no substrato do pensamento de Feuerbach que Buber (1982, p.152) afirma que "o homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana".

O diálogo em Buber, o modo Eu-Tu, é o modo do encontro e da totalidade que se desdobra na relação e na reciprocidade. É de Kant (op. cit) e seu princípio da moral que Buber (op. cit) vai buscar elementos para pensar a relação Eu-Tu, Eu-isso. Também a questão religiosa ou uma metafísica divina, não esteve fora da concepção dialógica de Buber, nesse sentido, para

o filósofo, a relação que o Eu estabelece com o Tu eterno existe na exclusividade e inclusividade que o Eu mantém com o Tu. É assim que para Buber (2001, p.91), "na relação com Deus, a exclusividade absoluta e a inclusividade absoluta se identificam. Aquele que entra na relação absoluta não se preocupa com nada mais isolado, nem com coisas ou entes, nem com a terra ou com o céu, pois tudo está incluído na relação". Para Buber (op. cit) o encontro com o outro e a reciprocidade da relação são marcas fundantes da relação dialógica, nas palavras de Buber (2001, p. 18): "relação é reciprocidade. Meu TU atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele".

Buber (op. cit) considera o Eu-Tu como palavras princípios, palavras princípios são aquelas que fundam uma existência, é através das palavras princípio que os modos da existência são atualizados. Considerar a natureza da palavra princípio significa considerar uma ontologia da presença cuja totalidade fundamenta a relação ontológica. Na dialogia de Buber, o Tu é o originário e não existe Eu em si. A substancialidade do Eu inexistente e só se manifesta na relação com o Tu. Nas palavras de Buber (2001, p. 32)

O homem se torna EU na relação com o TU. O face-a-face aparece e se desvanece, os eventos da relação se condensam e se dissimulam e é nesta alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do EU se esclarece e aumenta cada vez mais.

Como mostra Zuben (2001), o evento dialógico ocorre sempre na presença e no encontro entre o Eu e o tu, totalidade aqui é vista não como simples soma de elementos da estrutura relacional, mas como relação direta e de independência entre os componentes do próprio que são participantes do evento. Ao pensar sobre o conceito de relação, Buber (2001, p.117) vai dizer que "são três as esferas nas quais o mundo da relação se constrói. A primeira é a vida com a natureza onde a relação permanece no limiar da linguagem. A segunda é a vida com os homens onde a relação toma forma de linguagem. A terceira é a vida com os seres espirituais onde a relação embora sem linguagem gera linguagem". Fato interessante de nota diz respeito a uma observação preliminar: o Eu que participa da relação dialógica não é substância ou uma realidade em si. O Eu é relação que se dá com o Isso e com o Tu. Desse modo, podemos dizer com Souza (2017, p.137) que o "Eu-TU é em Buber o alternativo ao Eu-isso, é o alternativo à coisificação". E prossegue, na página 138: "Martin Buber (1982) pode ser considerado o mais expressivo dentre aqueles que se dedicaram à filosofia do diálogo e do dialógico. Para Buber

(op. cit.) o diálogo pertence e é constitutivo do modo ontológico de sermos, o dialógico nos abre as possibilidades de encontro com o Outro".

Tal qual os outros filósofos do diálogo, Buber toma a linguagem enquanto fundamento de uma ontologia, a linguagem é a portadora do Ser. Assim sendo, a palavra dialógica como pensa Buber (1982) habita o 'entre' e é ao mesmo tempo abertura e relação. É na relação com o 'entre' que o homem percebe sua condição de ser existente, é no 'entre' que o homem percebe sua relação com o TU. O conceito de 'entre' intuído por Buber (op. cit), grosso modo, pode ser pensado como o lugar onde as relações dialógicas acontecem, é o lugar onde os sentidos se originam. Os sentidos na filosofia dialógica de Buber (1982) não se encontra no Eu ou no Outro, mas no entre.

O que Buber (1982) chama de dialógico não é apenas o relacionamento dos homens entre si, mas é o seu comportamento, a sua atitude um-para-com-o-outro, cujo elemento mais importante é a reciprocidade da ação interior. Buber (1982), ao teorizar sobre o diálogo, vai dizer que o diálogo genuíno só acontece quando há neste uma reciprocidade, quando há a experiência da relação, assim é que o movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro.

Aparentemente trata-se de algo que acontece toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém na medida do necessário, quando a ele dirigimos a nossa atenção, fazemo-lo também com a alma. Mas qual é, em tudo isto, a ação essencial, realizada com a essência do ser? (BUBER 1982, p.56).

O meio que Buber (1982, p.44) vai utilizar para verificar o que acontece entre o Eu-Tu é a linguagem, para ele, "aquilo que me acontece é palavra que me é dirigida.

Enquanto coisas que me acontecem, os eventos do mundo são palavras que me são dirigidas". Além da linguagem, o dialógico necessita de um movimento básico para existir. Buber (1982) considera que essa ação essencial é em última instância uma ação essencial do interior do homem, o que de certa forma significa que para existir esse movimento básico é necessário que o homem esteja presente na relação, que se volte para o outro. Esse movimento básico é também uma premissa do inter-humano, para Buber (1982) a esfera do inter-humano é aquela do face-a-face, do um ao outro e o desdobramento dessa esfera é o que chamamos de

dialógico. Os fenômenos que ocorrem no inter-humano não podem de maneira alguma ser reduzidos a fenômenos psíquicos.

BAKHTIN E A DIALOGIA

Se com Buber (op. cit) as reflexões sobre a dialogia recebem um tratamento mais acabado, isto é, se considerarmos que a dialogia pensada por Buber (op. cit) é pensada para além da relação Eu-TU, é seguramente com Bakhtin que as reflexões sobre o dialógico começam a percorrer e se entrelaçar com os problemas da linguagem. Os textos: "Para uma filosofia do ato responsável, datado de (1919-1921); "Problemas da poética de Dostoiévski (2002)" e o manuscrito "Das notas feitas" e "O problema do texto", encontrados em "Estética da Criação Verbal" e escrito provavelmente em 1959-1960 podem ser apontados como aqueles em que o conceito de dialogismo de Bakhtin (2002) se manifesta de forma mais evidente.

Falar em construção de um conceito, em Bakhtin, principalmente quando utilizamos esse nome para nos referir ao conceito de dialogismo tal qual os filósofos do diálogo, pode ser problemático. A problemática do uso surge na medida em que longe de teorizar sobre o dialogismo, Bakhtin (op. cit) parece se aproximar do conceito filósofo e aplicá-lo em seu pensar. Mikhail Mikhailovich Bakhtin, nasceu em 16 de novembro de 1895, na Rússia, cidade Orel. Como mostra Holquist (2002) e Clark; Holquist (2008), sua família era de classe média e seu pai um executivo de banco que buscava na medida do possível dar uma boa educação aos filhos. É nessa conjuntura familiar que Bakhtin começa a se apropriar de outras línguas a ponto de se tornar fluente em alemão. A introdução a este idioma foi ofertada por uma governanta de origem alemã, que tinha a incumbência de oferecer educação ao jovem Bakhtin. Dessa influência, como mostra Holquist (2002), resultou leituras e aproximações com sistemas filosóficos, como o de Kant, Kierkegaard e Martin Buber. Fato interessante diz respeito a um comentário feito em nota de roda pé, no livro "Pelo prisma russo: ensaio sobre literatura e cultura" no qual Frank (1992, p. 21) vai afirmar que:

um artigo que apareceu numa revista de emigrados, simultaneamente com o livro de Clark e Holquist, indica que Bakhtin conservou sua admiração por Martin Buber até o fim de sua vida. O autor, que visitou Bakhtin no hospital em alguma data entre 1979 e 1981 (as datas podem ser estabelecidas porque sua mulher ainda estava presente a sua

cabeceira), relembra um outro visitante, que perguntava ao erudito adoentado o que ele pensava sobre Buber. A pergunta foi feita porque um amigo em comum, questionado acerca da opinião de Bakhtin sobre esse pensador, tinha permanecido estranhamente silencioso. Bakhtin respondeu, com fastio, que esse amigo comum, sendo um ati-semita, teria evitado deter-se no assunto. Mas então deu sua opinião: "De Buber, Mikhail Mikhailovich pensa que ele - Buber - é o maior filósofo do século XX, e talvez, neste século, filosoficamente mesquinho, o único filósofo em cena". Bakhtin continuou então a explicar que, embora Nikolai Bierdiáiv, Lev Chestov e Jean-Paul Sartre fossem todos excelentes exemplos de pensadores, havia uma diferença entre os filósofos. "Mas Buber é um filósofo. E eu devo muito a ele. Em particular, pela ideia de diálogo. Certamente isto é óbvio para qualquer um que leia Buber".

A relação com a filosofia de Buber parece indicar algo, principalmente quando colocamos em confronto o pensar de Bakhtin (1998) e Buber (1982). Assim como Buber (op. cit), Bakhtin (1982) insiati na relação Eu-Outro como universo de valores distintos. Bakhtin (op. cit) começa a esboçar seu pensamento sobre o conceito de dialogismo aludindo para a relação Eu-Tu, para tanto se vale das categorias de "autores, vozes e entonação". Como sugere Souza (2017, p. 138) é possível notar traços de semelhança entre Bakhtin e Buber principalmente “quando se considera que a filosofia de Bakhtin é de base fenomenológica na qual o sentido ontológico do ser se constitui na relação com o outro”. Uma definição corrente dada por Buber (1982) parece ser comungada por Bakhtin (1998) ao considerar que o dialogismo são as relações de sentidos que ocorrem dentro das palavras, dos enunciados. A noção de diálogo parece ser central para a compreensão do conceito de dialogismo, nesta também é possível encontrar pontos de contato entre Bakhtin e Buber, como podemos notar:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo, mesmo se nestes incluímos suas formas sem som e sem gesto. Não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são

diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua essência. Aliás, parece, às vezes, que esta última espécie é a única que ainda existe (p.53). A vida dialógica não é uma vida em que se tem muito a ver com os homens, mas é uma vida em que, quando se tem a ver com os homens, faz-se isto de uma forma verdadeira (p.54). (BUBER, 1982, p. 53-54)

Nessa direção Souza (2017, p. 141) vai ponderar que a ideia principal contida na categoria ‘diálogo’, em ambos os filósofos, são bem próximas. “A diferença surge na medida em que Buber (op. cit.) utiliza a categoria ‘palavra’ para pensar a vida e vivência humana em toda sua concretude e Bakhtin (op. cit.) a utiliza como fenômeno em que as relações de sentido são produzidas no material linguístico”. Apesar da aproximação entre o pensamento dialógico de Bakhtin e de Buber, é possível perceber também que Kant de certo modo parece ser também decisivo para a concepção dialógica de Bakhtin, nessa direção Holquist (2002, p.33) vai ponderar que

Os antecedentes filosóficos imediatos do Dialogismo devem ser encontrados nas tentativas feitas por vários neokantianos para superar a lacuna entre "matéria" e "espírito". Após a morte de Hegel, essa lacuna tornou-se cada vez mais evidente na crescente hostilidade entre ciência e filosofia. O dialogismo, portanto, é parte de uma tendência importante no pensamento europeu para reconceitualizar a epistemologia, para melhor concordar com as novas versões da mente e os modelos revolucionários do mundo que começaram a surgir nas ciências naturais no século XIX. É uma tentativa de enquadrar uma teoria do conhecimento para uma época em que a relatividade domina a física e a cosmologia e, portanto, quando a não-coincidência de um tipo ou outro de signo à sua frente levanta novas questões sobre a própria existência da mente. Bakhtin começa aceitando o argumento de Kant de que há uma lacuna intransponível entre a mente e o mundo (mas, como veremos, ele difere de Kant ao assumir que, portanto, existem coisas em si; pode haver coisas fora da mente, mas não estão em si mesmas). A não identidade da mente e do mundo é a rocha conceitual na qual o dialogismo é fundado.

Como sugere Poole (2001, p. 112), Bakhtin parece aproximar-se da tradição fenomenológica inspirada por Max Scheler (1980): ele mantém uma atitude crítica em relação ao transcendentalismo de Husserl e não compartilha sua intersubjetividade ego-lógicas. Suas obras estão repletas de correspondências sistemáticas com Scheler (1980). Destas

correspondências, a ideia de interação, em Bakhtin (2003), como sendo nascida da "reciprocidade entre o eu e o outro" é mais merecedora de atenção, pois carrega em si um problema filosófico que se reflete no problema fenomenológico da consciência do mundo externo.

Há na análise feita por Bakhtin da obra de Dostoievsky a reflexão sobre uma antropologia do homem dialógico, para tanto Bakhtin destaca as principais estruturas da autoconsciência e auto-imagem. Surge nesse contexto as reflexões sobre o "eu-para-mim", "eu-para-outro" e "Outro-para-mim". É também em "Problemas da poética" que Bakhtin começa a pensar sobre o conceito de "excedente de visão", o que poderia ser considerado também como uma teorização a respeito da ontologia do homem. Nessa obra como mostra Araújo (2018, p.38), Bakhtin ao teorizar sobre o processo dialógico identifica as "palavras de “primeiro” e “segundo tipo”, ambas univocalizadas, e as “palavras de terceiro tipo”, bivocalizadas, que, por sua vez, podem ser passivas (unidirecionais e varidirecionais) ou ativas". Bakhtin utiliza o conceito de dialogismo para pensar a linguagem, o conceito assim pensado pode ser apontado como a pedra fundamental na qual o pensamento Bakhtiniano repousa.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Iniciamos esse trabalho revistando as concepções filosóficas sobre o dialogismo em Ebner, Rosenstock-Huessy, Rosenzweig, Buber e Bakhtin. Nesse caminho que trilhamos, longe de esgotar a complexidade do pensamento dialógico e sua correlação com a análise de discurso, pretendeu-se trazer à luz alguns elementos da construção da dialogia que indicam no seu bojo uma dimensão onto-fenomenológica da problemática do Eu-Tu. Ontológica pois a compreensão do conceito de dialogismo passa necessariamente pela compreensão da existência do Ser existente que se constitui em relação com a alteridade. Fenomenológica porque a compreensão do Eu-Tu é fundamentada no fenômeno originário da relação.

Nesse movimento de observação pudemos perceber que na sua base originária, o dialogismo era compreendido a partir da observação do relacionamento entre o ser humano e o divino. O contexto de época, as influências teológicas dos filósofos ou mesmo a maneira como eles pensavam a relação do homem com Deus, foram de certa forma, as bases sobre as quais a dialogia prosperou.

A compreensão que se pretende pôr em evidência é que por mais que seja fato que o pensamento dialógico foi elaborado por diferentes filósofos, ele guarda em si uma unidade singular ao ponto de não notarmos uma ruptura total quando se circunscreve a concepção filosófica à um determinado filósofo. Muito mais que fundamentar um marco na transição filosófica o objetivo das retomadas e das considerações que fizemos é convocar uma aproximação que nos possibilite compreendermos como o dialogismo é percebido na Análise Dialógica do Discurso.

O exercício de confronto entre a teoria dialógica desenvolvida por Martin Buber com a compreensão dialógica de Bakhtin, longe de se esgotar em si, nos leva a pensar na fertilidade da filosofia dialógica. Nesse sentido, é interessante reconhecer, mais uma vez, a forte aproximação entre a dialogia de Buber com a de Bakhtin. Como assevera Sampaio (2016), a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin encontra seus fundamentos numa ontologia do ato ético responsável. Essas questões que levantamos aqui, nos fornecem uma indicação preciosa para o entendimento do fazer filosófico de Bakhtin e de como ele articula a questão do Ser com o dialogismo e com uma ontologia hermenêutica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karla Daniele. *A Construção de conhecimento na orientação acadêmica: um processo de intervenção formativa*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2018

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

_____. *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*. In: *Questões e literatura e de estética: A teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: Hucitec, 1998

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2º ed.rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006

BERGMAN, Samuel Hugo. *Dialogical philosophy from Kierkegaard to Buber*. Translated from Hebrew by Arnold, State University of New York Press, 1991

BUBER, Martin. *Eu e Tu / Ich und Du*. Tradução do alemão, introdução e notas por: Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: Centauro, 2001

_____ *Do diálogo e do dialógico*. Perspectiva, 1982

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg - São Paulo: Perspectiva, 2008

EBNER, F. *La parola e le realtà spirituali: frammenti pneumatologici*, a cura di Silvano Zucal, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1998

_____ *La palabra y las realidades espirituales. Fragmentos pneumatológicos*. [Traducción: José M^a Garrido Luceño]. Caparrós Editores (Espirit, 17), Madrid. 260p.

FRANK, Joseph. *Pelo Prisma Russo: ensaios sobre literatura e cultura*. Tradução de Paula Cox Rollim e Francisco Achcar. SP. Editora da Universidade de São Paulo, 1992

HEGEL, G.W.F. *Vorlesungen über die Philosophie der Religion Vorlesungen über die Beweise vom Dasein Gottes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986

HENRIQUES, Mendo Castro. *Franz Rosenzweig e o Pensamento Dialógico*. Coleção Estudos de Filosofia. Lisboa, Universidade Católica Editora, 2017

HOLQUIST, M. *Dialogismo, Bakhtin and His World*. 2nd London: Routledge, 2002

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994

_____. *Metafísica dos costumes / Die Metaphysik der Sitten*. Tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013

MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1976

_____ *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP. Pontes: editora da Universidade Estadual de Campinas, 3º edição, 1997

ORLANDI, E. P. *A análise do discurso: algumas observações*, DELTA, vol. 2, n. 1. São Paulo: EDUC, 1986.

POOLE, B. *From Phenomenology to Dialogue: Max Scheler's Phenomenological Tradition and Mikhail Bakhtin's Development From Towards a Philosophy of the Act to His Study of Dostoevsky*. In HIRSCHKOP, K. and SHEPHERD, D. eds. *Bakhtin and Cultural Theory*. (2nd edition) Manchester: Manchester University Press, 2001

ROSENZWEIG, Franz. *La Estrella de la Redención*. Tradujo Miguel Cracia-Baró. Ediciones sígueme, S.A., 1997

ZILLES, Urbano. *Panorama das filosofias do século XX*. [livro eletrônico]. São Paulo: Paulus, Coleção Filosofia, 2016

SAMPAIO, M. C. H.. *Bakhtin e a filosofia do ato na pesquisa e no ensino: uma experiência acadêmica na universidade federal de Pernambuco (Brasil)*. CONEXÃO LETRAS, v. 16, p. 169-182, 2016.

SCHELER, M. *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines Ethischen Personalismus*. Obras completas, vol II. Bern: A. Francke Verlag, 1980.

SOUZA, Aguinaldo Gomes. *Do Princípio dialógico e sua correlação com as materialidades discursivas verbo-visuais em plataformas online*. Revista Prolíngua, UFPB, volume 12, número 02, 2017

A CIRCULAÇÃO DE DISCURSO(S) PEDAGÓGICO(S): O QUE A ESCOLA DIZ DA LÍNGUA E O QUE A LÍNGUA DIZ DA ESCOLA

Sandro Braga

Doutor, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, **Brasil**

Sueli Regina de Oliveira

Doutora, Instituto Federal Catarinense (IFC-Araquari), Araquari, Santa Catarina, **Brasil**

RESUMO: O presente ensaio tem como intuito contribuir para a discussão sobre os movimentos do sentido presentes no discurso pedagógico e, por conseguinte no discurso sobre a escola e sobre a língua. Para tanto, tomamos os textos *O Sermão da Montanha (versão para educadores)* e *Alguém Fala Errado?* postos em circulação em redes sociais pela internet e os analisamos levando em consideração os postulados teóricos da análise de discurso de corrente francesa, com base nas formulações de Pêcheux e de Orlandi. Considerando as condições de produção, o gesto analítico empreendido investe no princípio da heterogeneidade para apontar as diversas vozes presentes no interior desses textos e, assim, identificar os diferentes discursos (político, pedagógico, religioso) atravessados pela história na ressignificação desses dizeres.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. Escola.

ABSTRACT: This essay aims to contribute to the discussion about the movements of meaning present in the pedagogical discourse and therefore in the speech about the school and on the language. In order to do so, we take the texts “The Sermon on the Mount” (version for educators) and “Does anyone speak wrong?” put into circulation in social networks over the internet and analyze them taking into consideration the theoretical postulates of French current discourse analysis, based on the formulations of Pêcheux and Orlandi. Considering the conditions of production, the analytical gesture undertaken invests in the principle of heterogeneity to point out the different voices present within these texts and, thus, to identify the different discourses (political, pedagogical, biblical) crossed by history in the remeaning of these sayings.

Keywords: Discourse. Teaching. School

Ao analisarmos um texto não podemos tratá-lo tão somente como uma sequência linguística fechada sobre si mesma. Orlandi aponta em seus estudos sobre Análise de Discurso (AD), tendo em vista as proposições de Pêcheux, que é necessário referir o texto ao conjunto de discursos possíveis a partir das condições de produção apresentadas. (ORLANDI, 1987, p. 26).

Baseados nesse pressuposto, propomos neste ensaio uma discussão em torno da questão de como a Análise de Discurso entende o processo da constituição do sentido e, para isso, investimos na análise de dois textos que têm como pano de fundo a circulação – fora dos espaços institucionais escolares – do discurso pedagógico e, por conseguinte, o discurso sobre a escola e sobre a língua. O primeiro texto cuja autoria é desconhecida é intitulado *O Sermão da Montanha (versão para educadores)* e o texto segundo, nomeado *Alguém Fala Errado?*, foi escrito por Ferreira Gullar e publicado originalmente pelo jornal *Folha de São Paulo*. Ambos os textos foram largamente republicados em postagem em redes sociais, pela internet, fomentando debates e posicionamentos entre os internautas sobre as temáticas que os atravessam. Nosso objetivo aqui não é propriamente uma discussão acerca do discurso pedagógico, no entanto não nos furtaremos de pontuar questões que julgamos importantes para evidenciar transformações que emergem nesse campo. A fim de que se possa compreender o gesto analítico empreendido, trazemos o teor desses dois textos na íntegra:

Texto 1 – *O sermão da montanha (versão para educadores)*

Nem o Senhor Jesus aguentaria ser um professor nos dias de hoje....
Naquele tempo, Jesus subiu a um monte seguido pela multidão e, sentado sobre uma grande pedra, deixou que os seus discípulos e seguidores se aproximassem. Ele os preparava para serem os educadores capazes de transmitir a lição da Boa Nova a todos os homens.
Tomando a palavra, disse-lhes:
- Em verdade, em verdade vos digo: Felizes os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus. Felizes os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados. Felizes os misericordiosos, porque eles...
Pedro o interrompeu:
- Mestre, vamos ter que saber isso de cor?
André perguntou:
- É pra copiar? A lápis ou a caneta?
Filipe lamentou-se:
- Esqueci meu papiro!
Bartolomeu quis saber:
- Vai cair na prova?
João levantou a mão:
- Posso ir ao banheiro?
Judas Iscariotes resmungou:
- O que é que a gente vai ganhar com isso?
Judas Tadeu defendeu-se:
- Foi o outro Judas que perguntou!
Tomé questionou:
- Tem uma fórmula pra provar que isso tá certo?
Tiago Maior indagou:
- Vai valer nota?
Tiago Menor reclamou:
- Não ouvi nada, com esse grandão na minha frente.

Simão Zelote gritou, nervoso:

- Mas por que é que não dá logo a resposta e pronto!?

Mateus queixou-se:

- Eu não entendi nada, ninguém entendeu nada!

Um dos fariseus, que nunca tinha estado diante de uma multidão nem ensinado nada a ninguém, tomou a palavra e dirigiu-se a Jesus, dizendo:

- Isso que o senhor está fazendo é uma aula? Onde está o seu plano de curso e a avaliação diagnóstica? Quais são os objetivos gerais e específicos? Quais são as suas estratégias para recuperação dos conhecimentos prévios?

Caifás emendou:

- Fez uma programação que inclua os temas transversais e atividades integradoras com outras disciplinas? E os espaços para incluir os parâmetros curriculares gerais?

Elaborou os conteúdos conceituais, processuais e atitudinais?

Pilatos, sentado lá no fundão, disse a Jesus:

- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reserve-me o direito de, ao final, aumentar as notas dos seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade. Nem pensar em números e estatísticas que coloquem em dúvida a eficácia do nosso projeto. E vê lá se não vai reprovar alguém! Lembre-se que você ainda não é professor titular...

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/3617971>. Acesso em: 20 de maio de 2018¹.

Texto 2 – Alguém fala errado? (Ferreira Gullar)

Sei muito bem que, de acordo com a linguística moderna, não existem o certo e o errado no uso do idioma nacional, ou melhor, não existe o errado, o que significa que tudo está certo e que minha antiga professora de português, que me ensinou a fazer análise lógica e gramatical das proposições em língua portuguesa, era uma louca, uma vez que a língua não tem lógica como ela supunha e a gramática é de fato um instrumento de repressão; perdeu seu tempo dona Rosinha ensinando-me que o verbo concorda com o sujeito, e os adjetivos com os substantivos, como também concordam com estes os artigos, ou seja, que não se deve dizer dois dúzias de ovos, uma vez que dúzia é palavra feminina, donde ter que dizer "duas dúzias de ovos", o que era, como sei agora, um ensinamento errôneo ou, no máximo, correto apenas naquela época, pois hoje ouço na televisão e leio nos jornais "as 6 milhões de pessoas", construção indiscutivelmente correta hoje, quando os artigos não têm mais que concordar com os substantivos e tampouco com o verbo, como me ensinara ela, pois me corrigia quando eu dizia "ele foi um dos que fez barulho", afirmando que eu deveria dizer "um dos que fizeram barulho", e me explicava que era como se dissesse "foi um dos três que fizeram barulho", explicação antiquada, do mesmo modo que aquela outra referente à regência dos verbos e que eu, burróide, entendi como certo quando, na verdade, o certo não é, por exemplo, dizer "a comida de que ela necessita" ou "o problema de que falou o presidente", e, sim, "o problema que falou o presidente", frase que, no meu antiquado entendimento, resulta estranha, pois parece dizer não que o presidente falou do problema, mas que o problema falou do presidente, donde se conclui que sou realmente um sujeito maluco, que já está até ouvindo "vozes" e, além de maluco, fora de moda, porque não se conforma com o fato de terem praticamente eliminado de nossa língua as palavras "este" e "esta", que foram substituídas por "esse" e "essa", pois sem nenhuma dúvida é uma tolice querer que o locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala, diga "no programa desta noite" em lugar de "no programa dessa noite", que, dentro do critério de que o errado é certo, está certíssimo, ao contrário

¹ Ao digitar "Sermão da montanha/versão para educadores", o internauta disporá de vasta indicação de *blogs* onde o texto encontra-se postado.

do que exige esta minha birra, culpa da professora Rosinha, por ter insistido em nos convencer de que "este" designa algo que está perto de mim, "esse", algo que está perto de você e "aquele", o que está longe dos dois, e ainda a minha teimosia em achar que essas palavras correspondem a situações reais da vida, não são meras invenções de gramáticos; e, de tão sectário que sou nesta mania de preservar a língua, não suporto ouvir a expressão "isto não significa dizer" em vez de "isto não quer dizer", que é o correto, ou era, além de expressão legítima, enquanto a outra é um anglicismo, mas que, por isso mesmo, há quem considere ainda mais correta, porque estamos na época da globalização, o que torna mais bobo ainda implicar com estrangeirismos, como aquele meu amigo que fica irritado ao ler nos jornais que "a reunião da Câmara foi postergada para segunda-feira", em vez de "adiada", como sempre se disse e que facilita o entendimento da maioria das pessoas, já que nem todos os brasileiros amargaram o exílio em países de língua espanhola. Mas já quase admito ser muita pretensão teimar em dizer "o governador cogita de enviar à Câmara um novo projeto de lei", pois isso de que o verbo "cogitar" rege a preposição "de" também é bobagem, coisa de gente pretensiosa que precisa se impor às outras falando arrogantemente "correto", como se houvesse modo de falar certo ou errado, de falar correto, pois a verdade é que tal pretensão oculta um preconceito de classe, uma discriminação contra aqueles que não tiveram oportunidade de estudar e, por essa razão, não podem falar como os que usufruíram do privilégio burguês, ou pequeno-burguês, de estudar gramática, o que vem acentuar a injustiça social. Como se não bastasse serem aqueles pobres discriminados no trabalho e no conforto, ainda se acrescenta essa discriminação, acusando-os de falarem mal a língua, da qual são eles de fato os criadores e que foi apropriada pelos ricos e poderosos que agora se consideram donos dela, como de tudo o mais que existe neste mundo, pois eles de fato não toleram a hipótese de que todas as pessoas sejam iguais e que todas elas falem corretamente ainda que gramáticos elitistas insistam em dizer que falam errado só porque não falam segundo as normas da classe dominante, que, além de impedir os pobres de estudar, acusam-nos de serem ignorantes, atitude de fato inaceitável, pois sabemos que todas as pessoas são igualmente inteligentes e talentosas, portanto capazes de criar obras de arte geniais, de conceber teorias iguais às que conceberam Galileu e Einstein, e só não o fazem porque são deliberadamente impedidas de dar vazão a seu gênio criador; e também neste caso se comete a injustiça de consagrar como gênios alguns homens privilegiados e não atribuir qualquer valor aos milhões, perdão, às milhões de pessoas tidas como comuns, e só não consigo entender é por que os linguistas que defendem tais ideias continuam a escrever corretamente tal como exigia minha professora do colégio São Luís de Gonzaga, naqueles distantes anos da década de 1940... Diante disto, não está mais aqui quem falou.

Fonte: www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2509200524.htm. Acesso em: 20.04.2018².

De saída apontamos para a heterogeneidade discursiva presente na formulação dos dois textos. Authier-Revuz (1990) distingue dois tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada* (marcada e não marcada) que traz indícios da presença do outro na cadeia discursiva, isto é, a alteridade se manifesta ao longo do discurso de maneira explícita e a *heterogeneidade constitutiva*, ou seja, é próprio da constituição de todo discurso o atravessamento de outros discursos; o que a autora entende como outras vozes. A heterogeneidade mostrada, por um lado, pode ser marcada na materialidade

² Da mesma forma que o primeiro texto, o de Gullar está replicado em vários *blogs*.

linguística – a exemplo do discurso direto, das palavras entre aspas, da glosa – e não-marcada, sendo da ordem do discurso sem visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia; por outro lado, a heterogeneidade constitutiva é condição de formação dos discursos, apoiada na ideia do interdiscurso (Pêcheux) e do dialogismo (Bakhtin). (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

Authier-Revuz (1990) se interessa sobretudo pelas formas de heterogeneidade mostrada uma vez que elas inscrevem o outro na sequência do discurso. Inspirados pela autora, em nossa análise, partimos da localização de formas mostradas a fim de tentarmos entender como a circulação de certos discursos pode estar mais submetida a transformações, uma vez que a pluralidade de vozes que o atravessam pode marcar perspectivas distintas de se enunciar esses discursos. Nosso interesse particular está no modo como os dizeres sobre o aluno, o professor e a língua dizem da escola e, no limite, (de)limitam o discurso pedagógico.

Mais especificamente podemos apontar no texto 1, como a heterogeneidade mostrada constitutiva das falas de Jesus, dos discípulos, do fariseu, de Caifás e de Pilatos vão sendo articuladas na construção do texto e, ao mesmo tempo, inter cruzando discursos distintos de modo a mobilizar no leitor certa percepção das transformações pelas quais passa o discurso pedagógico. A estratégia utilizada é colocar no mesmo plano dois discursos com princípios dessemelhantes, mas que podem ser aproximados, a saber o religioso – mobilizado pelo discurso bíblico – e pedagógico.

Caifás emendou:

- Fez uma programação que inclua os temas transversais e atividades integradoras com outras disciplinas? E os espaços para incluir os parâmetros curriculares gerais? Elaborou os conteúdos conceituais, processuais e atitudinais?

Pilatos, sentado lá no fundão, disse a Jesus:

- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reserve-me o direito de, ao final, aumentar as notas dos seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade. Nem pensar em números e estatísticas que coloquem em dúvida a eficácia do nosso projeto. E vê lá se não vai reprovar alguém! Lembre-se que você ainda não é professor titular...

Como dito antes, a estratégia é a instauração do discurso pedagógico naquele que seria genuinamente da ordem do discurso religioso ao já amplamente conhecido *Sermão da Montanha*. Primeiramente, o texto apresenta o discurso bíblico, retratado pela figura de Jesus e de seus discípulos. Jesus, apresentado como o pregador, autoridade capaz de

transmitir uma lição, um ensinamento, aos seus discípulos. Cada discípulo, por sua vez, apresenta uma fala marcada pela materialidade linguística, mas que reflete também um sujeito atravessado pela história e pelo social. Não é mero *falante*, mas, como lembra Fernandes (2007), um sujeito *falando*, que se refere a um “sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (FERNANDES, 2007, p. 35). Nesse movimento, o interdiscurso vem à tona, suscitando a memória discursiva que emerge pelo esquecimento operado pelo sujeito ao se colocar como “dono do seu dizer”, dentro do âmbito de uma formação discursiva. A materialidade linguística aparece expressada por determinados elementos lexicais, como: sermão, Jesus, Boa Nova, pobres de espírito, remetendo-nos ao discurso bíblico.

Ao destacarmos, no texto 2, “eu dizia ‘ele foi um dos que fez barulho’, afirmando que eu deveria dizer ‘um dos que fizeram barulho’, e me explicava que era como se dissesse ‘foi um dos três que fizeram barulho’”, percebemos que a heterogeneidade mostrada é marcada pelas aspas, para dar suporte ao discurso do outro e a heterogeneidade constitutiva, no decorrer do texto marca a historicização da língua. Há o contexto da sala de aula, mas há também o interdiscurso da televisão, dos meios de comunicação, dos cientistas e estudiosos. Percebe-se que há um discurso novo circulando entre os linguistas acerca das variações da língua, mas que parece, ainda, não chegado à escola. E isso faz-nos pensar no discurso da transdisciplinaridade nas instituições de ensino. Muito se fala a respeito, mas os saberes ainda são “passados” de forma fragmentada. Nesse discurso, percebemos que o espaço da escola ainda é um espaço de poder e que o discurso pedagógico continua sendo um discurso arbitrário e autoritário na medida em que ele garante a perpetuação da escola enquanto espaço institucional do saber legítimo.

Mas, o analista de discurso, ao dispor do dispositivo teórico para construir o dispositivo analítico deve levar em consideração que não há sentido sem interpretação, que a interpretação está presente em dois níveis – o de quem fala e o de quem analisa – e que o trabalho do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. (ORLANDI, p. 2008, p. 19). Nessa perspectiva teórica, a incompletude é característica do processo de significação. Sendo assim, na interpretação do texto 1, é preciso conhecer a história, a inserção cultural, o lugar e o papel de cada um dos discípulos. A historicidade tem de ser levada em

consideração para buscar o processo de compreensão ao analisar um discurso. Vejamos esse atravessamento no fragmento que segue:

Pedro o interrompeu:
- Mestre, vamos ter que saber isso de cor?
[...]
Tiago Maior indagou:
- Vai valer nota?

O primeiro discípulo a se pronunciar no texto 1 foi Pedro. Nos evangelhos sinópticos o nome de Pedro sempre encabeça a lista dos discípulos de Jesus, o que na interpretação da Igreja Católica Romana deixa transparecer um lugar de primazia sobre o Colégio Apostólico. Daí o cuidado do autor em iniciar com Pedro no rol de discípulos a questionar Jesus. Já o discípulo Tiago Maior, também conhecido com Santiago Maior ou Santiago – O Grande é apontado pelo escritor Cervantes no seu livro *Don Quixote de La Mancha* como o mais valoroso dos santos que o mundo alguma vez já teve, ao mencionar a escultura de Santiago em Madrid, na Espanha. Dessa forma, pode ser feita a inferência da preocupação com a valoração da prova no enunciado: “- Vai valer nota?”

Fernandes (2007) lembra que “os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar sócio-ideológico daqueles que a empregam.” (FERNANDES, 2007, p. 21). Assim, no texto 1, por meio da heterogeneidade mostrada e também constitutiva, Tomé, ao questionar: “Tem uma fórmula para provar que isso tá certo?” remete-nos ao discurso bíblico, atravessado pela história, em que Tomé é um personagem marcado pela dúvida, que apresenta como principal característica a falta de fé, historicamente é aquele discípulo que só acredita vendo, ou seja, precisa ver para crer. Também Judas Iscariotes, ao resmungar: “O que é que a gente vai ganhar com isso?” é exemplo de que o interdiscurso está sempre presente no texto e nas condições de produção de sentido. Nesse caso, proporciona o humor, pois no lugar do texto bíblico essas características dos apóstolos provocam o riso. Para contextualizar, lembramos que a imagem de Judas Iscariotes se tornou um estereótipo de traidor, aquele que entregou Jesus aos seus capturadores por 30 moedas de prata. Embora já comecem a aparecer controvérsias a respeito da traição de Judas, a partir da publicação, em 2001, na revista *National Geographic*, de um antigo manuscrito do século IV, apontando o apóstolo Judas Iscariotes não como um traidor, mas como um herói, que teria agido daquela maneira a

pedido do próprio Jesus Cristo, no entanto, somente depois de dezessete séculos isso teria sido revelado ao público; fato é que no discurso de senso comum Judas ainda é fonte de associação à traição.

É através do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (formulação do discurso) que uma situação discursiva específica é atualizada. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamento para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. Enfim, todas as perguntas lançadas para Jesus, no decorrer do Sermão da Montanha, trazidas para o discurso pedagógico da atualidade remontam às dúvidas e inquietações dos discípulos, ao longo da história das passagens bíblicas.

Enquanto no texto 1 o que está em questão são os dizeres dos “alunos” perante o “mestre”, dizeres que se modificam no decorrer da história do discurso pedagógico, no texto 2 são os dizeres da própria ciência linguística que se modifica. No texto 2, o autor ao trabalhar com a questão da língua, mais especificamente com as regras prescritivas de seu funcionamento, apresenta a estrutura da língua, contrapondo o certo e o errado dentro de um contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Isso provoca um deslocamento para o que é certo num dado acontecimento da língua, uma vez que o sujeito ao falar se filia a redes de sentidos, mas não aprende como fazer isso, o faz determinado pela relação com a língua e a história, pela experiência simbólica e pelo conhecimento de mundo, através da ideologia.

Outro discurso latente³, no texto 1, é o discurso pedagógico (DP), apresentando a língua enquanto estrutura e acontecimento, nos termos de Pêcheux (2008). Nesse caso, o acontecimento marcado é o acontecimento da aula, refletindo Jesus enquanto autoridade no DP, aquele que tem o saber adquirido e que apresenta o seu discurso como legítimo. Jesus passa a ser o professor que se significa ao dizer, ele diz, logo ele sabe. E, dentro do DP, segundo Orlandi (1987, p. 19), o estabelecimento da cientificidade pode ser observado pela apropriação do dizer do cientista feita pelo professor. Nesse caso, Jesus,

³ Já referimos outras filiações ao falarmos da heterogeneidade mostrada, no início deste trabalho.

ao se dirigir aos discípulos pelo enunciado, “Em verdade, em verdade, vos digo: felizes os pobres de espírito porque deles é o reino dos céus.”, está se apropriando de conteúdos ideológicos em prol do conhecimento legítimo. A voz do saber está refletida na fala dele. Mas esse mesmo sujeito tem a ilusão de dominar o que diz (ser dono do seu dizer). Porém, ao se pronunciar, outras vozes ecoam no seu discurso, pré-determinadas pela história e pela ideologia.

Por meio do próprio acontecimento “aula”, no texto 1, ocorre o deslocamento em relação ao sentido. Produz-se o deslocamento do discurso bíblico para a questão da educação contemporânea. É o atravessamento da história que ressignifica os dizeres.

Ainda dentro dessa perspectiva, ambos os textos apresentam o discurso político. No texto 1, esse discurso é marcado pelo enunciado de Pilatos: “- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reservo-me o direito de, ao final, aumentar as notas de seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade.”. No Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu o plano de metas para o planejamento e gestão educacional que previa à expansão da rede federal de ensino um aumento significativo de alunos matriculados para combater a repetência e a evasão escolar. Ora, se o governo intentava combater a repetência, mas não previu suporte para trabalhos qualificados de recuperação e acompanhamento desses alunos para garantir a eles o acesso e também a permanência na escola, o discurso de Pilatos “cai como uma luva”. É a memória discursiva operando novamente nas diversas formações discursivas.

Já no texto 2, o autor, ao apresentar a metodologia de ensino, remetendo-nos à década de 40, reporta-nos também ao discurso político daquela época, um momento impar da história da educação, quando ocorria no Brasil a reforma Capanema, no governo Vargas, que previa ajustes entre as propostas pedagógicas para formação de intelectuais e de trabalhadores. Para as elites, segundo Franco (1994, p. 69), foram criados os cursos médios, com duração de três anos. E, através das leis orgânicas, a formação profissional para os trabalhadores oferecia também o ensino médio, porém sem a perspectiva de ingresso ao ensino superior. Assim, segundo o discurso político da época, buscou-se uma estrutura de ensino capaz de preparar o profissional, qualificando-o para atender às

demandas de mercado de acordo com necessidades específicas para os trabalhadores. No entanto, se analisarmos essa situação pela perspectiva da AD, é possível percebermos outro discurso atrelado ao discurso pedagógico. Segundo Orlandi, para mascarar a quebra das leis de interesse e utilidade, ocorre “a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo.” (1987, p. 18). Nessa perspectiva, desde a década de 40, há aqueles que detêm o conhecimento por meio da detenção do poder do capital econômico e que sempre vão ter acesso ao conhecimento e há os marginalizados, mascarados pelo discurso pedagógico que, nas palavras da autora, “apresenta as hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos e competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força.” (ORLANDI, 1987, p. 22). Ainda no texto 2, o autor, ao mencionar “a reunião da Câmara foi postergada para segunda-feira”, levanta a discussão sobre a presença de estrangeirismo na língua portuguesa, apontando para falantes que se recusam em aceitar esse elemento, e que têm a ilusão de acreditar que há uma só língua na comunidade nacional, a língua padrão, da gramática normativa e que essa deve ser defendida, revelando um esforço das classes dominantes em manter o controle da língua e do poder. Porém, de acordo com Orlandi, a evolução da hiperlíngua não vai se limitar apenas à estrutura abstrata, mínima e não dinâmica, mas “quando se muda de natureza e se constituem espaços novos tanto para a comunicação, como para a vida e a história dos homens.” (1994, p. 245). Salienta ainda a autora que ao aprendermos a hiperlíngua portuguesa, por exemplo, em território americano, produz-se uma nova estrutura local dessa hiperlíngua, percebida nas diferenças de estrutura discursiva.

A língua constitui-se em um mundo real, onde os dizeres e suas variações linguísticas vão ocorrer afetados diretamente pela memória discursiva e pelos próprios acontecimentos linguísticos. Podemos citar como exemplo, no texto 2, a expressão usada pelo locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala: “o programa dessa noite”. Ferreira Gullar apresenta nesse texto a preocupação que os gramáticos têm em apresentar uma norma padrão, engessada, em uma estrutura abstrata, mas esquecendo-se de que a língua é movimento, que o discurso, atividade encuniativa de produção de sentidos, está também em constante movimento, apresentando a língua inscrita na história para que ocorra o sentido. Desse modo, as palavras de Ferreira Gullar apontam que “é uma tolice

querer que o locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala, diga *no programa desta noite* em lugar de *no programa dessa noite*”, uma vez que o falante está se utilizando da língua como um objeto de comunicação na proposta de interação com o público ouvinte.

Ao focalizar a análise de discurso e a interpretação, Orlandi (2008, p. 19) afirma que a incompletude é característica de todo processo de significação. Assim, a relação entre pensamento, linguagem e mundo permanece aberta, sendo que interpretação está implicada nessa incompletude; nesse sentido a incompletude não é um defeito, mas uma possibilidade para a instauração do sentido no lugar da falta.

Tendo em vista a complexidade dos processos de emergência do sentido, a Análise do Discurso propõe práticas outras de leitura que devam levar em conta a “relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.”. (ORLANDI, 2008, p. 60). No texto 1, percebemos o sentido do não dito expresso na falta da figura feminina no contexto escolar, pela ausência de formas lexicais que comprovem a presença da mulher no contexto educacional, ou ainda o seu “silenciamento” no meio educacional. O professor, os discípulos, o supervisor e o próprio imperador foram representados por figuras masculinas. Ainda persiste, com esse discurso, a discriminação com relação à figura feminina enquanto sujeito que pensa e que participa em determinados contextos sociais. Já no texto 2, percebemos a presença da figura feminina expressa pela professora Rosinha, mas o não-dito ainda fala alto, uma vez que a professora é um sujeito que está representado como alguém que impede a mudança para o novo, é alguém resistente e retrógada, que não aceita os avanços da ciência e da língua. Entende-se assim, que a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível, do que pode e o que deve ser dito, definindo conjuntos de enunciados possíveis, a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não dizível, o que não pode e não deve ser dito, mas que, às vezes, é dito, uma vez que a língua está sujeita à falha e ao equívoco.

Cabe ainda destacar em Orlandi (2008, p. 19) que a questão do sentido é aberta porque o sentido sempre pode ser outro. Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado pelos sujeitos. Esta é ainda uma

maneira de referir a linguagem aos limites da tensão entre paráfrase e polissemia, entre a repetição e a diferença. O homem se assujeita à falha, ao jogo, e também, à regra, ao saber, ao confronto do mundo e da linguagem na história; nessa tensão, o sujeito e o sentido se constituem. Por isso, entende-se que a linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos. O sujeito é descentrado, histórico e constituído pelo simbólico. No texto 2, a variação linguística sofre resistência à mudança pela comunidade falante em geral; até mesmo os estudiosos da língua, que defendem ideias inovadoras, recuam diante da norma culta. Ao analisarmos o texto 2, percebemos que essa resistência se dá pelo fato da circularidade do discurso pedagógico. Ao que nos leva a refletir mais uma vez sobre a máxima, quase senso comum, “saber é poder”. Foram várias os filósofos – a exemplo de Platão, Aristóteles, Francis Bacon, Michel Foucault – a estabelecer a imbricação entre o conhecimento que constitui o saber e o poder que dele decorre. Existe uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico que implica na distribuição do poder entre as classes: “a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se a circularidade: só os possui o que já têm condições de possuí-los.” (ORLANDI, 1987, p. 22). Esse é um dos motivos que faz com que, conforme o texto 2, “linguistas que defendem tais ideias continuam a escrever corretamente tal como exigia minha professora do colégio São Luís de Gonzaga, naqueles distantes anos da década de 1940...”, o discurso pedagógico, pelo fato de estar vinculado à escola, apresenta-se como um saber institucionalizado que, ao se garantir, garante a instituição em que se origina e à qual tende. A AD não vê, porém, o sujeito como fonte do dizer, mas sim um sujeito movido pela ideologia e que tem a ilusão de que exerce a sua própria vontade livremente, por meio do discurso. Ela considera que a apropriação das formas de linguagem é social, constitutiva e participa da ilusão do sujeito. Percebemos no texto 2, no âmbito do discurso pedagógico, que o professor tem a ilusão de ser dono do seu dizer, ao passo que o que ele faz é reproduzir um sistema cristalizado pela ideologia em prol da garantia da escola enquanto instituição de poder.

Ao finalizar, considerando que as condições de produção, circulação e interpretação dos sentidos são históricas, não é possível apreender a totalidade de um discurso em um único texto, uma vez que o texto retoma sempre outro que ressoa em outro texto, em cadeia. Considerando ainda que a língua é capaz de falha e que o discurso,

por meio da falha da língua na história pode conduzir ao equívoco, o analista de discurso deve evitar a pretensão de chegar à verdade absoluta do sentido, porém deve estar atento aos seus movimentos.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jcqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p. 25-42, jul./dez.1990.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Ensino Agrícola de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de se conhecer a realidade. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994, p. 63-73.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michael. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS PARA OS DIREITOS À IDENTIDADE DE GÊNERO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA¹

Pedro Gustavo Rieger

Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC)
Professor de língua inglesa e linguística aplicada (UFAL)

Débora de Carvalho Figueiredo

Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC)
Professora de língua inglesa e linguística aplicada (UFSC)

RESUMO: Este estudo investiga práticas de legitimação e deslegitimação de gênero em acórdãos produzidos pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina em relação a demandas por direitos à identidade de gênero. Para tanto, ancora-se em princípios teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional (FAIRCLOUGH, 2001; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; VAN LEEUWEN, 2008), focando na representação de atores sociais dentro da representação da prática social da judicialização de direitos à identidade de gênero. Os dados consistem de cinco acórdãos produzidos pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina entre 2007 e 2015. A análise revelou que as cinco sentenças produziram práticas de deslegitimação de gênero das pessoas trans ao menos em nível linguístico, referindo-se a elas de modo a revelar seu gênero atribuído ao nascimento através de escolhas nominais e pronominais, ou através do uso de linguagem biológica reducionista de suas identidades. A análise também revelou que a retificação dos documentos civis de pessoas trans está condicionada às suas características físicas e laudos médicos atestando uma condição patológica de saúde mental, desta forma reforçando um entendimento de que suas identidades derivam de uma desordem mental.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; discurso judicial; gênero; patologização de gênero; direitos à identidade de gênero.

¹ No ano de 2018, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a possibilidade de retificar os marcadores de gênero e nome nos documentos de pessoa trans sem a necessidade de procedimento cirúrgico de transgenitalização. Contudo, ainda que esta seja uma decisão do Supremo Tribunal Federal, cabe levar em consideração que, a nível legislativo, o Brasil não dispõe de uma regulamentação específica acerca dos direitos à identidade de gênero. Além disso, cabe considerar que os acórdãos analisados neste estudo foram produzidos por uma corte estadual entre os anos de 2007 e 2015, portanto anteriormente à decisão do STF. Informações adicionais podem ser obtidas em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=371085> e/ou <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-03/stf-autoriza-transexual-alterar-registro-civil-sem-cirurgia-de>

ABSTRACT: This study investigates practices of misgendering in appellate decisions involving claims for gender identity rights at the Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). To do so, it relies on theoretical and analytical frameworks from Critical Discourse

Analysis and Systemic Functional Linguistics (FAIRCLOUGH, 2001; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; VAN LEEUWEN, 2008), focusing on the representation of trans social actors within the representation of the social practice of the judicialization of gender identity rights. The data consists of five appellate decisions produced by TJSC between 2007 and 2015. The analysis revealed that all five appellate decisions produced misgendering practices at least at the linguistic level, either referring to trans individuals in a way that indicated/revealed their assigned birth name and/or gender in nominal and pronominal choices, or referring to them using reductionist biological language. The analysis also revealed that the amendment of trans social actors' official documents depends on their physical characteristics and on clinical reports attesting to a mental condition, therefore reinforcing the idea that their identity derives from a pathological condition.

Keywords: critical discourse analysis; judicial discourse; gender; gender pathologization; gender identity rights.

INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais, ao sobrepor os conceitos de gênero e sexo, tradicionalmente compreendem gênero de acordo com o sexo de nascimento de cada pessoa. Esta sobreposição, somada a uma interpretação epistemológica equivocada dos conceitos de gênero e sexo, encontra suporte nos valores de uma sociedade estruturalmente heterossexual, cisgênera, branca e sexista, que reconhece gênero através de categorias essencialmente binárias (isto é, as pessoas tem de ser *homem* ou *mulher*). Estes valores são constantemente reproduzidos nos discursos judicial e médico, discursos institucionalmente dominantes que promovem a legitimação do patriarcado e regulam sua operação.

Valores patriarcais e heterossexistas são também responsáveis pela designação do gênero de uma pessoa no nascimento, o que pode resultar em um conflito caso, mais tarde, sua identidade não se revele alinhada ao gênero originalmente atribuído. No caso das pessoas trans, seu próprio gênero terá sido deslegitimado e invalidado por instituições médicas e jurídicas muito antes que possam adquirir agência e poder simbólico. Em termos práticos, não aceitar o gênero que uma pessoa designa como seu constitui uma forma de opressão que resulta em

marginalização, afetando profundamente sua qualidade de vida e de saúde, na medida em que agride seus direitos à personalidade e à integridade psíquica e física.

Cohen (2013) argumenta que o nome é uma parte importante da nossa identidade, sendo normalmente escolhido e atribuído a nós na ocasião do nosso nascimento ou nos primeiros anos de vida. Em línguas como a portuguesa, o gênero é constantemente marcado de forma gramatical, inclusive nos nomes próprios. Como os nomes são geralmente atribuídos no nascimento, são também atribuídos de acordo com o gênero designado naquele momento, portanto um gênero alinhado ao sexo, identificado pelos genitais do bebê.

Nomes são atribuídos muito antes de a pessoa nomeada ter a chance de dizer se se sente confortável com eles – logo, nomes são atribuídos em momentos de total ausência de agência por parte do sujeito nomeado. Como resultado, muitas pessoas, quando adquirem certa consciência em relação a seu gênero, podem querer mudar seu nome, bem como o registro de gênero em seus documentos oficiais. No entanto, no Brasil a garantia desse processo de mudança está condicionada, em termos judiciais, a práticas médicas que patologizam as pessoas trans, embora tais práticas não garantam que elas terão seus direitos reconhecidos.

O Brasil não possui uma legislação específica regulamentando os direitos à identidade de gênero. Como consequência, as decisões judiciais relacionadas a retificações de documentos oficiais oscilam consideravelmente em suas posições. Por um lado, há sentenças que atrelam a retificação do nome e gênero nos documentos a práticas de transgenitalização, terapias hormonais e tratamentos psicológicos. Por outro lado, há sentenças que expressam um entendimento mais amplo acerca de questões relacionadas a gênero, adotando uma perspectiva sociológica, e não uma perspectiva médica e patológica. Quando adotada pelo judiciário, essa perspectiva não patologizante resulta em sentenças que não exercem pressão institucional para a realização de cirurgias, como a transgenitalização e outros procedimentos médicos considerados invasivos ao corpo.

Dentro desse quadro, o presente artigo se baseia em uma dissertação de mestrado (Rieger, 2016) cujo principal propósito foi investigar o entendimento/posicionamento do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), em relação aos direitos à identidade de gênero de pessoas trans. Para tanto, o foco do estudo foram práticas linguísticas de legitimação e deslegitimação de gênero (*gendering* e *misgendering*) em acórdãos produzido por este tribunal, mais especificamente decisões judiciais relacionadas à mudança de nome e gênero em documentos oficiais. Nas subseções abaixo, apontamos como, principalmente em razão da

ausência de legislação no Brasil regulamentando os direitos à identidade de gênero, os processos de retificação de documentos tornaram-se dependentes de práticas de medicalização e patologização de pessoas trans, e as implicações que essas práticas têm para os direitos das pessoas trans à saúde e integridade, tanto física quanto psíquica.

SUPORTE TEÓRICO

Este estudo se sustenta em princípios teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso. A adoção destes princípios em qualquer trabalho envolve uma preocupação central com as mudanças sociais. Como argumenta Fairclough (2001, 2003), os discursos são parte das práticas sociais, uma vez que são elementos integrais de todas as práticas, representando e constituindo a realidade a um só tempo. Portanto, a Análise Crítica do Discurso se caracteriza como uma abordagem que procura atingir resultados concretos e com relevância prática, partindo do entendimento de que mudanças no nível dos discursos se concretizam em mudanças na realidade (FAIRCLOUGH, 2003; FIGUEIREDO, no prelo; WODAK & MEYER, 2001). Para produzir um impacto social, a Análise Crítica do Discurso tem como foco as relações de poder, que podem estar explícitas ou implícitas nos discursos. Além disso, ancora-se também na Linguística Sistêmico Funcional como teoria linguística e fonte de ferramentas analíticas, que nos permitem descrever representações discursivas de acordo com sua organização, estrutura e elementos proeminentes.

Os textos criam e representam realidades de determinadas maneiras, a depender dos atores sociais que o estão produzindo e da posição que ocupam dentro da(s) prática(s) social(s) que está/ão sendo recontextualizada(s). De uma perspectiva crítica, a produção linguística está associada a valores ideológicos e institucionais (FAIRCLOUGH, 1989; VAN DIJK, 2001; CALDAS-COULTHARD, 2008; VAN LEEUWEN, 2008). Em outras palavras, produzir discursos (sejam eles escritos ou falados) implica assumir posições (seja consciente ou inconscientemente) em relação àquilo que comunicamos.

Fairclough (2001, p. 123) argumenta que a “ACD é a análise das relações dialéticas entre semiose (incluindo a língua) e outros elementos de práticas sociais” [nossa tradução], com o objetivo de compreender como os modos de criar e representar a realidade nos textos estão relacionados a seus contextos sociais de ação, uso e circulação. De acordo com o autor, a semiose pode se materializar de três maneiras nas práticas sociais. Primeiro, como parte da

atividade social (por exemplo, as ações que uma pessoa realiza, e a linguagem que essas ações requerem). Segundo, como representação, uma vez que atores sociais produzem representações semióticas de outras práticas e representam suas próprias práticas de maneira recontextualizada, posicionando-se e posicionando a outros atores sociais em relação a circunstâncias e ações específicas. Terceiro, a semiose se materializa em performances de posições sociais específicas dentro de uma prática social, que aqui chamamos de papéis sociais específicos. Estas posições, e o fato de exercerem poder ou não, estão sempre relacionadas a quem são os atores sociais que as ocupam, interseccionando com sistemas de classe, gênero e raça.

A agenda politicamente orientada da ACD propõe que qualquer estudo que adota essa abordagem deve se direcionar a um problema social que tenha um aspecto semiótico. Neste artigo, caracterizamos como problema social a ausência de legislação regulamentando os direitos à identidade de gênero no Brasil, o que resulta na produção de sentenças judiciais oscilantes em ações nas quais membros das comunidades trans pleiteiam o direito de retificar seus documentos civis. A diferença entre os nomes e gêneros tidos como oficiais nos documentos civis das pessoas trans, e os nomes sociais e as performances específicas de gênero que elas apresentam em seu cotidiano, frequentemente as leva a serem vítimas de humilhação pública, agressão e até mesmo morte, especialmente quando são reconhecidas como pessoas trans e sofrem discriminação de gênero. De acordo com um estudo conduzido pela ONG *Transgender Europe*, entre 2008 e 2014 foram registrados no Brasil mais de 604 assassinatos motivados por transfobia. O país apresenta o maior índice de crimes de ódio cometidos por discriminação de gênero ou de orientação sexual. De acordo com agências internacionais, em 2014 50% dos assassinados registrados de pessoas transexuais no mundo ocorreram no Brasil (GRUPO GAY DA BAHIA, 2014).

De fato, atualmente há uma crescente onda fundamentalista e fascista no país, com discursos discriminatórios emergindo em todos os contextos sociais, e adquirindo suficiente força para infiltrar instituições de poder que deveriam estar preocupadas com a proteção dos direitos humanos. Diferentes países posicionam-se de formas distintas em relação à retificação dos documentos civis de pessoas trans. Esses entendimentos diversos e divergentes refletem os valores culturais de cada país acerca dos direitos à identidade de gênero, e como esses direitos são sustentados pelos judiciários locais. Em outras palavras, as legislações e jurisprudências nacionais ou expressam preocupação com a promoção da qualidade de vida, garantindo e

protegendo os direitos à identidade de gênero, /ou promovem práticas de discriminação de gênero, negando ou dificultando o acesso a esses direitos.

Em relação a políticas internacionais para a promoção dos direitos à identidade de gênero, faz-se relevante mencionar os Princípios de Yogyakarta, elaborados em 2006 por uma série de peritos em direitos humanos (juízes, advogados, pesquisadores e membros das Nações Unidas), em resposta a formas documentadas de abusos relacionados a gênero e sexualidade na sociedade. Os princípios evocam a obrigação primária de todos os estados de implementar políticas públicas de direitos humanos, incluindo aquelas relacionadas ao reconhecimento dos direitos à identidade de gênero e orientação sexual. Além disso, pontuam a responsabilidade de todo ator social em relação à promoção e proteção dos direitos humanos.

O modelo para a ACD proposto por Fairclough (2001) também requer a análise da rede de práticas sociais que envolvem a prática em investigação. Neste artigo, a prática investigada é a judicialização de direitos à identidade de gênero, que no Brasil tem dependido da apresentação de laudos psicológicos e psiquiátricos, atestando que a pessoa trans é portadora de uma condição psiquiátrica referida pela Associação Americana de Psiquiatria como ‘disforia de gênero’.

Infelizmente, o papel do discurso médico na rede de práticas que envolvem a judicialização de direitos à identidade de gênero não é o de caracterizar a não aceitação do gênero que uma pessoa declara, bem como de seu nome, como uma prática de agressão com implicações severas em termos da saúde mental e da integridade psíquica e física dessas pessoas. O que de fato ocorre é que processos de medicalização e patologização reforçam as estruturas de um sistema hegemônico heterossexual e cisgênero, promovendo a regulação dos corpos das pessoas trans e o controle de suas formas de subjetividade, para que só então possam ser aceitas como indivíduos legítimos que pertencem ao gênero que declaram. Portanto, as comunidades trans, ao lutarem por seus direitos, veem-se obrigadas a participar de práticas de medicalização e patologização de suas identidades, e posteriormente da prática da judicialização dos direitos à sua identidade de gênero.

Essas três práticas (patologização, medicalização, judicialização) e suas realizações linguísticas interagem e complementam umas às outras nos acórdãos analisados. De fato, a medicalização das subjetividades e corpos de pessoas trans depende da judicialização tanto

quanto a judicialização demanda e depende da medicalização, com ambos os fenômenos operando como estratégias biopolíticas sobre pessoas trans, objetivando controlar sua subjetividade e seus corpos.

Uma última etapa do modelo analítico proposto por Fairclough (2001) é a investigação acerca de se a prática social de alguma forma *precisa* do problema. Para poder construir uma visão crítica da medicalização e da judicialização como fenômenos sociais, é preciso contextualizá-los dentro do modo de produção capitalista neoliberal, que estrutura o ordenamento social atual. Fairclough (2001) argumenta que o capitalismo no mundo contemporâneo ganhou ascendência de uma forma reestruturada, que envolve a criação e circulação de novos discursos e, portanto, a imposição de novos meios de representar o mundo. Dentro deste contexto, as diferenças socioeconômicas entre os grupos sociais aumentam, ao mesmo tempo em que a democracia, a segurança e as práticas sustentáveis diminuem, com a finalidade de atender a demandas hegemônicas de mercado, redefinindo as relações entre economia, estado e sociedade (HOLBOROW, 2013). Em sociedades altamente semiotizadas como as contemporâneas, a linguagem adquiriu um papel central na garantia da criação e circulação de discursos que implementem e justifiquem a comodificação, o consumismo e os valores do mercado acima de tudo.

Holborow (2013) argumenta que o papel das políticas neoliberais é transformar ideias em processos que possam ser assimilados como produtos, desta forma adquirindo valor de mercado. Dessa forma, o neoliberalismo é caracterizado pela forma como os signos produzidos por meio da linguagem figuram como elementos desses processos materiais e de suas construções. Se a linguagem pode ser considerada parte de processos materiais, e desta forma adquire valor de mercado, ela também pode ser usada para moldar a subjetividade e aspectos da vida de forma que figurem como mercadorias.

Os processos de medicalização e judicialização das identidades trans movimentam indústrias poderosas. A indústria farmacêutica está envolvida na comercialização de hormônios e, em diversos casos, de psicofármacos; a indústria cirúrgica se beneficia de procedimentos como transgenitalização, mastectomia, histerectomia, esterilização, além de cirurgias plásticas; os operadores do direito, por sua vez, também se beneficiam – por ex., advogados e peritos. Todas estas áreas e atores estão economicamente envolvidos na judicialização dos direitos à

identidade de gênero. Em países como o Brasil, a obrigatoriedade da prática da judicialização desses direitos deixa as pessoas trans sem outra opção senão envolver-se nesta rede de práticas.

Misgendering

Hird (2003) argumenta que o modo como a psiquiatria clínica trata as identidades de gênero ilustra o uso de noções estereotipadas acerca do que é gênero, que por fornecem as ferramentas para que a sociedade trate as pessoas trans e/ou intersexo em termos patológicos. O discurso patologizante da disforia, como forma de explicar a não conformidade de gênero, coloca as pessoas trans obrigatoriamente contra seus corpos e contra seus *eus*, uma vez que elas se veem obrigadas a relatar estarem insatisfeitas, infelizes e perturbadas por seus corpos, caso queiram ter acesso a direitos civis básicos como a retificação de seus documentos civis.

Os processos de patologização e marginalização resultam em práticas linguísticas específicas, por exemplo, a prática de *misgendering*, definida por Ansara e Hegarty (2014, p. 260) como:

O uso de linguagem com flexão de gênero que não representa como as pessoas se identificam, como por exemplo, quando pessoas que se identificam como mulheres são linguisticamente descritas como homens. Embora qualquer pessoa possa ter seu gênero deslegitimado por outra, esta prática é particularmente comum em relação a mulheres em profissões estereotipicamente associadas a homens (por ex., [em inglês] cirurgões descritos por seus sobrenomes com frequência são automaticamente referidos pelo pronome “ele”) e pessoas que não têm suas próprias designações de gênero e /ou corpos reconhecidos em contextos sociais, médicos ou legislativos. Em inglês, isso inclui aqueles que podem se autoidentificar e/ou ser caracterizados por terceiros como ‘transgêneros’, ‘transexuais’ ou ‘genderqueer’, visto que suas designações pessoais acerca de seu gênero são independentes do sexo atribuído a elas em seu nascimento.

De acordo com os autores, *misgendering* consiste em uma forma de linguagem sexista e cisgênera que deslegitima pessoas trans. Em termos mais específicos, o *misgendering* ocorre associado a práticas de *mispronouing*, definido pelos autores como prática de deslegitimação de gênero através da escolha dos pronomes ‘ele/ela’, negligenciando ou deslegitimando o gênero preferido pela pessoa que está sendo referida. Estas práticas retroalimentam e reforçam o sistema binário de gênero, que requer que os indivíduos restrinjam sua expressão de gênero a duas subjetividades socialmente determinadas: masculino/feminino, ele/ela (HIRD, 2003).

Medicalização de gênero e saúde mental

A medicalização, de uma perspectiva sociológica, é descrita por Conrad (1992) como o processo através do qual problemas não médicos são definidos e tratados como tendo uma solução médica, geralmente em termos de doenças e desordens. De acordo com Foucault (2008), a partir do século 19 as ciências médicas, e em especial a psiquiatria, passaram a se apropriar de e problematizar todos os tipos de comportamentos considerados desviantes do que determinavam as normas sociopolíticas dominantes. O corpo humano e o comportamento social humano passaram a ser alvo de políticas públicas, transformando-se em objetos de conhecimento e intervenções corretivas. Na década de 1980, este foi o caso de indivíduos cujo gênero não estava em conformidade com as normas sociopolíticas hegemônicas, período em que a Associação Americana de Psiquiatria, no terceiro Manual Estatístico e Diagnóstico (DSM 1980), passou a considerar como doença mental o que chamaram de “transexualismo”. A partir deste marco histórico, as identidades trans, que têm sido tradicionalmente consideradas desviantes das possibilidades binárias e essencialistas de gênero nas sociedades ocidentais, passaram a ser patologizadas e sujeitas a intervenções médicas.

Caponi (2009) argumenta que, na modernidade, surgiram novos diagnósticos e doenças, de forma a associar todo tipo de desvio das normas sociopolíticas a doenças mentais. Ainda hoje, muitos dos discursos produzidos pelas ciências médicas representam aspectos sociais e subjetivos da vida de forma reducionista, predominantemente em termos biológicos. Desta forma, a existência de identidades e subjetividades produzidas por e localizadas dentro de contextos socioculturais complexos, é ignorada. Desde o surgimento do DSM-III (1980), diversas nomenclaturas foram utilizadas para se referir a identidades de gênero de uma perspectiva patológica, sendo a atual “*disforia de gênero*”. Curiosamente, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) argumenta que a não conformidade de gênero não é, em si, uma doença mental. A “doença” seria supostamente a disforia causada pela transição de gênero. No entanto, isto não impede que instituições médicas se refiram a pessoas trans como sujeitos patológicos. Esse é o caso do Brasil, onde as pessoas trans dependem deste processo de patologização para garantir que seus direitos sejam de alguma forma respeitados.

COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Os dados da pesquisa englobam cinco acórdãos envolvendo a judicialização de direitos à identidade de gênero, produzidos pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina em um período de oito anos (2007 – 2015). Três deles garantiram mudanças em relação ao gênero ou ao primeiro nome nos documentos oficiais de pessoas trans, enquanto dois deles negaram tais mudanças. Acórdãos constituem um gênero discursivo específico produzido por cortes de apelação. Um gênero é uma forma convencionalizada e socialmente reconhecida de se utilizar a linguagem com o propósito de desenvolver relações, realizar ações e constituir realidades sociais (KRESS, 1989; HYLAND, 2002).

Nesse trabalho utilizamos o modelo analítico proposto por Fairclough (2001), que concerne a contextualização da prática social em discussão em relação a outras práticas, isto é, sua contextualização tanto em termos locais quanto globais. Para conduzir a análise linguística, a pesquisa se ancorou em categorias interpretativas-analíticas da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) – mais especificamente, o sistema de transitividade –, em combinação com categorias propostas por Van Leeuwen (2008) para a análise da representação de atores sociais.

Para a Linguística Sistêmico Funcional, a linguagem expressa três tipos diferentes de metafunções – interpessoal, ideacional e textual –, que correspondem as três funções que a linguagem exerce na vida social (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004). No presente estudo, apenas a metafunção ideacional será investigada, uma vez que concerne as formas de relatar e construir experiências através da linguagem, isto é, como a linguagem é utilizada para representar atores e ações sociais.

Quando pensamos na metafunção ideacional e seu principal sistema, a transitividade, estamos considerando a oração como representação (Eggin, 2004). O sistema de transitividade provê ferramentas para identificação de agentes, processos e circunstâncias utilizados para representar uma determinada prática social. Diferentes tipos de processos indicam diferentes perspectivas acerca de como a ação social ocorreu. Estes processos estão geralmente conectados a um agente e, dependendo do caso, a outro participante, que se beneficia ou sofre algum impacto da ação realizada. A relação entre agente e tipo de processo oferece uma perspectiva

de como a agência é representada, isto é, dos papéis sociais atribuídos a cada participante na recontextualização das práticas social.

Com o objetivo de aprofundar a investigação acerca da agência nos acórdãos coletados, combinamos o sistema de transitividade à proposta sócio-semântica de Van Leeuwen (2008) para a análise de atores sociais representados em textos. Das diversas categorias que esta proposta apresenta, as seguintes foram investigadas: (1) inclusão/exclusão; (2) agenciamento; (3) nomeação e categorização; e (4) personalização e impessoalização. Em razão de restrições de tamanho, apenas dois acórdãos serão apresentados neste artigo: Acórdão 01 (AC1), negando a retificação de nome à parte autora; e Acórdão 04 (AC4), concedendo o direito de retificação dos documentos civis da parte autora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em nível linguístico, a análise dos acórdãos examinou as orações em que pessoas trans que estavam requerendo a retificação de seus documentos civis foram representadas. O mapeamento das referências nominais e pronominais a esses atores sociais permitiu a classificação de suas representações de acordo com as categorias analíticas propostas por van Leeuwen (2008). Posteriormente, analisamos quais processos, de acordo com o sistema de transitividade, foram atribuídos às pessoas trans, de forma a avaliar sua capacidade de agenciamento nos acórdãos. Uma vez que um dos focos deste trabalho é a construção do agenciamento das pessoas trans, passivações e nominalizações também foram incluídas e analisadas.

Por fim, avaliamos a quais elementos os juízes deram prominência ao representarem a prática da judicialização dos direitos à identidade de gênero, e como a combinação dos elementos proeminentes com a representação dos atores sociais cria uma imagem geral do entendimento dos juízes em relação a gênero e sexualidade. Começamos com o acórdão 01 (AC1).

4.1. AC1

O AC1 é a resposta do TJSC a um recurso interposto pelo Ministério Público (doravante MP) contra uma sentença de primeira instância que havia concedido direito de mudança de nome e gênero a uma mulher trans. Abaixo apresentamos um resumo dos principais aspectos do acórdão:

QUADRO 1 – Informações relevantes sobre o AC1 (produzido em 10/04/2007)

Apelante	Base jurídica do recurso	Decisão do TJSC
MP	O MP alegou que os documentos apresentados pela autora da ação e aceitos por um médico não constituíam prova de fato de que ela havia passado por uma transgenitalização. Além disso, o MP alegou a impossibilidade jurídica de modificar o nome do reclamante, devido à inexistência de legislação sobre o tema. O MP também requisitou exames detalhados para conferir se a reclamante era transgenitalizada, e se a cirurgia de transgenitalização havia sido ‘eficaz’.	Recurso concedido: o nome e o gênero da reclamante não foram modificados.

Em termos léxico-gramaticais, a reclamante (em outras palavras, a mulher trans) foi representada como:

Tabela 1: Representação da reclamante no AC1

Escolha linguística	Ativada	Passivizada
Autor	2	1
Agravado	7	3
Ricardo José Pereira	1	1
Pessoa do agravado	-	1
R.J.P	1	-
Parte autora	1	-

Em termos de inclusão e exclusão, os desembargadores, promotores e juízes predominantemente incluíram substantivos que marcam gramaticalmente o nome e o gênero atribuídos no nascimento à reclamante, e não o gênero que ela declara ter. Além disso, esses agentes do judiciário suprimiram o nome social da reclamante, praticando *misgendering* em 95% das referências. A única escolha que neutralizou o gênero em termos gramaticais foi a expressão “a parte autora”, o que não indica, entretanto, uma tentativa de remover as marcações de gênero, por se tratar de expressão bastante comum no jargão jurídico.

Em termos de escolhas de transitividade, a reclamante foi predominantemente ativada quando representada como autora da ação inicial (por ex., ‘o agravado postula a adaptação jurídica do sexo’; ‘O pedido formulado pelo agravado’; ‘[ação] ajuizada por Ricardo José Pereira’); ela foi passivizada em relação ao MP, o autor do recurso ao TJSC (‘é agravante o representante do Ministério Público, e agravado Ricardo José Pereira’); e foi representada como circunstância em um processo material realizado por peritos médicos, ainda que nominalizado (‘P [a juíza] dispensou a *realização de perícia técnica na pessoa do agravado*’). Sempre que designada como “o agravado”, a escolha denota um ator oculto, o MP, que atua como “o agravante”.

Após analisar os padrões de nomeação e as escolhas de transitividade relativas à reclamante no AC1, foi possível produzir uma visão geral da representação judicial da prática de judicialização dos direitos à identidade de gênero nesse caso em particular. O objetivo dessa visão global é identificar a que elementos da prática de judicialização os juízes dão proeminência, e como a articulação dos elementos proeminentes com a representação dos atores sociais constrói e revela o entendimento dos juízes e desembargadores sobre gênero e sexualidade.

O AC1 data de 2007 e é resultado de um recurso interposto pelo MP, com o objetivo de derrubar a sentença de primeiro grau favorável à reclamante. O argumento principal apresentado pelo MP foi que o juízo de primeira instância não havia submetido a reclamante a um “exame técnico” para “confirmar” se ela havia passado por uma cirurgia de transgenitalização.

Na verdade, a reclamante havia apresentado ao juízo singular um laudo médico atestando ser uma mulher transexual, laudo esse que havia sido aceito. Entretanto, embora aceito como confiável pelo juízo singular, o laudo não foi considerado pelo MP como prova de fato de que a reclamante era pessoa trans. Ao aceitar o recurso e derrubar a decisão de primeira instância, os desembargadores concordaram com o esquema argumentativo construído pelo MP, conseqüentemente deslegitimando e não reconhecendo o gênero declarado pela reclamante.

Além disso, os desembargadores alegaram que o pleito feito pela reclamante era “vedad[o] pelo ordenamento jurídico brasileiro”:

Embora sendo transexual e tendo se submetido à operação para mudança de suas características sexuais, com a extirpação dos órgãos genitais masculinos, biológica e somaticamente continua sendo do sexo masculino. Inviabilidade da alteração, face a inexistência de qualquer erro ou falsidade no registro e porque não se pode cogitar dessa retificação para solucionar eventual conflito psíquico com o somático [...] A mudança aparente, ou seja, exteriormente, de órgãos genitais, em virtude de operação cirúrgica, *vedada pelo ordenamento jurídico brasileiro*, não implica em transformar um homem numa mulher, metamorfose que a natureza não admite e a engenharia genética ainda não logrou atingir (p. 3).

Os desembargadores também alegaram ausência de prova de fato de que o nome oficial da reclamante a expusesse a situações embaraçosas (embora esse tenha sido um dos argumentos citados na ação de judicialização movida por ela) e, portanto, afirmaram que o ‘ordenamento jurídico’ não lhe conferia apoio para obter a mudança de seu nome de nascimento. Ao tomarem essa decisão, os juízes de apelação ignoraram o cenário brasileiro de fobia e ódio às comunidades LGBT no qual as pessoas trans vivem. Essa desatenção pode ser resultado da falta de conhecimento e instrução sobre o fenômeno social da violência de gênero, ou de um desejo intencional de manter inalterada a matriz heteronormativa que estrutura a vida social. Assim, ao ignorarem o caráter altamente transfóbico do contexto social brasileiro e acolherem o recurso do MP, os desembargadores negligenciaram os direitos da reclamante à identidade e à segurança mental e física.

AC4

O AC4 é a resposta do TJSC ao recurso interposto por Milton, um homem trans, contra a sentença de primeira instância que lhe concedeu o direito de alterar seu nome de nascimento, mas não seu gênero, isto é, não permitiu a inclusão da palavra ‘masculino’ em seus documentos oficiais.

QUADRO 2 – Informações relevantes sobre o AC4 (produzido em 11/05/2015)

Apelante	Base jurídica do recurso	Decisão do TJSC
Milton	Milton alegou que o juízo de primeira instância havia concedido a mudança de seu nome, mas não de seu gênero, o que o expunha a situações embaraçosas.	Recuso aceito: gênero alterado nos documentos oficiais

No AC4, os magistrados variam consideravelmente em termos de escolhas linguísticas para se referir a Milton (seu nome feminino de nascimento é mencionado apenas por meio da inicial M), classificando-o em relação aos papéis que ele ocupa em vários procedimentos e instâncias do judiciário, sempre oscilando entre as flexões de gênero masculina e feminina:

TABELA 2: Representação do reclamante no AC4

Escolha linguística	Ativado	Passivizado
A autora	19	4
Apelante	1	-
M.C.J.	1	-
A apelante	2	6
A requerente	-	3
Milton	2	4
O requerente	-	3
'o' (funcionando como 'ele')	-	2
O transexual	10	6
Redesignado	-	3
O indivíduo	5	3
A parte autora	3	3
A depoente	3	3
M.	17	7
Ela	11	1

No AC4, os magistrados representaram Milton de forma ativa em 60% das ocorrências, principalmente como sensor em processos mentais relacionados ao seu estado de espírito, vontade e auto-percepção (por ex., “M. *deseja* realizar cirurgia de redesignação”, “M. sempre *preferia* a cor azul à rosa”, “a depoente *não se identifica* com o gênero feminino”, “autora confirmou que *não se sentia como* uma mulher”), e ator em processos materiais relacionados às ações realizadas por ele para moldar seu corpo ao gênero autodeclarado (por ex., “ela *cortou* o cabelo comprido e, há cerca de um ano e meio, *realizou* a mastectomia, o tratamento hormonal e a visita ao psiquiatra”). Em relação à marcação de gênero, as flexões oscilam, com os magistrados referindo-se a Milton como “o requerente”, “Milton”, “o transexual” (flexões masculinas), mas também como “a autora”, “a apelante”, “a depoente” (flexões femininas). Em nossa interpretação, não se trata apenas de escolhas casuais e randômicas, na verdade essa flutuação parece indicar, nesse acórdão em particular, a posição ambivalente do judiciário em relação às pessoas transexuais.

Em resumo, no AC4 há uma instabilidade em relação à compreensão e representação do gênero de Milton, que em 42,5% das ocorrências é marcado no feminino e em 28,5% no masculino. Além disso, ao construírem sua argumentação favorável ao pedido de Milton, os desembargadores usam jurisprudência que se refere a uma pessoa trans como “o transexual redesignado”, dessa forma categorizando pessoas trans por meio de identificação física combinada com impessoalização por somatização – isto é, referindo-se a essas pessoas tanto pela identidade de gênero (“transexual”) quanto pelo uso de um termo que se refere a seus órgãos genitais (“redesignado”).

Em termos da visão geral da prática de judicialização de direitos de identidade de gênero, o AC4 foi produzido como resposta ao recurso interposto pelo autor de uma judicialização desse tipo, Milton, contestando a decisão da corte de primeira instância que permitiu a mudança de seu nome de nascimento em seus documentos oficiais, mas não de seu gênero. A decisão de primeira instância baseou-se na Resolução nº 1.955 do Conselho Federal de Medicina (que autoriza procedimentos de transgenitalização), e considerou que uma transgenitalização asseguraria a identidade de gênero ‘definitiva’ de Milton.

No relatório do AC4 ficam claras as perspectivas/argumentos medicalizantes e biologizantes que orientam a decisão. Os juízes se referem a Milton como ‘a autora’, como se o vissem como uma mulher e não como um homem. Em sua linha argumentativa, os juízes declaram sua condição psiquiátrica/patologizada, usando elementos da prática social de medicalização, incluindo o argumento de que Milton apresenta traços/comportamentos ‘tipicamente’ masculinos. O relatório é primeira parte do acórdão, portanto é a primeira informação que o/a leitor/a lê. Ao enfatizar esses aspectos, os magistrados indicam sua centralidade na sustentação da decisão final.

A combinação desses três elementos - a atribuição de processos mentais para construir o senso de auto-identificação de Milton; o uso constante de substantivos e pronomes femininos; e a ocorrência da palavra ‘transexualismo’ para descrever sua situação – possibilita a construção discursiva de uma condição/doença psicológica. A combinação desses recursos léxico-gramaticais indica que os juízes não veem Milton exatamente como um homem, porém como uma mulher cisgênero com problemas psicológicos. Aqui é importante não esquecer a diferença entre essas duas verbalizações - ‘*ela continuará a ser um homem*’ e ‘*ela continuará a se sentir como um homem*’:

A autora **relatou**, em suma, que não se enxerga como mulher desde os cinco ou seis anos de idade e que, já naquela época, **possuía a percepção** de que o seu sexo anatômico não correspondia à sua personalidade. Porém, apenas na adolescência é que **veio a saber** que esse quadro se tratava de **transexualismo** [...] **Explicou** que nunca **conversou** especificamente sobre este assunto com o seu psiquiatra, pois **acredita** que a questão do gênero ultrapassa o aspecto físico, o que implica em dizer que realizando a cirurgia, ou não, **continuará a se sentir** como um homem.

Entretanto, apesar de retratar Milton como alguém com uma desordem psicológica, os magistrados se contradizem quando afirmam, por exemplo, que os indivíduos trans não devem ser tratados como doentes, e que seus direitos à identidade de gênero devem ser garantidos pela sociedade e pelo estado:

Acrescento que observo com reservas os julgados em que o pedido de retificação do nome e do gênero de transexuais foi deferido sob o fundamento de que o transexualismo é um ‘transtorno psicológico’, como declarado pela Organização Mundial de Saúde. *A identidade sexual psíquica é inerente à personalidade da pessoa, e deve ser protegida pela lei e pelo Judiciário e não classificada como doença*, o que apenas reforça a discriminação contra esses indivíduos. Doenças psicológicas e psicossomáticas existirão, isso sim, se houver repressão à identidade sexual dos transexuais, como consequência por não poderem expressar e manifestar os atributos que são inerentes a sua personalidade.

No AC4, os juízes empregam distintas estratégias argumentativas para legitimar sua decisão. Argumentam em favor do apelante com base nos princípios constitucionais que garantem os direitos à dignidade, saúde e integridade física e psíquica. Além disso, recorrem à legitimação do discurso médico para sustentar seu argumento de que o caso envolve a identidade psíquica de Milton. A legitimação médico-psiquiátrica também é utilizada para sustentar o diagnóstico de disforia de gênero, e para recomendar outros tipos de suporte médico (por ex., acompanhamento com endocrinologista). Finalmente, os juízes utilizam a legitimação social, apontando que Milton é visto como homem pelos atores sociais das redes de práticas das quais faz parte (profissionais, de vizinhança, de amizade, familiares). A combinação desses elementos foi favorável a Milton, resultando na mudança de seus documentos oficiais sem a

necessidade uma cirurgia de transgenitalização. Entretanto, em nível linguístico, os magistrados constantemente praticaram *misgendering*, dessa forma também reforçando a perspectiva que deslegitima o gênero de Milton.

COMENTÁRIOS FINAIS

Há diversas formas de deslegitimar o gênero de pessoas trans, entre as quais citamos: o uso de substantivos e pronomes gramaticalmente marcados com uma flexão de gênero inapropriada; o uso de linguagem biológica que objetifica as pessoas trans, reduzindo-as a identidades biológicas; e finalmente, o não reconhecimento do gênero que uma pessoa declara, seja institucional ou socialmente (ANSARA & HEGARTY, 2014).

A análise dos dados revelou que estas três formas de deslegitimação do gênero de pessoas trans puderam ser encontradas nos acórdãos produzidos pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Dos cinco acórdãos envolvendo a retificação dos documentos civis de pessoas trans, quatro abordaram o caso em termos de uma desordem ou doença mental. Apenas um deles reconhece o discurso da Associação Americana de Psiquiatria de que a não conformidade de gênero *não é* uma doença mental. No entanto, todos os acórdãos deslegitimaram o gênero da parte autora linguisticamente ou sociologicamente, seja ao referir-se a pessoas trans com flexões gramaticais que marcam o gênero que lhes foi atribuído na ocasião de seu nascimento, seja pela negação dos pedidos para retificação dos documentos civis. Das cinco sentenças, três determinaram a retificação dos documentos civis e duas aceitaram os recursos interpostos pelo Ministério Público, desta forma negando as retificações.

De fato, no sistema jurídico brasileiro, a construção de uma identidade psicologicamente doente, combinada a uma ênfase em aspectos identitários biológicos, são elementos chave para as pessoas trans realizarem a retificação de seus documentos, e dessa forma garantirem seus direitos à identidade de gênero. Em quatro dos cinco acórdãos analisados, a construção de uma expressão hegemônica de gênero foi elemento central na representação, uma vez que os juízes favoráveis às retificações constantemente se referiram aos atores sociais em termos de como sua expressão de gênero se encontrava alinhada com o gênero que declaravam. Adicionalmente, a patologização das partes autoras foi outro elemento central. Instituições médicas e expertise médico foram elementos proeminentes nos acórdãos. Apesar

da ausência de legislação regulamentando a retificação dos documentos civis de pessoas trans, é aparentemente impossível conquistar este direito no Brasil sem a legitimação de instituições médicas.

Todas as partes autoras dos pedidos de retificação de documentos declararam que gostariam de passar, ou que já haviam passado, por uma cirurgia de transgenitalização. Este cenário é similar ao descrito por Borba (2016) que, ao investigar um grupo de pessoas trans e as narrativas criadas por elas a fim de passar pelo processo transexualizador, identificou que um dos meios de essas pessoas serem vistas como mulheres ou homens “reais” era declararem sentir o desejo de realizar uma cirurgia de transgenitalização. Esta seria uma forma de terem suas identidades aceitas e reconhecidas, tanto em contextos médicos quanto jurídicos, como pessoas trans “legítimas”. Isto corrobora o argumento de Giami (2013) acerca da necessidade imposta às pessoas trans de passar por uma série de barreiras médico-legais a fim de atingir a possibilidade (e não a garantia) de ter suas identidades socialmente e legalmente reconhecidas. Uma vez que o Brasil não tem uma legislação específica regulamentando os direitos à identidade de gênero, as sentenças produzidas em relação a estes direitos oscilam consideravelmente, dependendo do entendimento de cada magistrado em relação a conceitos como sexo, gênero e orientação sexual, de forma que quando estes conceitos não são compreendidos em sua totalidade pelos juízes, decisões desfavoráveis às pessoas trans podem se concretizar.

Além disso, como a análise revelou, mesmo nas decisões favoráveis, foram feitas escolhas nominais e pronominais que deslegitimavam o gênero das partes autoras. A análise dos dados revela o funcionamento do sistema de gênero como mecanismo regulador de papéis sociais, dependente da apropriação física de determinados atributos e performances. Desta forma, ao negar às certas pessoas trans o direito de retificar seus documentos, o judiciário subentende que tais pessoas ‘falham’ ao internalizar e respeitar normas reguladoras de gênero que perpassam o corpo (relativas aos genitais, seios, útero, ovários, testículos, próstata, comprimento do cabelo, tom de voz, etc.) e o modo de pensar, vestir-se, falar e agir socialmente. Todos estes atributos e comportamentos são requeridos por instituições médicas e legais para caracterizar uma pessoa trans primeiramente como *doente*, e posteriormente como *legítima ou verdadeira*.

Os impactos que sentenças contrárias à retificação de documentos civis têm sobre as pessoas trans são diversos. Primeiro, a falta de acesso aos direitos de identidade de gênero impacta sua saúde mental, impondo-lhes sentimentos de dor, rejeição e sofrimento. Segundo, impacta sua dignidade. Terceiro, impacta sua segurança jurídica. Quarto, impacta suas condições de trabalho. Em resumo, as práticas institucionais de deslegitimação de gênero contribuem para a marginalização de pessoas trans, frequentemente resultando em sua morte, seja por homicídio, transfeminicídio, suicídio ou por falta de acesso a serviços de saúde.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd edition). Washington, DC.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington, DC.
- ANSARA, Y G.; HEGARTY, P. (2014) Methodologies of misgendering: Recommendations for reducing cisgenderism in psychological research. *Feminism and Psychology*, 24, pp. 259-270.
- BORBA, R. (2016) *O (des)aprendizado de si: Transexualidades, interação e cuidado em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- CALDAS-COULTHARD, C.; SCLiar-CABRAL, L. (2007) *Desvendando discursos: Conceitos Básicos*. Florianópolis: Editora UFSC.
- CAPONI, S. (2009) Biopolítica e medicalização dos anormais. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*. 19, pp. 529-549.
- COHEN, B. (2013) A name of one's own: The spousal permission requirement and the persistence of patriarchy. *Suffolk University Law Review*, 46, nº 1.
- CONRAD, P. (2007) *The medicalisation of society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- EGGINS, S. (2004) *Introduction to systemic functional linguistics*. New York, NY: Bloomsbury Academy.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. Harlow: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2001) Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: Wodak, R.; Meyer, M.: *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

- FAIRCLOUGH, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- FIGUEIREDO, D. (2014) Discurso, gênero e violência. *Language and Law/Linguagem e Direito, 1*, pp. 141-158.
- FIGUEIREDO, D. (no prelo) *Direitos humanos e cidadania das mulheres no discurso jurídico sobre o estupro*.
- FOUCAULT, M. (2008) *O surgimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIAMI, A. (2013) Médicalisation et dépathologisation des identités trans: le poids des facteurs sociaux et économiques. *Sciences Sociales et Santé, 30*.
- GRUPO GAY DA BAHIA. (2014) *Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2014*. Available at: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. (2004) *An Introduction to Systemic Functional Grammar*. 3rd edition. New York, NY: Oxford University Press.
- HOLBOROW, M. (2013) Applied linguistics in the neoliberal university: Ideological keywords and social agency. *Applied Linguistics Review, 4*(2): 229–257.
- HIRD, M. (2003) A typical gender identity conference? Some disturbing reports from the therapeutic front lines. *Feminism and Psychology, 13*, pp. 181-199.
- HIRSCHL, R. (2008) The judicialization of politics. In: Keith Whittington; R. Daniel Kelemen; GREGORY CALDEIRA (Eds). *The Oxford handbook of law and politics*. Oxford: Oxford UP.
- HYLAND, K. (2002) Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*: pp. 113-135.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - 10th Revision* (available at <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F64>).
- KRESS, G. (1989) *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford UP.
- RIEGER, P. (2016) *Trans health in courts: (Mis)gendering and naming practices in appellate decisions at Tribunal de Justiça de Santa Catarina*. Unpublished master's dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- VAN DIJK, T. (2001) Critical Discourse Analysis. In: D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.) *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- VAN LEEUWEN, T. (2008) *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford UP.

WODAK, R.; MEYER, M. (Eds) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

YOGYAKARTA PRINCIPLES – www.yogyakartaprinciples.org/principles_en.htm

« DANS LE CARNAVAL, MA LIBERTÉ EST À MOI. MON CORPS EST À MOI » : MÉMOIRE ET RUPTURES FÉMINISTE DANS LE CARNAVAL¹

Dantielli Assumpção Garcia

Pós-Doutora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná,
Brasil

Lucília Maria Abrahão e Sousa

Livre-Docte, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

RESUME: Dans cet article, nous analyserons, à partir de la perspective de l'Analyse de Discours de Pêcheux, quelques *post* produits et/ou divulgués sur Facebook par les Marchas das Vadias² sur le carnaval. Nous essayerons de repérer (1) comment des sens sur le carnaval sont formulés et mis en circulation par la Marcha das Vadias; (2) comment constitue-t-on une image du sujet-femme et du sujet-homme; (3) comment met-on en circulation dans les *post* des alliances, ruptures, déplacements, stabilisations sur le rapport femme-carnaval-homme-société; (4) comment les effets de harcèlement et de violence contre la femme fonctionnent-ils en tant qu'une mémoire du carnaval, une mémoire que la Marcha das Vadias essaie d'actualiser et de déplacer. Pour cette analyse, nous mobilisons la notion théorique d'*événement discursif* (Guilhaumou et Maldidier, 1993; Pêcheux, 1990; Zoppi-Fontana, 1997), afin d'explicitier l'existence, dans la Marcha das Vadias, d'une actualisation et d'une mémoire sur la femme et son rapport avec le carnaval, l'homme et la société. Cette actualisation produit un événement qui essaie de faire circuler d'autres dires sur la femme et sur le corps dans cette société qui fête et qui s'amuse au son des chansons carnavalesques.

Mots-clés: carnaval. Femme. Marcha das Vadias. événement discursif.

ABSTRACT: In this paper, from the theoretical perspective of Pêcheux's Discourse Analysis, we study some posts on Carnival produced and/or released by Marcha das Vadias (The SlutWalk) on its Facebook pages. We seek to reflect upon (1) how the meanings on this popular party are designed and circulated by The SlutWalk; (2) how an image of both the female and male subject is constituted, (3) how alliances, ruptures, dislocations, stabilizations on the woman-Carnival-man-society relationship are put into circulation on the posts, (4) how the effects of harassment and violence against women work as a memory of the revelry, which The SlutWalk attempts to update and dislocate.

¹Ce texte fait partie du projet de Post-Doctorat *A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher* [La Marcha das Vadias sur les réseaux sociaux: effets de féminisme et de femme], subventionnée par FAPESP (Fondation de Subvention à la Recherche de l'État de São Paulo) (procès no. 2013/16006-8), qui a l'objectif principal d'analyser la formulation, la constitution et la circulation d'un discours sur la femme et le féminisme dans la contemporanéité et dans le cyberspace.

²La *SlutWalk*, littéralement « marche des salopes ». [N. du T.]

In order to carry out such an analysis, we make use of the theoretical notion of *discursive event* (GuilhaumouandMaldidier, 1993; Pêcheux, 1990; Zoppi-Fontana, 1997), aiming at elucidating how there is an update of a memory about the woman and her relation to Carnival, to man and to society as far as The SlutWalk is concerned. This update produces an event that seeks to circulate other sayings about the women and her body in society who plays and have fun to the sound of classic carnival songs.

Keywords: Carnival. Woman. The SlutWalk. discursive event.

« MAIS C'EST CARNAVAL, LA SALOPE »: QUE DISENT CES DIRES?

Le carnaval est vu, par l'imaginaire populaire, comme un espace où tout est permis, où il n'y a pas d'interdictions, de limites. Dans le carnaval, il est permis soit de se déguiser bizarrement, soit d'« accoster », « tripoter », « embrasser par force », c'est-à-dire violenter l'autre. Dans cet imaginaire de permissivité, le sujet qui dit « non » à cette « liberté opprimante » est victime, symboliquement ou pas, d'une violence. Devant ce contexte qui violente et surtout opprime la femme, plusieurs manifestations ont surgi contre cette légitimation « carnavalesque » de la violence. Parmi ces manifestations, il y a celles qui sont produites par la Marcha das Vadias et d'autres groupes féministes et publiées sur Facebook. Ces *post* seront notre matériel d'analyse. Nous avons choisi d'analyser dans cet article : (1) une campagne sur le carnaval de la Marcha das Vadias de Recife; (2) le texte « Mas é carnaval, vadia – ou quando os homens chegam ao fundo do poço » [Mais c'est carnaval, la salope – ou quand les hommes atteignent leur plus bas niveau], de Leonardo Sakamoto, publié sur la page Facebook de Marcha das Vadias de São Paulo; (3) une campagne du magazine VIP « Não seja um escroto neste carnaval » [Ne sois pas un con dans ce carnaval], publiée sur la page Facebook de Marcha das Vadias de Rio de Janeiro; (4) le *post* « No carnaval a fantasia é minha. O corpo é meu » [Dans le carnaval, ma liberté est à moi. Mon corps est à moi], sur la page Facebook du groupe féministe Acontece Comigo; (5) le *post* « Nesse carnaval você pode ser o que quiser... » [Dans ce carnaval tu peux être ce que tu veux], du groupe Mulheres em Luta; (6) un message, publié par la Marcha das Vadias de Belo Horizonte, sur les chansons carnavalesques dans la ville de Contagem (Minas Gerais). Dans l'analyse de ce matériel, nous chercherons de montrer comme un discours-autre est présent dans les formulations en tant que mémoire sur la femme et le carnaval. Une mémoire que la Marcha das Vadias et d'autres groupes féministes essayent d'actualiser et de rompre avec, afin d'instaurer un autre discours sur la femme et son corps dans la société du carnaval.

Notre travail est divisé en trois parties. Dans la première, nous réfléchissons brièvement sur le carnaval et ses sens dans la société brésilienne. Dans la deuxième, nous faisons une discussion théorique sur l'événement discursif. Dans la troisième, nous analysons les *post* publiés sur les pages Facebook des Marchas das Vadias, afin de montrer comment une mémoire et une actualité sont mises en fonctionnement et produisent un autre discours sur le féminin et son rapport avec la société patriarcale.

LE CARNAVAL AU BRÉSIL : LES CONFLITS DEFILENT DANS L'AVENUE

Le carnaval intègre l'identité nationale et est envisagé par la plupart des gens comme une fête populaire où tous les individus convivent harmonieusement pendant les quatre jours de fête. On efface imaginativement les différences fondamentales entre les classes et les individus, de manière à créer l'effet de ne pas exister la violence et de ne pas exister le conflit entre les classes et les abus de pouvoir. Cette période carnavalesque de chansons populaires interrompt les effets les plus durs de l'inégalité, indépendamment de sa nature. Cunha (2001, p. 13) souligne que, dans les premières années de la République, l'élite nationale brésilienne a essayé de créer l'image du pays associée au carnaval : « Beaucoup de littérateurs, au début du siècle, voyaient la fête comme une fête liée symbiotiquement à la nation, ils voyaient le carnaval comme une fête homogène » (CUNHA, 2001, p. 13). Risério (1995, p. 90) considère que le Brésil n'est pas le « pays du carnaval », mais un pays de « beaucoup de carnivals ». D'après l'auteur :

Il est vrai que notre grande fête populaire peut suggérer, à première vue, la fausse homogénéité que les distraits sont capables d'identifier aussi dans une nuit étoilée. Comme si un royaume chaotique et coloré de rythme, d'exubérance érotique et d'exagération généralisée s'étendait de manière uniforme par tout le pays ; les mêmes tambours, les mêmes déguisements, les mêmes corps dans les transes, dans une incroyable prolifération de bals et de défilés. Mais ce n'est pas exactement comme cela. De ville en ville, de Recife à Porto Seguro, les différences sont énormes. (RISÉRIO, 1995, p. 90).

Produit d'un processus qui commence dans la deuxième moitié du XIXe siècle, d'après Pereira (2004, p. 28-29),

cette image homogène du carnaval s'est superposée à une série d'autres représentations et d'expériences vécues par ceux qui fêtaient dans les rues étroites de

Rio de Janeiro. L'hétérogénéité des personnes qui saluaient le Rei Momo³ montrait aussi la présence de fêtes différentes : s'il est vrai que tout le monde fêtait la même fête, il est vrai aussi que chacun a construit pour cette fête des significations complètement différentes.

Le carnaval brésilien s'est formé à partir de la rencontre des carnivals européens (Paris, Nice, Venise) et le « Entrudo », critiqué par les élites. Le « Entrudo » était un jeu où on utilisait de l'eau, de la farine et des masques, et qui existait depuis le temps où le Brésil était une colonie du Portugal. Albuquerque et Filho (2006, p. 226) expliquent que:

Dans la presse, surtout à partir de 1880, il y a eu lieu une forte campagne contre le « Entrudo ». Des lois, des décrets, des punitions (amende et prison) : bref, des mécanismes pour réprimer le « Entrudo ». Tout cet appareil légal a été mobilisé afin de convaincre les fêtards à abandonner cette forme de diversion. Des groupes de l'élite blanche rêvaient de remplacer le « Entrudo » par le carnaval de Paris, Venise ou Nice. L'intensification de la répression policière contre les pratiques du « Entrudo » et le surgissement des sociétés carnavalesques semblaient l'inauguration d'un temps civilisateur, et le discours civilisateur était la masque à la mode pour cacher le racisme qui traversait les relations sociales au Brésil.

Cunha (2001, p. 309-310) souligne que le surgissement du carnaval n'est pas linéaire, mais par étapes :

Les formes du carnaval, rangées dans la ligne ascendante du progrès, ont perdu une grande partie de son historicité et ont cristallisé une mémoire basée sur la supposition que l'histoire s'est développée par étapes successives, où le « Entrudo » aurait été remplacé par les grandes sociétés, qui ont donné lieu ensuite aux « cordões » et « ranchos », d'où sont nées dans les années 1930 les « escolas de samba », expression de l'âme et de l'identité brésilienne lentement sédimentées après la République et la fin de l'esclavage.

Pour Da Matta (1987, p. 8-9), le carnaval brésilien est « la marque de l'individualité, à côté des institutions éternelles qui permettent que nous sentions notre propre continuité en tant que groupe ». L'auteur voit le carnaval comme un rituel d'inversion de l'ordre quotidienne, un phénomène qui promeut la rupture du continuum de la vie sociale journalière. Par contre, pour Ortiz (1980), le carnaval existe à partir d'un ordre capitaliste, où l'État et les autorités publiques déterminent le temps et l'espace de la fête, ainsi que les limites considérées tolérables. Il faut dire qu'aujourd'hui l'administration des effets du carnaval passe aussi par les formes de contrôle de la circulation des mots et des images de cette fête dans les médias : il y a des chaînes

³Personnage du carnaval brésilien, le Rei Momo est élu dans chaque ville, généralement choisi pour sa corpulence. [N. du T.]

de TV qui possèdent les droits d'émission de la fête dans chaque ville, il y a des magazines qui ont leur propre loge dans le Sambódromo, et il y a même des sites qui à chaque minute actualisent les informations sur le carnaval.

Soihet (1998), en analysant le carnaval carioca de la Belle Époque de Getúlio Vargas, voit les manifestations culturelles de la population pauvre de Rio de Janeiro (1890-1930) comme une forme de résistance contre le préjugé et l'oppression quotidienne. L'auteur explique que le samba devient l'un des symboles nationaux, en même temps que les escolas de samba, grâce à des concessions à l'idéologie de l'État de Vargas, deviennent une attraction touristique. Comme dit Silva (2010), qui analyse le carnaval et le samba dans l'historiographie brésilienne :

Le carnaval a son grand moment une fois par an. Un moment très bien limité : l'État détermine les jours fériés, l'église déclare le début du Carême et, ensuite, il est permis un « désordre légitime ». Pendant le règne du Rei Momo, une grande partie de la population participe à ce phénomène, le « peuple » se transforme, les rues deviennent une grande scène, tous le monde danse, s'amuse, se divertit ; pendant une courte période de temps – quatre jours, officiellement – les limites entre le licite et l'illicite deviennent imprécises, on a une sensation de liberté, ce qui permet, par exemple, que les personnes s'habillent d'une manière plus libre ou même exotique. Pour certains, il s'agit d'un moment de libertinage, de luxure, où le « plaisir de la chair » et du corps sont prééminents. Avec ces frontières sociales plus fluides, les mécanismes sociaux de vigilance deviennent plus rigides : par exemple, les campagnes contre la consommation exagérée d'alcool et pour une meilleure alimentation, basée sur la consommation de fruits et d'eau. On augmente le nombre de médecins sur appel et de policiers dans les rues – ce sont quelques mécanismes qui gardent l'ordre sur le désordre, c'est-à-dire la liberté est surveillée.

À partir de ce contexte, nous analyserons de différents matériels produits ou publiés par la Marcha das Vadias sur le carnaval. Nous essayerons de montrer que cette fête est envisagée comme un moment où tout est permis et n'importe qui peut (ou doit) se mettre en rapport avec n'importe qui. Les cas de violence, la criminalité, les oppressions, tout cela est effacé. Pendant ces quatre jours de fête, l'imaginaire qui constitue la société est celui de la joie, de la diversion. Néanmoins, la violence, silencieuse, traverse le carnaval. C'est ce discours de la violence, surtout contre la femme, que les dires des Marchas das Vadias font circuler dans la société. Dans les matérialités, les conflits, les rapports de pouvoir et les formes de violence contre le féminin sont explicités, ainsi que les violences contre les noirs et les homosexuels. C'est dans les différents matériels symboliques que nous pouvons voir le fonctionnement de la société patriarcale qui légitime et qui fait taire cette violence contre la femme, en faveur des moments de fête.

L'ÉVÉNEMENT DISCURSIF ET LE CARNAVAL : MÉMOIRES ET ACTUALISATIONS

Michel Pêcheux (1990), dans *Discours : structure et événement*, analyse l'énoncé « On a gagné » et propose de voir le discours comme une matérialité constituée également par une structure et par un événement. Pour Pêcheux (1990, p. 19), l'événement est le fait nouveau, les premières déclarations dans « son contexte d'actualité et dans l'espace de mémoire qu'elle convoque et commence déjà à réorganiser ». Ainsi, pour l'auteur (1990, p. 17), l'événement est le point de rencontre d'une actualité et d'une mémoire. Il s'établit par l'inscription d'un dire déjà stabilisé dans un autre lieu et qui passe à fonctionner et produire des sens d'une autre manière, ce qui crée une autre inscription de mémoire.

En essayant de différencier *thème et événement discursif*, Guilhaumou et Maldidier (1993, p. 165-166) rehaussent que la notion de thème suppose la distinction entre « l'horizon d'expectatives » – l'ensemble de possibilités attestées dans une situation historique – et l'événement discursif qui réalise l'une de ces possibilités et inscrit le thème dans une position référentielle. Pour les auteurs (1993, p. 166), « l'événement discursif ne se confonde ni avec la nouvelle ni avec le fait désigné par le pouvoir ni avec l'événement constitué par l'historien. Il est saisi dans la consistance d'énoncés qui s'entrecroisent dans un certain moment ».

Pour Zoppi-Fontana (1997, p. 51), l'événement discursif est le point de rencontre d'une actualité et d'une mémoire à partir de laquelle les pratiques discursives se réorganisent. L'auteur (1997, p. 51) souligne que l'événement discursif fonctionne comme un point de fracture des rituels énoncés,

comme le lieu matériel où le réel de la langue (le lapsus, l'acte manqué, l'équivoque, l'ellipse, le manque, toutes les formes d'irruption de *la langue*) et le réel du discours (son historicité, la détermination du sens et du sujet par des formations discursives inscrites dans un ensemble de formations idéologiques) se rencontrent et produisent une *rupture*, une *interruption* et une *émergence* (Pêcheux et al. ; 1981) dans les rapports de continuité définis par les rituels annoncés à partir de la définition du moment discursif. Ainsi, nous l'entendons comme : la rupture d'une pratique discursive par la transformation des rituels énoncés qui la définissent ; l'interruption d'un processus de reformulation paraphrastique de sens par le changement des conditions de production ; bref, l'émergence d'un énoncé ou d'une position énonciative nouveaux que reconfigurent le discours et participent donc au processus de production du réel historique.

Nous considérons les *post* des Marchas das Vadias sur le carnaval comme un événement discursif, où il y a l'interruption d'un processus de reformulation paraphrastique (on parle du carnaval comme une fête libre, joyeuse, sans violence) et l'émergence d'énoncés (la position-

sujet-femme-féministe) où on essaie de promouvoir une rupture avec la naturalisation de la violence contre la femme. Dans cette rupture, le discours-autre surgit comme une mémoire, pourtant, les mouvements féministes essaient de l'actualiser et réorganiser leurs pratiques discursives, afin de faire parler une autre position d'un autre lieu. On rompt dans cet événement discursif, donc, avec des rituels énoncés sexistes qui soutiennent un dire sur la femme dans la société patriarcale et surgissent d'autres dires sur le « deuxième sexe », qui actualisent des sens sur le féminin et son rapport avec l'autre – la société, l'homme.

« JE NE DEMANDE RIEN ! LE CARNAVAL N'EST PAS UNE RAISON POUR ME HARCELER »: DES DIRES EN CONFRONTATION

Dans cette partie de notre travail, nous analyserons quelques *post* qui ont circulé sur les pages Facebook des Marchas das Vadias (Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro) sur le rapport femme-carnaval-homme-société. Notre but est de montrer que ces *post* surgissent comme un événement discursif qui essaie de rompre avec une mémoire cristallisée sur la femme et d'actualiser des sens sur le sujet-femme, le sujet-homme et le carnaval.

La Marcha das Vadias de Recife a produit une campagne qui essaie de se mettre en confrontation avec un discours dominant sur la femme, qui circule dans la société et qui est fortement promu dans le carnaval. Dans cette campagne, nous pouvons remarquer que le discours-autre est présent en tant que mémoire avec laquelle on prétend de rompre.



Image 1- Marcha das Vadias de Recife [Je ne demande rien ! Le carnaval n'est pas une raison pour me harceler]

<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>



Image 2 -Marcha das Vadias de Recife [Je ne suis pas ton objet sexuel ! Si tu ne sais pas me respecter, au commissariat c'est où tu vas aller!]
<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>

La femme, dans le discours-autre, est celle qui demande quelque chose, qui est l'objet sexuel, un divertissement pour l'homme, le corps à être harcelé, c'est-à-dire la femme est celle qui dans le carnaval n'a pas de voix. Ces dires sont présents dans la campagne en tant que mémoire ; ce sont des dires qui circulent dans notre société et qui produisent des sens pour le féminin. La Marcha das Vadias, grâce à un discours de la négation, actualise cette mémoire et inscrit dans la langue que la femme a ses propres désirs, et que ni la société ni l'homme ne les contrôlent. Il ne s'agit pas seulement de désir, ce qui serait déjà beaucoup devant le silence imposé à la femme dans la vie privée, mais de droit au désir, au corps, au plaisir et à la participation au carnaval. On essaie d'explicitier que la femme a le pouvoir sur son propre corps, ses désirs, ses actes, ses termes, ce qui la situe dans une autre position discursive. Il est intéressant de remarquer que les corps féminins sont présentés comme une parure de carnaval, un ornement, mais sans l'exposition de la nudité/mutité. Cela discursivise un mode de dire de soi-même et de se situer en tant que femme, celle qui s'amuse, qui se divertit, qui fête sans se laisser représenter par l'exhibition du corps nu. Cela marque une rupture avec les sens naturalisés pour le corps de la femme, si répétés par l'exposition médiatique de jambes, fesses, seins.

Dans les dires de la Marcha das Vadias, l'homme qui ne respecte pas la femme « au commissariat c'est où il va aller ». Dans l'actualisation d'un dire sur la femme, il est évident qu'elle connaît son pouvoir de dénoncer des actes violents. La femme de la Marcha das Vadias, qui fête le carnaval, est consciente de l'existence des institutions publiques – Commissariat des

Femmes⁴ – qui la protégeront, l’écouteront et puniront les hommes violents. La Marcha das Vadias essaie d’actualiser des sens pour les actes violents subis par les femmes :



Image 3 - Marcha das Vadias de Recife [Tripotage, caresses par force, tirage de cheveux... ce sont des crimes ! Carnaval ou pas, le corps est à la femme!!!]
<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>



Image 4 - Marcha das Vadias de Recife [Embrasser par force, c’est du viol ! Mon corps est à moi et je t’embrasse si j’en ai envie!!]
<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>

Des attitudes que la société voit comme naturelles, surtout dans des situations de fête, comme « tripoter », « tirer les cheveux », « embrasser par force », sont vues comme des crimes par la Marcha das Vadias. C’est là où se trouve la rupture avec le rituel énoncé. Ce que la société voit comme « naturel » est criminalisé par le discours de la Marcha das Vadias. En outre, le discours de la Marcha das Vadias défend que la femme assume son pouvoir, ses désirs, son corps, même si la société efface ces sens, dans le carnaval ou pas. Il faut remarquer encore que le corps est discursivisé comme quelque chose qui a un propriétaire, c’est-à-dire cette « propriété » est privée et exige la permission du propriétaire (la femme) pour être touchée. Marquer les formes quotidiennes de « s’amuser » avec le corps féminin comme des formes de

⁴Division de lapolicitebrésiliennechargéedes crimes contrelesfemmes. [N. du T.]

violence est un autre déplacement important que nous voudrions souligné. Ce qui était avant quelque chose de quotidien, de naturel, subit maintenant une fracture et est envisagé comme un « crime », un « viol ». Cela établit la position de la loi comme un élément de soutien des droits de la femme. Pour ceux qui dépassent les limites, la loi et les punitions. En parlant de « crime », la femme se met dans une position protégée par le pouvoir d'avoir des droits, les reconnaître et savoir que les harcèlements sont des crimes, ce qui inscrit une autre position par rapport aux actes qui étaient envisagés comme des plaisanteries innocentes.

La Marcha das Vadias de Recife essaie aussi de rompre avec des certains dires sur la femme noire et avec l'imaginaire cristallisé dans le discours médiatique.



Image 5 - Marcha das Vadias de Recife [Je ne suis pas un objet ! Je suis noire et la Globeleza⁵ ne me représente pas]

<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>



Image 6 - Marcha das Vadias de Recife [Je veux fêter comme je veux ! Je ne suis pas une attraction touristique pour les étrangers!!]

<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRecife?ref=ts&fref=ts>

⁵Personnagecarnavalesquecréé par lachaîne TV Rede Globo. [N. du T.]

Le discours-autre défend que la femme, surtout la femme noire, a comme fonction dans la société et le carnaval d'« attirer l'homme étranger », vue la forme comme les sens de « mulata » ont été constitué depuis l'esclavage : celle qui sert le patron dans toutes les instances de la vie privée, y compris la vie sexuelle. Ce sens dominant a été inscrit de manière socio-historique et s'est cristallisé comme la seule manière de dire le corps de la femme noire, une sorte de pièce ou objet à se faire acheter et utiliser dans et hors du lit. Nous soulignons que des parties de ce corps féminin noir ont été discursivisées dans la matrice esclavagiste qui a servi (et sert encore) de base pour quelques effets : les « gros seins » des esclaves, ce qui était aussi la capacité de bien allaiter un enfant, les « grosses fesses » et les lèvres charnues – des éléments qui garantiraient la satisfaction sexuelle du patron. Ces effets, par la manière comme ils ont constitué un dire officiel et dominant, ont stabilisé une certaine image sur le corps noir, une image que les *post* ci-dessus mettent en question.

La femme est vue comme un objet de divertissement, comme un objet à être commercialisé dans les publicités de la chaîne TV Globo. La Globeleza ne représente pas les femmes parce qu'elle permet que la société utilise son corps comme un symbole du carnaval, du Brésil. La femme noire surgit comme une attraction pour l'étranger, un objet qui peut être « exporté » pour d'autres pays, des pays qui, eux aussi, la violenteront et légitimeront sa position d'objet de désir. Une critique à ce discours est publiée sur la page Facebook de la Marcha das Vadias de Belo Horizonte :



Image 7 - Marcha das Vadias de Belo Horizonte
<https://www.facebook.com/marchadasvadias?fref=ts>

Le 21 février 2014, la Marcha das Vadias de Belo Horizonte partage un texte sur un concours de chansons carnavalesques de la ville de Contagem (Minas Gerais). Ce texte, qui a un ton de manifestation, critique les règlements du concours créé par la Fondation Municipale de Culture de Contagem : le thème des chansons était libre, mais les manifestations de critique vers l'Administration Publique, un groupe social, une organisation, une personne ou une institution privée étaient interdites. D'emblée, ce qui semble étrange est la censure du contenu des chansons. Néanmoins, le *post* essaie de mettre en relief les chansons qui ont gagné le concours : « Mulata exportation », de Edson Pereira, et « La petite blonde du BBB⁶ », de Wilton Batata. Selon le texte :

- (1) L'une des chansons gagnantes, « Mulata exportation », de Edson Pereira, a un contenu franchement sexiste et raciste et incite le trafic de femmes : « Un japonais a dansé le samba et a connu une mulata à la bouche argentée, grosses fesses, corps parfait. Le japonais est devenu dingue avec la danse de la mulata. Bouche folle, ah cette bouche folle ! Tu vas avec moi au Japon ! Ah mulata exportation ! »
- (2) Une autre chanson, « La petite blonde du BBB », de Wilton Batata, dit : « Je renifle, elle renifle, moi aussi j'aime embrasser. Puis je la regarde à travers le trou de la fenêtre. Juste pour la voir à laver (laver quoi?) ses vêtements. Laver le plancher ! Eh, la petite blonde, t'y applique bien ! La petite blonde est jolie, séduisante, parfumée. Elle porte une robe rose, transparente. Elle rêvait de participer au BBB. Fais gaffe, la blonde, sinon je te quitte ! »

Le texte met en évidence une mémoire stabilisée de la position que la femme doit occuper dans la société. La femme blanche doit rester chez elle, observée par l'homme. La femme noire, par contre, doit être exportée – on y remarque un discours du trafic de femmes, du trafic sexuel. Le manifeste demande de l'aide aux pages féministes afin de rompre avec cette « culture de violence » et avec la légitimation de l'État de la violence contre la femme. En ton de dénonciation, le texte défend une autre manière d'envisager la femme : « Il n'est pas acceptable qu'une institution publique, à partir d'un concours et avec l'argent publique, subventionne ce genre d'absurdité contre la dignité des femmes ».

Sur les pages Facebook de la Marcha das Vadias on partage des textes qui essaient de rompre avec les discours qui circulent dans la société sur la femme et avec ces rituels stabilisés dans la société par rapport au féminin, au corps féminin : la femme, défendent-ils, a ses propres droits et son propre pouvoir. Un exemple est la page de la Marcha das Vadias de São Paulo:

⁶Big Brother Brasil, émission de *reality show*. [N. du T.]



Image 8 - Marcha das Vadias de São Paulo
<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasSP?ref=ts&fref=ts>

Le texte « Mas é carnaval, vadia - ou quando os homens chegam ao fundo do poço » [Mais c'est carnaval, la salope – ou quand les hommes atteignent leur plus bas niveau] a été écrit par Leonardo Sakamoto et essaie de produire une réflexion sur les attitudes masculines dans le carnaval, par rapport à la « conquête ». Le texte compare les positions de la femme et de l'homme dans la société et surtout dans la fête carnavalesque. Sakamoto montre comme évidence une mémoire sur les rapport homme-femme. Et c'est cette évidence qu'il met en question :

- (3) J'adore le carnaval de rue. Et São Paulo est très agréable, avec ses de fêtards groupes qui occupent toute la ville. Il est évident que, dans cette faune exubérante, il y a ceux qui ont la vieille stratégie de « conquête », datée de l'âge de la pierre et basée sur la logique d'« abatte la proie et la consommer encore vivante ».
- (4) Je jure que je ne sais pas où cacher mon visage lorsqu'un garçon prend le bras d'une fille et insiste qu'il ne la lâchera qu'après un baiser. Ou quand le gars pousse la fille et les fêtards interviennent – ou pas. J'ai témoigné une scène pathétique et fréquente : après avoir reçu des tas de réponses négatives, et sans lâcher le bras d'une fille vraiment polie, l'un de ce genre de garçon a demandé « s'il te plaît, s'il te plaît, juste un petit baiser ». Eh le gars, c'est où ta dignité ? C'est le plus bas niveau ! L'amour-propre c'est la première chose qui meurt quand la meute assiste.

Sakamoto compare le comportement masculin et celui des animaux. Les femmes sont comme des proies qui seront abattues par l'homme. Dans la société machiste, la femme n'est qu'un objet à être consommé, dévoré, surtout quand la « meute » assiste et analyse le fonctionnement du pouvoir masculin sur la « femme-proie ».

En montrant la naturalisation de la violence et son rapport avec l'éducation sexiste, Sakamoto essaie de rompre avec ces dires et les actualiser avec d'autres sens pour le « deuxième sexe », qui est vu maintenant comme ayant son propre pouvoir. Bien que la femme fréquente

l'espace public, elle ne peut ni être seule ni dire « non » ; elle ne peut pas du tout s'amuser dans le carnaval. Même si elle dénonce l'homme, elle est violentée par les désignations que l'on lui attribue. La société, par le fonctionnement de l'idéologie, mène la femme à voir comme naturel la violence – même parce qu'elle « l'a voulue », puisqu'elle était seule, voulait s'amuser et a osé dire non :

- (5) Mais, en comparaison avec d'autres carnivals, j'ai l'agréable impression qu'il y a plus de personnes conscientes, qui connaissent leur pouvoir et qui ne permettent pas ce genre de harcèlement sexuel. On m'a parlé de cas où la police a été appelée et a fait arrêter la fête de ceux qui croyaient que les fesses féminines sont un patrimoine public. Je ne sais pas ce qui s'est passé, mais j'espère que le rapport de police ait été fait. On ne sait jamais si ce type peut passer un concours de la Fonction Publique à l'avenir...
- (6) Dans un autre moment, après avoir giflé sur le visage un garçon qui voulait l'embrasser par force, une amie a écouté quelqu'un qui criait : « Mas c'est le carnaval, la salope! Celle qui est seule ici c'est parce que veut bien ça ! ». Le type a appris des amis, de la famille, de la télé, de la radio, que le carnaval est un moment où les règles sont suspendues et tout le monde veut du sexe. Pour lui, la rue est un immense Tinder offline (je ne veux pas dire que tout le monde utilise l'application pour ces buts, mais le désespoir de quelques-uns est pathétique). Quand ils sont rejetés, donc, ils expriment toute leur rage avec des clichés comme « la garce », « la salope », « la chienne ».

Le texte présente deux positions de la femme. La première, légitimée par la société, est la « femme de bien » ; la deuxième, victime de la violence qu'elle même provoque, est « la garce », « la salope », « la chienne », « la femme traînée ». La « femme de bien » est chez elle et attend son homme ; la « salope » est dans la rue, dans le carnaval. La société sexiste, apparemment, n'accepte pas que la femme occupe l'espace public ; si elle le fait, elle est une « femme traînée », « sans valeur ». La femme valorisée est celle soumise à la société et à l'homme, celle qui sera sa « psychologue », « infirmière », « cuisinière », « objet sexuel », c'est-à-dire sa propriété masculine. La femme libre est victime de la violence soutenue par les discours de la société. Ce qui Sakamoto présente dans son texte est que la société produit et défend une violence contre la femme, et cette violence fait partie de la mémoire avec laquelle les mouvements féministes essaient de rompre. Les Marchas das Vadias rendent évident que la violence contre la femme ne peut être une « tradition », ne peut continuer à produire des effets qui subjuguent le féminin et légitiment le masculin. Les « punitions sociales » ne peuvent continuer comme une manière de garder la femme enfermée dans l'espace privé, sans avoir la possibilité de mener une vie libre. Celles qui choisissent cette vie peuvent être violentées, puisqu'elles étaient, enfin, « disponibles » :

(7) pour ces jeunes, les seules femmes qui ne sont pas « des putes » c'est leurs mères, leurs grand-mères, qui dorment comme de saintes vierges, pendant que les « femmes traînées » fêtent le carnaval. Parce qu'une « femme de bien » est chez elle, n'accepterait jamais de mettre une mini-robe ou avoir le dos dénudé ; elle ne boit pas, ne fume pas, n'a pas de vices exécrables, n'aime pas juste pour une nuit, ne rigole pas en public, ouvrant la bouche à n'importe qui. La « Femme de bien » est chez elle et attend son « homme de bien », elle est à sa disposition ; elle fait la bonne, la psychologue, l'infirmière, la cuisinière, l'objet sexuel, n'importe à quelle heure, à quel jour.

Pourquoi ? Parce que dans leur tête elles appartiennent à eux. Parce que ça a toujours été comme ça. Comme ça on leur a appris. C'est la tradition, quoi ! Et le discours de la tradition, fréquemment construit du haut vers le bas, garde la position de quelqu'un qui est soumis à quelqu'un d'autre. Celui qui ose ne pas suivre ce modèle sera soumis aux « punitions sociales ».

Ne te trompe pas. Ce n'est pas une petite douzaine de scélérats. Ces attaques traduisent ce que notre société sexiste pense. Qu'une femme qui parle de manière sympathique dans le carnaval est « disponible » ; qu'une femme qui porte les vêtements qu'elle veut est « disponible » ; qu'un groupe de femmes sans « leurs hommes » est « disponible ».

En montrant le discours-autre, Sakamoto actualise cette mémoire et affirme que l'homme « atteint son plus bas niveau » quand il a besoin de violenter la femme, physiquement ou psychologiquement, pour légitimer sa position dans la société. Le manque « d'amour-propre » conduit l'homme à utiliser un discours de violence pour subjuguier la femme et affirmer que sa position dans la société est celle d'un objet de plaisir soumis à l'homme. Pour questionner ce pouvoir masculin sur la femme, le magazine VIP fait publier, sur sa page Facebook, le reportage « No carnaval, assédio não pode ser fantasia » [Dans le carnaval, le harcèlement ne peut être motif de fête]. Ce reportage a été partagé par la page Facebook de la Marcha das Vadias de Rio de Janeiro:



Image 9 - Marcha das Vadias de Rio de Janeiro [Très bien ! Puisque les lecteurs du magazine VIP ne nous suivent pas sur Facebook, voici un message pour le carnaval. Plus de 80 % des femmes n'aiment pas les harcèlement de rue. 90 % d'entre elles ont déjà abandonné l'idée de se balader pour peur de se faire harceler. 85 % ont déjà été « tripotées » par des hommes inconnus. Ne sois pas un con dans ce carnaval. Elles te remercient.]

<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRioDeJaneiro?fref=ts>

Dans le commentaire de la Marcha das Vadias sur cet article, on met en relief quelques rapport homme-femme. Puisqu'il s'agit d'une page de la Marcha das Vadias, le site ne sera pas lu par les hommes qui lisent le magazine VIP. Pour la Marcha, les hommes qui lisent ce magazine sont, en général, sexistes, et n'approuvent pas les revendications féministes. VIP est un magazine pour le public masculin, avec des reportages sur football, économie, loisir, femme. Ce *post* essaie de rompre avec une certaine mémoire et de produire d'autres dires sur la femme, l'homme et le carnaval. Avec le slogan « Não seja um escroto neste carnaval » [Ne sois pas un con dans ce carnaval], on reformule les dires qui questionnent les attitudes masculines, vues comme naturelles, devant le « deuxième sexe ». Le reportage a été écrit par la journaliste Juliana Faria, qui a créé aussi la campagne « Chega de Fiu Fiu » [Si tu me siffles je te gifle] et le site « Think Olga ». Le magazine VIP invite une féministe à écrire dans une publication pour les

hommes qui voient fréquemment la femme comme un objet sexuel ; cela constitue un geste de rupture. Le magazine essaie de rompre avec cet imaginaire qui circule dans notre société.

Le reportage est constitué par un discours de l'interdiction : il informe ce qui est permis et ce qui n'est pas permis dans le carnaval. De plus, le reportage reproduit un discours statistique qui montre les nombreux cas de violence contre la femme. Le magazine VIP se positionne contre cette violence, explique à l'homme que la femme peut se porter comme elle veut et que l'homme ne peut jamais la harceler. S'il le fait, il est un « con », un homme sans valeur. La campagne est produite pour le carnaval, mais le magazine espère qu'après cette fête les hommes gardent en tête l'idée de respecter les femmes : « elles te remercient ». Pourtant, l'énoncé « elles te remercient » laisse entendre que les hommes leur font une faveur et ne changent pas vraiment leurs attitudes vers « le deuxième sexe ». Dans la réalité, ils gardent leurs comportements agressifs:

(8) Plus de 80 % des femmes n'aiment pas les harcèlement de rue. 90 % d'entre elles ont déjà abandonné l'idée de se balader pour peur de se faire harceler. 85 % ont déjà été « tripotées » par des hommes inconnus. Ne sois pas un con dans ce carnaval. Elles te remercient.

Dans ce texte, l'image de la femme est celle de la victime qui se fait violentée mais qui, socialement, est un personnage secondaire dans le théâtre du carnaval. L'homme est le Don Juan, qui se vante de harceler une femme. L'homme voit le harcèlement comme quelque chose de « normal » – puisque les films, la publicité et les amis défendent ce discours. Ce qui le texte actualise est la non-naturalisation de la violence contre la femme :

(9) « Dans le carnaval, tout est permis » est une phrase qui devrait choquer n'importe qui. La fête masque parfois la violence sexuelle que beaucoup de femmes subissent dans le carnaval.

(10) Sifflements, remarques gênantes, insultes, baisers forcés, tripotages... Qui n'a jamais écouté parler de ces histoires ? Et on les raconte toujours du point de vue du... « Don Juan », soit dans les films, dans la publicité ou même dans une conversation d'amis. Le plaisir de la conquête vient de la protagoniste, celle qui se fait applaudir, qui se fait accoster. La permission, par contre, ne joue pas un rôle dans ce script.

(11) Si vous coupez la scène et illuminez celle qui a été oubliée comme figurante, vous verrez des choses peut-être indésirables : la peur, l'ennui, la honte, le trauma.

À travers ces récits d'expériences vécues, envoyées à la campagne « Si tu me siffles je te gifle » - campagne contre le harcèlement de rue –, on met ensemble des témoignages de femmes qui ont subi une violence :

(12) « J'ai ignoré un groupe d'hommes qui me sifflaient. Ils m'ont giflé les fesses. Ils ont ri. Moi, j'ai pleuré de douleur et d'humiliation. »

(13) « un homme en moto a réduit la vitesse et a mis sa main entre mes jambes »

(14) « d'un coup, un gars s'est approché de moi, la queue dans la main »

(15) « un motocycliste a crié : 'Eh, viens ici, je t'apprends à niquer !' »

Ce texte, publié dans le magazine VIP, affirme que le harcèlement est « grave et n'a pas de limites ». Cette naturalisation est légitimée par la société, par la publicité, par les leaders d'opinion ; néanmoins, quand le magazine VIP actualise cette mémoire, il essaie de rompre avec cette discursivité et de montrer que l'homme qui a ces attitudes est « un con »:

(16) Le harcèlement est grave et n'a ni de limites ni d'âge: quelques femmes m'ont avoué qui ont subi un harcèlement à l'âge de dix, neuf, même huit ans. Malheureusement, ce comportement est vu comme naturel par la plupart des personnes. Il est légitimé aussi par la publicité et les leaders d'opinion (!), qui confondent les relations romantiques naturelles humaines avec la violence et l'agressivité du harcèlement sexuel. Dans le carnaval, faites la fête, pas de harcèlement. Respectez les femmes.

L'homme qui lit le magazine VIP peut faire la fête, peut s'amuser, mais ne peut violenter les femmes. Le discours de l'interdiction produit à nouveau des effets. La rupture consiste à élaborer des discours qui n'interdisent pas la femme, mais l'homme. Dans ces *post* sur le carnaval, ce n'est pas la femme qui ne peut agir comme elle veut, mais l'homme : l'homme qui ne peut être sexiste, qui ne peut être « un con », qui ne peut être violent.

La Marcha das Vadias de São Paulo partage sur sa page Facebook une campagne du groupe féministe *Acontece Comigo*, qui essaie aussi de rompre avec ces sens cristallisés sur le rapport femme-carnaval-homme-société. Il y a sur la page *Acontece Comigo* un appel pour que les femmes participent à la campagne « Pelo fim da violência e assédio sexual no carnaval » [Pour la fin de la violence et du harcèlement dans le carnaval]. Il s'agit, en effet, d'une invitation à la participation politique via cyberspace, qui consiste à envoyer et partager des textes sur Facebook.

Le groupe demande que les femmes envoient des récits sur les expériences de violence dans le carnaval qu'elles ont déjà eues ou qu'elles ont témoignées. Cette campagne circule sur Facebook. Tous les récits montrent des situations de violence contre la femme dans le carnaval. Le discours formulé par le groupe féministe essaie de rompre avec un discours qui naturalise la violence contre les femmes dans le carnaval et qui croit que le corps féminin est à tous. La formulation essaie de rompre avec cette mémoire et l'actualise avec une autre formulation : « No carnaval, a fantasia é minha. O corpo é meu » [Dans le carnaval, ma liberté est à moi.

Mon corps est à moi]. Ainsi, on montre que c'est la femme, pas la société, qui a le pouvoir sur son corps:



Image 10 - Acontece Comigo [Le carnaval est considéré un moment où on peut faire ce qu'on veut : on peut habiller le déguisement qu'on veut, tout le monde peut exercer sa liberté – y compris la liberté sexuelle. Pourtant, dans une société violente et sexiste, cette liberté n'est pas démocratique. Une grande partie des hommes pensent que la liberté sexuelle les autorisent à exercer leur désir sexuel, indépendamment du désir de l'autre. Ils tirent profit de l'ambiance de liberté et harcèlent les femmes qui ne veulent que s'amuser dans le carnaval. Ils pensent que le corps de la femme, surtout de la femme ivre, est disponible est soumis à leurs désirs. Comme résultat, le carnaval est pour les femmes le contraire de la liberté. Victimes de plusieurs types de violence, elles se sentent acculées. Le carnaval devient le spectacle de l'oppression. POUR LA FIN DE LA VIOLENCE ET DU HARCÈLEMENT DANS LE CARNAVAL. LIBERTÉ SEXUELLE POUR TOUT LE MONDE. LE PLAISIR SI ON Y CONSENTIT.]

<https://www.facebook.com/pages/Acontece-Comigo/413648362068505?fref=ts>

Il y a dans la campagne la confrontation entre un imaginaire et un réel. La mémoire du carnaval nous renvoie au moment de la « liberté sexuelle », où tout le monde peut « habiller un déguisement et exercer sa liberté ». Pourtant, la femme ne fait pas partie de « tout le monde », puisque pour les hommes la liberté sexuelle est la possibilité d'exercer leur désir indépendamment du désir des femmes. Ils tirent profit de l'ambiance de liberté et harcèlent les femmes. Dans l'espace public, la femme ne peut s'amuser : elle se sent acculée, elle a peur de l'espace urbain, qui est l'espace où on accepte une violence légitimée par la société, qui voit la femme libre comme une femme « disponible » : « ils pensent que le corps de la femme, surtout de la femme ivre, est disponible est soumis à leurs désirs. » La rupture produite par le groupe féministe et qui circule sur Internet consiste à montrer le glissement de sens sur le carnaval.

Dans la mémoire, le carnaval est synonyme de liberté ; tout est permis. Dans l'actualisation de cette mémoire par le mouvement féministe, le carnaval est le moment d'oppression, la femme et ses désirs restent enfermés par une société sexiste. Ainsi, le carnaval, spectacle de la liberté, devient le spectacle de l'oppression : « Comme résultat, le carnaval est pour les femmes le contraire de la liberté. Victimes de plusieurs types de violence, elles se sentent acculées. Le carnaval devient le spectacle de l'oppression ».

Dans cette campagne, le mouvement féministe essaie de fonder une autre discoursivité, où la femme a le pouvoir sur son corps et peut agir tout librement. Avec les récits d'expériences de violences vécues par ces femmes, on essaie encore une fois de rompre avec la naturalisation de la violence. Cette mémoire est si naturelle que même le magazine *VIP*, comme on a montré, essaie de rompre avec elle : l'homme qui ne respecte pas la femme est « un con ». Dans les campagnes sur le carnaval produites par les mouvements féministes, l'événement consiste à inscrire le discours dans d'autres régions de sens, des régions qui mettent la femme dans une autre position dans la société. Dans des reformulations paraphrastiques sur la naturalisation de la violence contre la femme, les pages font circuler d'autres sens sur cette femme. Dans les dires de ces mouvements, elle est toute libre, elle a son pouvoir sur soi-même, elle n'a pas peur de dénoncer l'homme.

Un autre *post* partagé sur Facebook sur la femme et le carnaval apparaît sur la page de la *Marcha das Vadias de Brasília*. En publiant/partageant de certains textes, les *Marchas das Vadias* fortifient les rapports entre les mouvements féministes et font circuler, par la reformulation des discours, d'autres sens pour le rapport femme-carnaval-homme-société. La campagne qui circule sur la page Facebook de la *Marcha das Vadias de Brasília* a été produite par le groupe *Movimento Mulheres em Luta DF*:



Image 11 - Movimento Mulheres em Luta [Dans ce carnaval, tu peux être ce que tu veux. Mais tu ne peux être un sexiste ! Une pour toutes, toutes pour une !]

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.217817528408105.1073741829.217220611801130&type=>

1



Image 12 - Movimento Mulheres em Luta

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.217817528408105.1073741829.217220611801130&type=>

1

Le discours de cette campagne essaie de rompre avec un fonctionnement de la société actuelle, où le discours sexiste, homophobe, raciste, est fortement présent. En employant « tu », la campagne, en ton directe, parle à un homme, femme ou homosexuel. On ne spécifie pas ce « sujet » ; il y a un indéfini. Ce sujet est libre pour être ce qu'il veut ; il peut se déguiser n'importe comment. Pourtant, en tant que sujet qui vit dans une société, il ne peut être sexiste, homophobe, raciste, c'est-à-dire il ne peut s'affilier aux sens cristallisés de violence. Le

discours de la campagne se construit à travers la négation, et essaie d'interdire de certains rituels ou comportements :

Tu peux X, mais tu ne peux pas Y

Le « Y » indique une mémoire qui fonctionne dans notre société et que le mouvement féministe essaie de combattre et d'actualiser. Le « X » permet une polysémie qui entraîne toute une multiplicité de sens à être remplis par ce sujet. Le sujet peut être danseur de flamenco, roi, espagnol, hippie, colombine etc. Ainsi, on souligne un type de liberté permis dans le carnaval – celle de s'habiller, de se déguiser comme on veut. Mais le carnaval – affirme la campagne – ne peut permettre la violence, soit contre la femme, soit contre le nègre, soit contre l'homosexuel. Autrement dit, si la violence a une forte inscription socio-historique et si les sens de violence sont régularisés et légitimés comme des « plaisanteries sans importance », les discours que nous analysons produisent une rupture, produisent un événement.

Bref, nous avons essayé de montrer dans cet article que les mouvements féministes actualisent les sens sur le rapport femme-carnaval-homme-société. Les discours féministes récupèrent de certaines mémoires sur le carnaval et mettent en évidence comme la société violente la femme quand elle considère que « dans le carnaval, tout est permis ». Les campagnes indiquent une position-sujet-femme à laquelle la société essaie d'imposer le silence : le femme-libre, qui veut s'amuser, qui a son pouvoir sur son propre corps, qui ne veut pas être un objet sexuel, qui n'est pas une attraction touristique. Quand ces mouvements renient/interdisent ces sens attribués à la femme, ils affirment/légitiment une autre position pour le « deuxième sexe » et fondent un événement discursif où l'homme a des limites : on lui explique ce qu'il peut (et ce qu'il ne peut pas) faire. Dans l'actualisation d'un dire, ce n'est pas la femme qui ne peut agir dans l'espace public : c'est l'homme. On rompt, finalement, avec la mémoire qui considère que l'homme peut tout faire et la femme est soumise à la société patriarcale. Dans les *post* sur le carnaval, la femme a le pouvoir et l'homme est « un con » violent ; il ne respecte pas les femmes et il n'a pas d'amour-propre.

RÉFÉRENCES

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Cento de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia – uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso ao lado da História. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ORTIZ, Renato. Reflexões sobre o carnaval II. *CERU*, nº 11, 1ª série, 1980.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *O carnaval das letras: literatura e folia no Rio de Janeiro do século XIX*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

RISÉRIO, Antonio. Carnaval: as cores da mudança. *Revista Afro-Asia*, nº 16, p. 90-106, 1995. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n16_p90pdf.pdf. (le 11 mars 2014).

SILVA, Augusto Neves. Reflexões sobre o carnaval e samba na historiografia brasileira. *Revista Tempo Histórico*. vol.2, nº2, 2010. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistatemphistorico/index.php/revista/article/view/1614> (le 11 mars 2014).

SOIHET, Rachel. *A subversão pelo riso. Estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. *Cidadãos modernos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

O GÊNERO FÁBULA COMO UMA NOVA PROPOSTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO

Willamis de Santana Alves

Pós-graduando em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB) Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

Soraia Santos Reis

Graduada em Letras Vernáculas (FISE), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar o gênero fábula como instrumento de ensino nas aulas do 6º ano, pois, como os discentes desta série estão passando por um grande processo de formação, necessita-se que o docente estimule-os para um bom processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que o professor atente-se a isto e leve para sala de aula estratégias de ensino que, além de terem para os alunos um sentido, ajude-os a desenvolver sua formação que está apenas iniciando. Diante desta pesquisa sobre as fábulas, é considerável classificá-la como bibliográfica de caráter qualitativo, em que se expõem os pontos de interesse e as vantagens que se recebe quando se utiliza dessa propriedade. As propostas de desenvolvimento que foram abordadas ajudam a compreender o percurso de ensino, ou seja, a importância da leitura que é algo fundamental em toda fase da vida e a prática que desenvolve a escrita, a comunicação, narração, tudo isso traz um aprendizado marcante fundamentado no objetivo de ideias pessoais. Para isso, baseou-se em autores como Oliveira (2010), Antunes (2007), nos PCN (1998), Nelly Coelho (2000). Trabalhar com o gênero fábula nas aulas do 6º ano é criar estratégias pedagógicas que ajudarão os alunos a adquirirem o hábito da leitura, também é cativar os discentes a um ensino dinâmico e, acima de tudo, atrativo. Contudo, nesse processo, é fundamental que o mediador procure métodos motivadores que despertem o gosto de aprender de cada aluno. Além disso, o referido gênero, com sua moral educativa, poderá influenciar os alunos, os quais ainda estão em seu processo de formação intelectual, a adquirirem preceitos éticos e morais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Fábulas. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This study aims to present the fable genre as a teaching instrument in 6th grade classes, because as the students of this series are going through a great training process, it is necessary that the teacher encourages them to a good process of teaching and learning. Therefore, it is fundamental that the teacher watch this and take classroom teaching strategies that, in addition to having a sense for the students, help them to develop their training that is just beginning. Faced with this research on fables, it is considerable to classify it as a qualitative bibliographical one, in which the points of interest and the advantages that are received when using this property are exposed. The development proposals that were discussed help to understand the teaching path, that is,

the importance of reading that is fundamental in every phase of life and the practice that develops writing, communication, narration, all this brings a remarkable learning based on the goal of personal ideations. For this, it was based on authors such as Oliveira (2010), Antunes (2007), in PCN (1998), Nelly Coelho (2000). Working with the fable genre in 6th grade classes is to create pedagogical strategies that will help students to acquire the habit of reading, it is also to captivate students to a dynamic and, above all, attractive teaching. However, in this process, it is essential that the mediator seeks out motivating methods that arouse a student's liking for learning. Moreover, this gender, with its educational morality, can influence the students, who are still in their process of intellectual formation, to acquire ethical and moral precepts.

KEY WORDS: Teaching. Fables. Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que se deve trabalhar nas aulas de língua portuguesa com atividades atrativas que despertem o prazer pela leitura dos alunos, este artigo apresenta o gênero fábula como instrumento de ensino nas aulas de língua materna das turmas do 6º ano. Diante disto, serão abordados o conceito e o contexto histórico do gênero fábula, como também uma nova estratégia para as aulas de língua portuguesa com o referido gênero.

Atualmente, no Brasil, muito se discute sobre o atual ensino de língua portuguesa, em que se percebeu que trabalhar apenas com a gramática normativa tornou-se insuficiente para atender às necessidades linguísticas dos discentes, visto que, com a diversidade cultural do país, a norma padrão está totalmente afastada da realidade dos alunos. Desse modo, é preciso que os profissionais de língua materna atentem-se a buscar novas estratégias de ensino e levem para sala de aula atividades que, além de estar relacionadas ao contexto social dos aprendizes, tenham para eles um sentido.

De acordo com Oliveira (2010, p.34), “O professor que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolver seus recursos linguísticos para interagir nas mais variadas situações sociocomunicativas”. Isto explica que se deve mostrar para os educandos toda forma de estudo e de linguagem, ajudando-os a se desenvolver.

É preciso levar para sala de aula do 6º ano, nas aulas de língua portuguesa, atividades que desenvolvam a capacidade intelectual do aluno, como também que os ajude saber lidar com diferentes situações sociocomunicativas de seu cotidiano. Apresentar diversas possibilidades de trabalhar com o gênero fábula pode ser um recurso para o docente, pois este, no 6º ano, convive com a faixa etária de alunos de 10 a 12 anos, a qual o referido gênero pode lhes

despertar o interesse de aprendizagem pelo seu caráter lúdico¹ e fantasioso, ajudando-os, assim, a estimular o interesse pela leitura para que desenvolvam sua criticidade e se tornem formadores de sua própria opinião.

À vista disto, o objetivo deste trabalho é apresentar o gênero fábula como instrumento de ensino nas aulas do 6º ano, pois, como os discentes desta série estão passando por um grande processo de formação, necessita-se que o docente estimule-os para um bom processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que o professor atente-se a isto e leve para sala de aula estratégias de ensino que, além de terem para os alunos um sentido, ajude-os a desenvolver sua formação que está apenas iniciando.

Diante da pesquisa adotada, é considerável classificá-la como pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, em que se expõem os pontos de interesse e as vantagens que se recebe quando se utiliza dessa propriedade. As propostas de desenvolvimento que foram abordadas ajudam a compreender o percurso de ensino, ou seja, a importância da leitura que é algo fundamental em toda fase da vida e a prática que desenvolve a escrita, a comunicação, narração, tudo isso traz um aprendizado marcante fundamentado no objetivo de ideias pessoais. Para isso, baseou-se em autores como Oliveira (2010), Antunes (2007), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Nelly Coelho (2000).

A justificativa desta pesquisa se dá pelo fato dos discentes do 6º ano ainda estarem em uma fase de formação intelectual, ou seja, encontram-se em uma fase de descobertas, curiosidades e uma mente aberta preparada para novos conhecimentos. Sugere-se a fábula como ferramenta nesse processo educativo, porque o referido gênero pode possuir atratividade de leitura, através de seu caráter lúdico e fantasioso, para educandos dessa faixa etária e sua moral educativa ajudará os leitores a serem reflexivos e a fazerem comparações com suas vivências sociais, ou seja, através da moral contida nas fábulas, os alunos poderão refletir e aprender lidar com situações vividas em seu dia a dia, tais como: a generosidade, a gratidão, a lealdade e a reciprocidade.

Esta pesquisa torna-se relevante por promover aos professores e pesquisadores a oportunidade de oferecer aos alunos habilidades que os façam refletir sobre sua realidade social, trazendo para si algo que venha despertar o gosto pela leitura e desenvolva seu senso crítico,

¹ Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar. Disponível em <<https://www.significados.com.br/ludico/>> Acessado em 02 de dezembro de 2017.

pois, com o gênero fábula, o alunado do 6º ano pode criar grandes momentos de aprendizado e ampliar seu conhecimento intelectual.

A fim de melhor desenvolver este artigo, foi preciso dividi-lo em seções. Na primeira, aborda-se o conceito e o contexto histórico das fábulas, em que Nelly Coelho (2000) define o referido gênero como um texto narrativo e simbólico que transmite certa moralidade ao homem. Nesse tópico, também se baseou nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que propõe um ensino dinâmico que desenvolva a capacidade intelectual do aluno.

Na segunda seção é mostrada a fábula como instrumento de ensino nas aulas do 6º ano. Para isso, fundamentou-se em autores como Antunes (2007), que traz um ensino inovador para as aulas de língua portuguesa, em que a autora relata que o trabalho com normas gramaticais descontextualizadas não são suficientes para o desenvolvimento cognitivo do aluno, com isso, a autora sugere o trabalho com textos atraentes que despertem atenção dos educandos e esse capítulo mostra que a fábula pode ser considerada um desses gêneros.

Na última parte, foi elaborada uma sequência didática baseada em Amaral (2017), a fim de que os profissionais adotem métodos semelhantes que tornem as aulas de língua portuguesa dinâmicas e que tenham um sentido para o aluno. A proposta de ensino é composta de 09 aulas cuja duração é de 45 minutos para cada momento. O texto é finalizado trazendo os resultados da pesquisa e algumas considerações sobre o assunto.

FÁBULAS: DEFINIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO

Através dos diálogos entre os animais e as situações nas quais se encontravam o homem no século V a.c., na Grécia, o escravo Esopo buscava transmitir alguma lição de moral ao homem, esta foi umas das características que se deu o início o gênero literário fábula, o qual, de acordo com Débora Silva (2017), é um gênero narrativo surgido no Oriente que foi especialmente desenvolvida por Esopo.

Débora Silva (2017) divide a história do referido gênero em três períodos. No primeiro, o das fábulas orientais, a moralidade era parte fundamental; o segundo período da fábula caracteriza-se pelas inovações do fabulista latino Fedro, que fixou a forma literária do gênero, escrevendo sátiras amargas em versos; por fim, o terceiro período da fábula inclui todos os fabulistas modernos, destacando-se Jean de La Fontaine, poeta e fabulista francês considerado o pai da fábula moderna. Dentre as fábulas escritas e reescritas por ele estão “A Lebre e a Tartaruga”, “O Homem”, “O Menino e a Mula”, “O Leão e o Rato” e “O Carvalho e o Caniço”.

Já no Brasil, as fábulas tiveram seu marco inicial através de Monteiro Lobato por volta do fim do século XIX.

Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), fábula “[...] é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. Desse modo, podem-se defini-las como uma pequena narrativa que usa os animais como personagens para simbolizar situações vividas pelo homem e, através disso, o referido gênero traz uma moral de caráter instrutivo a fim de que a sociedade reflita e saiba se comportar em certas situações de seu cotidiano.

De acordo com Dezotti (2003, p.28), “[...] a fábula é uma fala mentirosa que retrata uma verdade”, ou seja, é um texto narrativo, mas que mostra realidades inerentes à vivência social. Dessa forma, esse gênero traz ensinamentos morais para que as pessoas aprendam a conviver coletivamente em seu meio, para que, assim, tenha-se uma sociedade mais justa, ética e, além de tudo, repleta de princípios morais. Sendo assim, percebe-se que o gênero fábula é também uma espécie narrativa que registra as experiências e o modo das pessoas, portanto, é perceptível que, por meio de histórias contadas oralmente ou lidas, aprende-se boa parte do que se precisa para viver em sociedade.

Direciona-se o gênero fábula a crianças porque, além de seu caráter lúdico e fantasioso, essa narrativa traz ensinamentos que ajudarão esses indivíduos a cumprirem seu papel de cidadão, pois, numa faixa etária entre 10 a 12 anos, numa turma de 6º ano, a criança ainda passa por um processo de formação, por isso, é preciso o trabalho com esse gênero para que traga ensinamentos éticos e morais para o aluno saber se comportar em diferentes situações sociais.

Além dessa moral educativa, o trabalho com as fábulas oferece ao aluno o desenvolvimento de sua criticidade, pois isto acontece através do trabalho com a leitura. Esse discente, que ainda está em um processo de iniciação ao mundo letrado, precisa de textos curtos que despertem sua imaginação e o prazer de ler e, por meio desse processo de letramento, o aluno poderá criar opiniões próprias.

A leitura, enquanto atividade humana, abre caminhos para que o leitor participe do mundo de forma crítica e criativa, ou seja, a leitura propicia a ampliação de conhecimentos, abrindo horizontes na mente e permitindo um maior conhecimento e entendimento das coisas, pois a mesma ajuda ao aluno a agir mais consciente para viver em sociedade, bem como ser capaz de sugerir e criticar as mais diversas situações que lhe for enfrentada, uma vez que um bom leitor sabe argumentar, através da escrita, sobre variados temas. Não importa o tamanho

do texto o qual ler frequentemente, e sim sua riqueza de informação, a fábula quando bem selecionada pelo professor abrange bastante o leque de conhecimento do discente.

Uma das vantagens da utilização da fábula é o processo de leitura que o aluno desenvolve, partindo para produção e criação de outros textos, ou seja, o trabalho com a leitura pode oferecer ao aluno a capacidade de criar novos textos, como também habilidades de recriação. Essas reproduções podem ser feitas inspiradas especialmente nas antigas fábulas como, por exemplo, “A lebre e a tartaruga”, que trazem uma lição de moral à sociedade, demonstrando diálogos e comportamentos em que o orgulho não ganha e a verdade prevalece, incentivando as pessoas a olharem de maneira mais flexível a vida e a importância das coisas que há nela. Através disso, o docente pode pedir para os alunos criarem um texto relacionado a esses fatos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), é preciso que o aluno seja capaz de:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.7).

Dessa forma, como visto anteriormente, o gênero fábula, através de sua moral instrutiva, pode ajudar o aluno nesse processo abordado pelo PCNs, uma vez que, com sua moral educativa e através do trabalho com a leitura, o aluno pode desenvolver suas capacidades afetivas, éticas e, acima de tudo, aprender viver coletivamente.

Trabalhar com a fábula é interligar um acontecimento real com uma história fictícia, de fantasias, essa junção é o que causa sentimento de liberdade para expor aquilo que vem à mente. O papel do docente nesse processo de ensino é desenvolver o possível tema e fazer com que sua turma consiga absorver o melhor. As Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná (2008) apontam uma extrema importância de trabalhar com textos atrativos para o desenvolvimento intelectual do aluno, pois, segundo elas o trabalho com leitura atrativa ajuda o aprendiz a:

[...] propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (DCEs, 2008, p.71).

Desse modo, é importante levar à sala de aula textos atrativos, que auxiliem os alunos nas mais variadas situações recorrentes de seu dia a dia. Estratégias criadas a partir de conceitos da fábula para melhoria de atividades em sala de aulas faz com que o desenvolvimento pessoal seja mais capacitado por se tratar de habilidades que esses alunos necessitam no seu processo de formação intelectual. O ideal é que o docente trabalhe com esses textos de fácil compreensão focando sempre nas possíveis melhorias didáticas e busque a atratividade do alunado.

A partir das dificuldades existentes dos alunos, encontram-se métodos que favorecem a vontade pessoal pela leitura ou escrita e que contribui para uma evolução significativa, tanto para quem aprende quanto a quem ensina, pois o professor pode acompanhar todo esforço do aluno e o resultado final desse incentivo.

Portanto, é necessária uma atenção dobrada para quem está iniciando em um ambiente educacional. A escola precisa estar preparada para atender as necessidades, fazendo com que o aluno se adapte ao ambiente e uma das possibilidades de aceitação é deixa-lo livre no momento da prática. Para isso, tem-se a fábula, um tema amplo em que é possível criar, inovar e que se encaixa em toda imaginação pessoal.

O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS TURMAS DO 6º ANO

Antunes (2007) define a gramática normativa como uma norma linguística de regras prescritivas que defendem o bom uso da língua. Segundo a autora supracitada, em muitas aulas de língua portuguesa, os alunos ainda são vítimas do trabalho com essas regras descontextualizadas, as quais intensificam que o sujeito não domina sua língua nativa. Por estar com conteúdos totalmente afastados de sua realidade social, o alunado muitas das vezes sente-se desmotivado e acredita “não saber português”.

Através de linguistas como Bagno (2009), que defende a heterogeneidade da língua, compreende-se que há diferentes maneiras de se comunicar. Dessa forma, é possível dizer que a norma padrão da língua portuguesa é apenas umas dessas maneiras, mas é preciso intensificar que o ensino de língua materna não pode ficar centrado em apenas regras gramaticais, pois é preciso levar os discentes a pensarem e refletirem, como também serem sujeitos de suas próprias opiniões e, conforme Oliveira (2010), o ensino de gramática normativa tornou-se insuficiente nesse processo. Existem várias possibilidades que o professor pode trabalhar com

os alunos do 6º ano em sala de aula e uma dessas seria o ensino pautado no uso da fábula como recurso didático

Segundo Antunes (2007, p.80), um trabalho que deve ser feito nas aulas de língua portuguesa é “[...] a leitura de bons textos, cheios de interesse, de graça ou de poesia e de encantamento [...]”. Dessa forma, necessita-se que o profissional de língua materna leve para as aulas textos que despertem a atenção dos alunos e os incentive a adquirirem o hábito da leitura. Para que haja essa atratividade, é preciso que sejam selecionados textos que estejam voltados à realidade da classe, como visto anteriormente, a fábula pode ser uma das possibilidades de trabalho.

Trabalhar somente com normas gramaticais pode tornar uma aula sem sentido para o aluno, que o deixa muitas das vezes disperso. Diante disso, cabe ao professor de língua portuguesa selecionar práticas de ensino com textos diversificados. É preciso trabalhar com habilidades que atraia o interesse de quem busca um estudo de qualidade e de fácil compreensão e uma das técnicas que podem ser utilizadas nessas aulas são textos narrativos como as fábulas. Através disso, o professor pode seguir seu trabalho com atividades manuais como pintura, escrita e debates sobre o assunto em pauta.

Dessa maneira, aplicar práticas de ensino com o referido gênero pode contribuir, por sua vez, como uma forma dinâmica e com sentido, além de levar o aluno a viagens a mundos desconhecidos e assim proporcionar-lhe o gosto pela leitura. A primeira ação de se interessar por novas coisas é um passo importante, ler é uma ação acolhedora, pois parte daí a prática levando a uma boa escrita. Começar um desenvolvimento não é tão complexo quando se pode escolher sobre o que se vai produzir. Trabalhar com as fábulas é ter características de coisas reais, pois pode ser produzida uma história com tais semelhanças, da maneira que o mediador achar melhor.

A escola tem como papel buscar desenvolver o hábito de leitura dos alunos, incentivando-os a serem leitores críticos, interagindo na sociedade em que vivem. Por isso, é importante o trabalho com textos cativantes. Uma das maneiras em trabalhar inicialmente com as fábulas no processo de leitura é discuti-la, levando informação para sala de aula e conseqüentemente comunicação entre os alunos, visto que a leitura provoca um despertar inspirando para novas descobertas.

De acordo com Gasparin (2009):

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico (GASPARIN, 2009, p. 6).

Diante desta abordagem acima, percebe-se a importância das fábulas no processo pedagógico, pois através de suas ficções, o referido gênero pode fazer com que o leitor reflita sobre acontecimentos recorrentes de seu dia a dia, ou seja, a moral das fábulas vai ensinar aos leitores cumprirem seu papel de cidadãos perante a sociedade. O leitor pode, através da leitura das fábulas, fazer comparações dos fatos narrados com sua realidade social e, assim, refletirem sobre seu caráter ético e moral.

Conforme Araújo (2017), em relação ao público infantil, a fábula representa um importante espaço para a disseminação de valores essenciais às relações sociais, como ética, amizade, respeito às diferenças, humildade, generosidade etc. Por essa razão, pode-se dizer que essas narrativas são textos bastante eficientes no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, já que abordam conflitos inerentes à vida dos seres humanos em sociedade de maneira lúdica. Através desse trabalho, a criança aprende preceitos morais que necessitam para viver coletivamente. A seguir, tem-se a tarefa pedagógica em relação à educação escolar apresentada por Saviani (2012):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p.8).

A partir da citação, percebe-se a importância da realização entre a mediação dos conhecimentos oriundos do modo de vida do cotidiano próprio do aluno com os saberes escolares, isto é, necessita-se que haja um trabalho similar nas aulas de língua portuguesa entre a situação real do aluno com as atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que isto ajuda o educando a ter um melhor desempenho em suas tarefas e compreender melhor o mundo que o cerca. Este é um papel que pode ser desenvolvido através das fábulas.

Diante de vários argumentos, é notável a relevância de trabalhar com o gênero fábula nas aulas de língua portuguesa com as turmas do 6º ano, visto que é preciso desenvolver a criatividade e a intelectualidade desses alunos. Nesse processo, é fundamental um trabalho interessante, atrativo e, acima de tudo, didático-metodológico.

Na próxima seção será mostrada uma maneira de como aplicar uma sequência de atividades que possam despertar a atenção dos alunos, a fim de que os mesmos possam expandir-se no universo da leitura e aprendam preceitos éticos e morais.

MÉTODO PARA TRABALHAR COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA ATRAVÉS DAS FÁBULAS

A prática da sequência didática busca a interação e presença constante do discente. Em todas as etapas desse processo, o aluno é interrogado, é levado a refletir sobre os conhecimentos que está adquirindo e sobre a importância das atividades que está realizando. A seguir, será mostrada uma proposta de uso das estratégias de trabalho a partir do gênero fábula, em que, através de sequência didática, o profissional de língua portuguesa pode desenvolver um conjunto de atividades gradativas com o referido gênero. Esta sequência didática é sugerida para turmas do 6º ano, com faixa etária de 10 a 12 anos, totalizando 09 aulas com duração de 45 minutos.

Aliando teoria e prática com alunos do 6º ano nas aulas de língua materna

APRESENTAÇÃO

Um dos objetivos explicitados nos PCNs (1998) do ensino fundamental referente às aulas de língua materna é a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, em que sejam criadas situações em que os alunos se tornem críticos e formadores de opiniões. No ambiente escolar, o processo de ensino e aprendizagem ocorre através do relacionamento interpessoal intenso, devendo ser considerado as dificuldades dos sujeitos. Por isso, trabalhar com normas gramaticais descontextualizadas está totalmente afastado da realidade do aluno, desse modo, é preciso um ensino atrativo, reflexivo e que tenham um sentido para os aprendizes. Dessa forma, todos os conteúdos e abordagens para a sala de aula precisam ser organizados e instrumentados devidamente para ajudar na construção do pensar do aluno. Veja a seguir uma sequência didática baseada em Amaral (2017), a qual define esse tipo de trabalho como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a

aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação que podem ajudar no processo de formação dos alunos.

NÍVEL ESCOLAR: 6º ano do Ensino Fundamental

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

DURAÇÃO: 9 aulas (45 min. cada)

OBJETIVO GERAL: Introduzir conteúdos de forma significativa utilizando diversas estratégias que ajudem no desenvolvimento intelectual do aluno a partir do gênero fábula.

CONTEÚDOS:

Conceituais: Durante o desenvolvimento desse trabalho serão abordados os seguintes conteúdos:

- Gênero narrativo fábula;
- Leitura e interpretação textual;
- Produção textual, pintura e dramatização;

Procedimentais: Dentro da perspectiva procedimental as atividades realizadas despertarão nos alunos um olhar diferente a respeito das aulas de língua materna, estimulando-os pelo hábito da leitura. Ao trabalhar com textos atraentes, a ação se tornará significativa por ser um instrumento disseminador de valores permitindo ao alunado a elaboração de hipóteses através de discussões coletivas.

Atitudinais: A atividade desenvolvida terá um produto final fechado com etapas e métodos que permitirá uma construção gradativa do conhecimento, avaliando a participação de cada aluno e conseqüentemente a eficiência da ação. Dessa forma, os objetivos da atividade estão voltados para despertar valores inovadores nos alunos como o gosto por uma leitura prazerosa e a conscientização de preceitos éticos e morais, além de permitir ao longo da sistematização dos conteúdos um pensamento crítico que induza os alunos a uma posição no qual possam opinar frente às atividades desenvolvidas.

AVALIAÇÃO: Este processo deve ser feito de um modo constante, observando o envolvimento de cada aluno durante todo o percurso da sequência didática. Dando ênfase na avaliação dos produtos elaborados como desenhos, leitura, produção textual e dramatização. Também ocorrerão:

- Avaliação diagnóstica: a qual será realizada no primeiro encontro, quando o docente investigará o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto.

- Avaliação em grupo: produção de desenhos, leitura coletiva e dramatização.

RECURSOS NECESSÁRIOS: - Cartolina, caneta, lápis, fábulas, lápis de pintura, folhas de ofício, piloto e vestimentas que caracterizem animais.

SEQUÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

1ª ETAPA (2 aulas)

Atividade 1.1 – Deve haver um debate interativo para serem investigados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, visando que os discentes demonstrem seu grau de conhecimento sobre o que será trabalhado. Neste processo, o papel didático-metodológico do professor é de extrema importância, pois é preciso criatividade do docente para que cative a interação entre os alunos. É preciso que sejam feitos diversos questionamentos, tais como: Vocês já ouviram historinhas que os personagens são animais? Alguém já leu alguma história para vocês? O que chama a atenção de vocês numa historinha? Para que, assim, o docente consiga avaliar o grau de conhecimento do aluno. A partir dessas perguntas, é fundamental que o profissional interaja de maneira dinâmica com a turma, pois nada melhor que um diálogo atraente e motivador.

Atividade 1.2 - Em seguida, é o momento de o profissional selecionar diversas fábulas que estejam ligadas à realidade dos alunos acompanhadas de ilustrações e levá-las para sala de aula, em anexo sugerem-se algumas fábulas que podem ser usadas nesse processo. No primeiro instante é preciso que o docente escolha um dos textos e leia junto com os alunos, nessa técnica é preciso criatividade do educador para exercer a leitura, a fim de que desperte a atenção do ouvinte. Após uma leitura contagiante, cheia de encantamento, em que o aluno sinta-se ligado ao texto, é fundamental que o profissional crie um momento de interação em que ele comece cativar a participação dos alunos quanto ao texto. Sugere-se que sejam feitas perguntas relacionadas à fábula, tais como: do que se trata o texto? Quem são os personagens? O que o texto pode nos ensinar? A partir disso, o docente pode começar a tentar fazer semelhanças da moral contida na fábula com a realidade social do aluno. Neste processo, é interessante que o docente motive seus alunos a participarem do diálogo contando situações similares que ele viveu em seu dia a dia. Caso a fábula selecionada seja “A lebre e a tartaruga”, o educador pode apresentar uma situação cotidiana que mostre aos alunos que devagar se vai longe, para que, assim, os discentes possam fazer reflexões sobre suas vivências sociais.

2ª ETAPA (1 aula) - Este é o momento do mediador fazer um círculo em sala de aula, e, dentro deste, colocar todos os textos selecionados. Depois disto, é interessante que o professor

peça para que os alunos se juntem em quartetos e escolham um dos textos para fazer a leitura, de preferência os que mais lhes chamar atenção. Neste processo de leitura, necessita-se que o profissional faça dele o mais radiante, em que ele pode pedir para que os alunos façam uma leitura acompanhada de mímicas, para que, assim, a aula torne-se mais atraente. Depois desta leitura prazerosa e coletiva, em que cada aluno pôde desenvolver seu trabalho, é necessário que o docente comece a fazer reflexões sobre os variados temas contidos nas fábulas, isto pode ser feito através de perguntas e interações entre todos os alunos. Durante essa parte, é preciso valorizar e dar ênfase ao trabalho em grupo a fim de que ajude os educandos a se comportarem diante de trabalhos coletivos.

3ª ETAPA (1 aula) - Nesta etapa, é o momento do educador levar o aluno a compreender melhor o conceito das fábulas, por isso, é preciso que ele dialogue oralmente com os aprendizes sobre o referido gênero. O mediador para tornar sua aula mais radiante, pode fazer leituras interativas, como por exemplo, selecionar alguns alunos para lerem e, a partir disto, ao decorrer da leitura fazer perguntas e comentários a respeito do gênero trabalhado de maneira coletiva e dinâmica.

4ª ETAPA (2 aulas):

Atividade 4.1- Neste encontro, o professor pedirá para os discentes selecionarem as fábulas que mais lhes chamaram atenção e fará uma espécie de dramatização, ou seja, dividirá os alunos em equipes para que eles dramatizem as histórias narradas nos textos. É importante que o docente organize vestimentas que simbolizem os personagens, para que, assim, as apresentações tornem-se mais dinâmicas. Como esse trabalho será em equipe, cada aluno desenvolverá uma tarefa a fim de que nenhum deles sinta-se excluídos. Ao decorrer do final de cada exibição, é fundamental que o docente vá fazendo os alunos refletirem sobre o desfecho das fábulas e cativá-los a desenvolver outras leituras. Durante esse momento, é essencial também que o mediador consiga desenvolver técnicas de oralidade que entusiasmem os alunos a se envolverem nesse trabalho, ou seja, é preciso que o profissional redija as leituras dos textos duma maneira atrativa que consiga envolver seus discentes no texto.

Atividade 4.2- Como uma aula torna-se insuficiente para desenvolver as dramatizações, este momento também foi reservado às apresentações em sala de aula.

5ª ETAPA (2 aulas):

Atividade 5.1 – Na primeira aula desta quinta etapa, o professor pedirá para os alunos reunirem-se mais uma vez em grupos e escolherem dois animais que mais se identificam e os

desenharem numa cartolina. Após criar os desenhos, o educador mandará os aprendizes pintarem as figuras. Para um melhor desenvolvimento nesta atividade, o docente pode fazer círculos e pedir para os alunos ficarem no chão, pois quanto mais o aprendiz se sente à vontade, ele ficará mais entusiasmado em desenvolver seu trabalho.

Atividade 5.2 - Chegou a hora da produção, em que o docente pedirá para os alunos criarem uma historinha baseada nas figuras que eles desenharam no encontro anterior. Durante este trabalho, é recomendável que professor motive seus educandos a desenvolverem uma historinha interessante e que os animais representarão um momento que eles presenciaram em sua vida cotidiana. Enquanto os alunos produzem, é fundamental que o profissional vá lhes lembrando, através de pequenas explicações orais, um pouco das características das fábulas, pois, assim, os alunos poderão desenvolver um texto melhor. No decorrer das produções, precisa-se que o professor mantenha-se percorrendo em sala de aula, observando cada trabalho e dando melhores sugestões. Nesta atividade, a didática e criatividade do aplicador torna-se imprescindível, pois quanto mais motivação, o aluno melhor se desenvolverá.

6ª ETAPA (1 aula) – Nesta última etapa de atividades, o profissional pedirá para os alunos fazerem a leitura de todos os trabalhos que eles desenvolveram. Ao decorrer de cada momento, é importante que o docente faça comentários e crie questionamentos para que haja interação da turma, tais como: quem são os personagens? O que aconteceu? E também focar no desfecho de cada texto, para que os alunos se conscientizem sobre os preceitos éticos e morais que eles precisam como cidadãos. No final, o mediador, juntos com seus alunos, pegará todas as cartolinas com os trabalhos desenvolvidos e as colarão no mural da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta pesquisa, percebeu-se a necessidade do professor de língua portuguesa rever suas práticas de ensino em sala de aula. Precisa-se de que o profissional se atente a não se prender trabalhando com normas gramaticais descontextualizadas durante o desenvolvimento de suas aulas. É fundamental trabalhar com habilidades que estejam ligadas à realidade do aluno como também que desenvolvam sua criticidade, intelectualidade e que tenham para eles um sentido. Destacam-se as fábulas nesse processo porque o referido gênero possui atratividade de leitura na faixa etária dos alunos do 6º ano e isso pode ajudar o professor no desempenho de sua competência.

Trabalhar com o gênero fábula nas aulas do 6º ano é criar estratégias pedagógicas que ajudarão os alunos a adquirirem o hábito da leitura, também é cativar os discentes a um ensino dinâmico e, acima de tudo, atrativo. Contudo, nesse processo, é fundamental que o mediador procure métodos motivadores que despertem o gosto de aprender de cada aluno. Além disso, o referido gênero, com sua moral educativa, poderá influenciar os alunos, os quais ainda estão em seu processo de formação intelectual, a adquirirem preceitos éticos e morais.

As fábulas como instrumento de ensino é uma oportunidade de ajudar o aluno em aspectos como a produção textual, visto que, quanto mais o aluno ler, melhor desempenho terá em produzir textos. Levar esse gênero literário para sala de aula também é influenciar o aluno ao hábito da leitura, cativando-o a fazer outras lições no decorrer de sua formação não só na escola, mas sim durante sua vida.

Portanto, fica evidente que se devem utilizar, como práticas de ensino nas aulas de língua portuguesa, atividades que despertem a atenção do aluno, visto que a sala de aula deve ser um local atraente e motivador. Por isso, necessita-se que o profissional de língua materna trabalhe em suas aulas com habilidades incentivadoras que tenham para o aluno um sentido, ou seja, é preciso trabalhar com atividades que estejam entrançadas à realidade dos discentes, que desenvolvam seu conhecimento linguístico e que os ajude a cumprirem seu papel de cidadãos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. Revista Escrevendo o Futuro. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>>. Acesso em 03 de dezembro de 2017.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. **Fábula**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. 59 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisar saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

SILVA, Débora. **Fábula**; Revista estudo prático. Disponível em <<https://www.estudopratico.com.br/fabula/>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

ANEXOS

ANEXOS A: Exemplos de fábulas que podem ser utilizadas nas aulas do 6º ano

A raposa e as uvas

Uma raposa esfomeada passou por uma latada e viu uns cachos de uvas muito apetitosos.

- Estas uvas parecem muito suculentas - pensou ela. - Tenho que as comer!

Tentou apanhá-las saltando o mais alto que pode, mas em vão, porque as uvas estavam fora do seu alcance. Então desistiu e alastou-se.

Fingindo-se desinteressada, exclamou:

- Pensei que estavam maduras, mas vejo agora que ainda estão muito verdes!

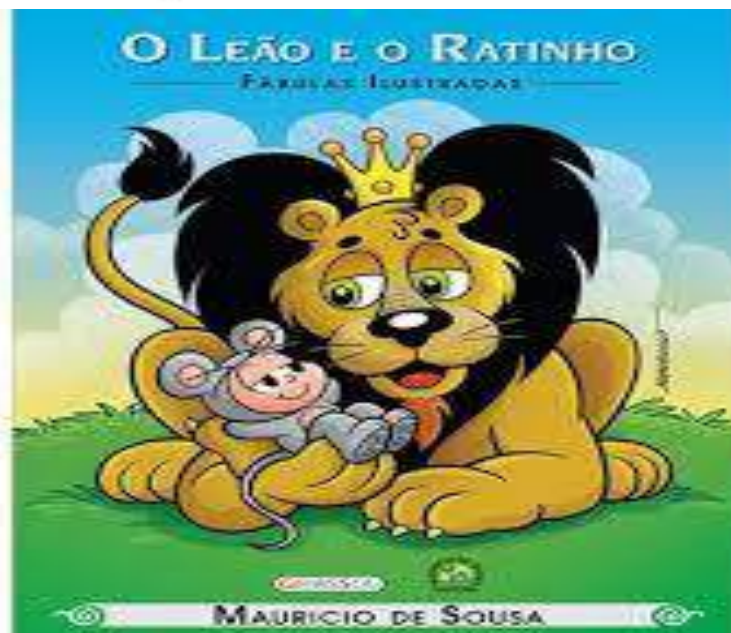
Fábulas de Esopo



Helena Bastos

Moral da história:

Não te enganes a ti mesmo se as coisas não correrem como desejas.





O urso e os dois viajantes

Certo dia, dois homens viajavam juntos quando um Urso se atravessou no seu caminho. Um deles subiu a uma árvore e escondeu-se nos seus ramos.

O outro, percebendo que ia ser atacado a qualquer momento, deitou-se no chão.

Quando o Urso o começou a cheirar, o homem sustentou a respiração fingindo-se morto. Ao fim de algum tempo, o Urso foi-se embora.

Certificando-se que o Urso não voltava, o outro viajante desceu da árvore e, com ar brincalhão, perguntou ao amigo:

- Afinal o que é que o Urso te segredou ao ouvido?

- Deu-me este conselho: «Nunca viajes com um companheiro que te abandone perante o perigo» - respondeu-lhe o amigo.

Moral da história:

Os amigos conhecem-se nos momentos difíceis.





AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS QUE CONSTITUEM O SUJEITO FEMININO EM A *IMAGINÁRIA* DE ADALGISA NERY

Raissa Gonçalves de Andrade Moreira
Mestranda em Linguística – PROLING
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa, Paraíba, Brasil

Samyra Ferreira Ramos Rodrigues
Mestranda em Língua (gem) e Ensino – PÓS-LE
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Campina Grande, Paraíba, Brasil

RESUMO: Adalgisa Nery é uma escritora e poetisa que está a frete do seu tempo por representar uma mulher forte, corajosa e empoderada. A escritora nasceu em 1905 no antigo Distrito Federal (RJ). Dentre diversos livros dedicados à poesia, a escritora publica, em 1959, o seu primeiro romance *A imaginária*. O ano de 59 representava um momento de transição para a comunidade feminina, visto que esse período – um pouco anterior aos anos 60 – marca o retorno da mulher como ser ativo, que briga por seus direitos e se distancia da posição passiva exercida pelo sujeito feminino no passado. Nessa conjuntura, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre a mulher, e observar como se constitui discursivamente o sujeito feminino, através das formações discursivas, na obra em questão. Consideramos que o posicionamento da mulher nos anos 60 reverbera para a posição atual da mulher na sociedade contemporânea. Assim sendo, acreditamos que a obra de Adalgisa Nery narra, ainda que subjetivamente, uma visão reflexiva da mulher, que expressa discursos, e que está em luta interior e por isso foge do estereótipo de “mulher do lar”, para a qual a casa e o marido fornecem toda a felicidade e realização feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Adalgisa Nery. Formação discursiva. Constituição do sujeito feminino.

ABSTRACT: Adalgisa Nery is a writer and poet who is freelancing of her time for representing a strong, courageous and empowered woman. The writer was born in 1905 in the old Federal District (RJ). Among several books dedicated to poetry, the author publishes, in 1959, her first novel *The imaginary*. The year 59 represented a moment of transition for the female community, since this period - a little prior to the 1960s - marks the return of women as active, who fight for their rights and distance themselves from the passive position exercised by the female subject in the past. At this juncture, the present research aims to analyze the discourses about women, and to observe how the female subject is constituted discursively, through the discursive formations, in the work in question. We consider that the position of women in the 1960s reverberates to the current position of women in contemporary society. Thus, we believe that the work of Adalgisa Nery narrates, albeit subjectively, a reflexive view of women, who expresses discourses, and who is in inner struggle and therefore escapes the stereotype of "woman of the home", to which the house and the husband provide all female happiness and fulfillment.

KEYWORDS: Adalgisa Nery. Discursive formation. Constitution of the female subject.

INTRODUÇÃO

As pesquisadoras Chanine; Jazdzewski (2000, *apud* BATISTA, p. 3) apontam que no período da Primeira Guerra Mundial, as mulheres se viram sozinhas, visto que seus maridos as haviam deixado para combater na guerra. Assim, a mulher teve que assumir as responsabilidades do lar, se tornando mais independente, algo tido até como uma aproximação do papel masculino. Já no período da Segunda Guerra Mundial, o comportamento da mulher foi diferente. Depois de anos de guerra e de destruição – além do fascismo e nazismo que ganhavam cada vez mais espaço –, a população almejava tempos melhores, a fim de esquecer os acontecimentos devastadores do passado.

Diante desse contexto, surge Adalgisa Nery, uma escritora e poetisa que está a frete do seu tempo por representar uma mulher forte, corajosa, empoderada. A escritora nasceu em 1905 no antigo Distrito Federal (RJ). Dentre diversos livros dedicados à poesia, a escritora publica, em 1959, o seu primeiro romance *A imaginária*.

Consideramos fundamental refletirmos sobre o momento em que o livro foi publicado, para compreendermos as inseguranças e frustrações da personagem de Berenice. O ano de 59 também representava um momento de transição para a comunidade feminina, visto que esse período – um pouco anterior aos anos 60 – marca o retorno da mulher como ser ativo, que briga por seus direitos e se distancia da posição passiva exercida pelo sujeito feminino no passado.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre a mulher, e observar como se constitui discursivamente o sujeito feminino, através das formações discursivas, na obra em questão. Considerando que o posicionamento da mulher nos anos 60 reverbera para a posição atual da mulher na sociedade contemporânea.

Assim sendo, acreditamos que a obra de Adalgisa Nery narra, ainda que subjetivamente, uma visão reflexiva da mulher, que expressa discursos, e que está em luta interior e por isso foge do estereótipo de “mulher do lar”, para a qual a casa e o marido fornecem toda a felicidade e realização feminina.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Dedicamos esta seção para dissertarmos sobre a Análise do Discurso francesa, visto que partiremos de suas teorias para desenvolvermos nosso trabalho. Sobre a análise do discurso (doravante AD). Dantas (2011) salienta que esta alcançou o estatuto de disciplina linguística quando ocorreu uma crise na linguística formal, após a necessidade de sistematização dos estudos que tinham como objeto a língua em seu uso e variações, a enunciação, o texto-discurso e o cognitivismo.

O autor aponta que, depois do período de combates teóricos e metodológicos, a AD se instaura como disciplina linguística e viu surgir, no interior de sua própria área de pesquisa, diferentes perspectivas considerando seu objeto: apenas o discurso, apenas o texto; texto e discurso; texto, discurso e língua. Assim, essas diferentes vertentes deram origem a variadas análises de discurso e pesquisas heterogêneas.

Com essa heterogeneidade de pesquisas e de objetos adotados pelas variadas ADs, ocorre também à inserção do texto literário, o autor (Op.cit) ressalta trazer novos questionamentos ou até uma nova teoria do discurso. Para tanto, o pesquisador aponta que:

Em termos estritamente limitados três perguntas exigem resposta para a aceitação de tal texto como objeto da AD: a) a língua produzida nesse espaço textual resulta de ou está empregada em construções discursivas?; b) qual a natureza dos sujeitos que aunciam e se enunciam textualmente?; c) como o espaço textual literário invoca ou convoca outros discursos para a construção do sentido? As respostas para essas perguntas vão exigir do pesquisador os seguintes conceitos: i) língua, enunciação, interlíngua, efeitos de sentido; ii) sujeito enunciativo, sujeito de direito (posição, ethos, jogo de imagens, identidade), sujeito ideológico-discursivo-cultural; iii) interdiscurso (conjunto de formações discursivas), memória discursiva, acontecimento discursivo. (DANTAS, 2011, p. 43)

Pensando mais especificamente sobre o estudo do texto literário na AD, o autor salienta que a língua e seus mecanismos enunciativos expressam-se de forma muito singular no texto literário, uma vez que esses textos possuem uma veia ficcional, de fingimento da realidade.

Apesar dessa relação com a ficção, Dantas (Op. cit.; p. 44) salienta que “não há grande separação entre o material linguístico da literatura e a realização linguístico-enunciativa dos sujeitos sociais”, visto que a língua só pode adquirir sentido no contexto real de interação, e assim o texto literário aparece como essa forma de contexto, mas em uma visão dupla: para os enunciados que são construídos em seu próprio interior, e na forma de um “horizonte social” que é contemporâneo à escrita e à leitura.

Para complementar a visão de “horizonte social” Bakhtin/Volochivov (1998) apontam que aquilo que nós falamos é apenas um conteúdo do discurso, que serve como “tema” de nossas palavras. Assim eles afirmam:

Um exemplo de um tema que é apenas um tema seria, por exemplo, “a natureza”, “o homem”, “a oração subordinada” (um dos temas da sintaxe). Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 1998, p. 144)

Dessa forma, percebemos que os autores reiteram a informação de que o discurso só acontece na interação com o outro, com o discurso de outrem. Pelo que eles apontam o discurso citado entra na construção sintática, mas conserva seus aspectos estruturais e semânticos.

Além disso, Bakhtin/Volochivov (1998) afirmam que para entender a enunciação citada é imprescindível integrá-la dentro da construção do discurso, apesar disso, os autores asseveram “entretanto, quando passa a unidade estrutural do discurso narrativo, no qual se integra por si, a enunciação citada passa a se constituir ao mesmo tempo um tema do discurso narrativo.” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 1998, pág. 144). Os pesquisadores assinalam que o discurso citado é tido pelo falante como sendo a enunciação do outro, sendo essa enunciação autônoma e independente, localizada fora de um contexto narrativo.

Após apresentadas às considerações acerca dos estudos da AD e das concepções bakhtinianas sobre o discurso, acreditamos ser fundamental comentarmos mais especificamente sobre o discurso literário. Assim, o sub tópico a seguir é dedicado a esse estudo.

O discurso literário

Durante muito tempo, os estudos de romance estiveram presos à compreensão do que seria a literatura, em seus aspectos estéticos, e a linguagem desses textos ficou presa aos aspectos estilísticos da língua. Após a eclosão dos estudos do discurso, desde o final dos anos de 1960, os romances passaram a ser estudados como documentos que representam aspectos históricos e ideológicos.

Maingueneau (2006) comenta questões acerca do estudo do discurso literário, salientando que é mais importante analisar os discursos literários através de conceitos e

métodos, os quais podem ser validados em outros tipos de discurso, do que permanecer no questionamento do que seria discurso literário ou do que seria discurso não literário. O autor defende que, em sua concepção, o discurso literário não pode ser concebido como isolado, como se verifica nas palavras do autor:

[...]ele participa de um plano determinado da produção verbal e dos *discursos* constituintes, categoria que permite melhor apreender as relações entre literatura e filosofia, literatura e religião, literatura e mito e literatura e ciência. A expressão “discurso constituinte” designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma. (MAINGUENEAU, 2006, p. 60).

Segundo o autor, o trabalho com o discurso constituinte não é uma área segura de estudos, mas sim um campo de pesquisa no qual se pode identificar um número de invariantes, além de elaborar diversas questões inéditas. Ele afirma que os discursos, em uma primeira visão, são distintos, da mesma forma que o discurso religioso, o científico, o filosófico, etc., também o são.

Assim, tem-se a impressão de que incontáveis categorias de análises possam se transferidas facilmente, de um para o outro, chegando à conclusão de que existe um domínio específico da produção verbal de uma sociedade, os diferentes tipos de discurso que possuem traços em comum de acordo com condições de emergência, de funcionamento e de circulação. (MAINGUENEAU, 2006, p. 61).

Agrupar discursos como o literário (fundar e não ser fundado por outro discurso), certo recorte das situações de comunicação de uma sociedade (há lugares e gêneros vinculados a esses discursos constituintes) e certo número de invariantes enunciativas. Trata-se, por conseguinte, de uma categoria *discursiva* propriamente dita. (MAINGUENEAU, 2006, p. 61).

Maingueneau (*Op.cit*) explica que os discursos constituintes são discursos que agregam um sentido aos atos de coletividade, garantindo assim os múltiplos gêneros do discurso. Ele exemplifica dizendo que o jornalista recorre a discursos de sábios, de teólogos, ou de filósofos, mas que o contrário não ocorre, porque esses discursos são dotados de singularidades: “zonas de fala entre outras e falas que se pretendem superiores a todas as outras” (MAINGUENEAU, 2006, p. 61).

O discurso no romance e o discurso do romance

Após comentarmos aspectos em relação ao discurso literário, dedicamos essa seção ao estudo do romance propriamente dito. Em “Questões de Literatura e de Estética

(A teoria do romance)”, Bakhtin (1993) comenta que no século XX não se problematizava sobre os problemas estilísticos do romance. O pesquisador afirma que durante muito tempo o romance foi apenas objeto de análises ideológicas e abstratas, com apreciação advinda apenas dos publicistas.

Bakhtin (Op.cit) salientava que o estudo da prosa literária era associado apenas ao discurso poético, e a esse estudo era aplicadas as categorias estilísticas tradicionalistas.

Sobre a visão estilística do romance, Bakhtin (Op.cit) argumenta:

Muito difundido e peculiar era o ponto de vista que via no discurso do romance um certo ambiente extraliterário, privado de uma elaboração estilística particular e original. Não encontrando curso aquela forma esperada puramente poética (em sentido restrito), recusam-lhe qualquer importância literária; ele, assim como nos discursos científico ou coloquial, apresenta-se apenas como meio de comunicação artisticamente neutro. (BAKHTIN, 1993, p. 72-73)

No entanto, Bakhtin (Op.cit) afirma que, na década de 20, a situação é modificada e o discurso romanesco em prosa começa a ser apreciado pelos estudos da estilística. Dessa mudança em relação à visão estilística da prosa romântica, o autor mostra que se desenvolverem duas vertentes: uma preocupa-se em fazer análises concretas da prosa, enquanto que a outra busca a originalidade estilística da prosa, através da sua diferença quanto à poesia.

Assim, o discurso romanesco se instaurava como uma incógnita para o pensamento estilístico, uma vez que não se adequava a nenhuma das esferas do discurso da vida literária. O pesquisador afirma que essas análises falhavam porque, na maioria das vezes, se limitavam a encontrar apenas categorias estilísticas no romance, sem pensar sobre a unidade estilística do romance e da palavra romanesca. Sobre o romance, Bakhtin (Op.cit) aponta:

O romance, tomado como um conjunto, caracteriza-se como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue, e plurivocal. O pesquisador depara-se nele com certas unidades estilísticas heterogêneas que repousam às vezes em planos linguísticos diferentes e que estão submetidos a leis estilísticas distintas. Eis os principais tipos de unidades estilísticas de composição nas quais o conjunto romanesco se decompõe habitualmente: 1. A narrativa direta literária do autor (em todas as suas variedades multiformes); 2. A estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral (skaz); 3. Estilizações de diversas formas da narrativa (escrita) semiliterária tradicional (cartas, diários, etc.); 4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declaração retórica, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.; 5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados. (BAKHTIN, 1993, p. 72-73)

Essas unidades estilísticas heterogêneas, como afirma Bakhtin (1993), adentram no romance, unindo-se de forma harmoniosa no sistema literário. O autor salienta que o

gênero romanesco só tem sua originalidade garantida por conta da combinação dessas unidades subordinadas, e, no entanto, relativamente independentes. Bakhtin (Op.cit) ressalta que o romance é, na verdade, uma diversificação social de linguagens que se organizam artisticamente, e por vezes, de línguas e de vozes individuais. Ele aponta que toda a estratificação interna de uma língua, situada em um determinado momento histórico, se constitui como fundamental no gênero romance. Todos os discursos que circundam o romance – o discurso do autor, do narrador, dos personagens, os gêneros intercalados – são apenas unidades básicas que compõem o poema, que ajudam o plurilinguismo a se instaurar no romance.

Bakhtin (Op.cit) afirma que as formas de composição da introdução e da organização do plurilinguismo romanesco é muito variada, e são elaboradas no decorrer do desenvolvimento histórico desse gênero em questão. Ele aponta que a forma mais evidente de introdução e de organização do plurilinguismo é presente no romance humorístico, principalmente nos clássicos ingleses. Sobre a introdução do plurilinguismo e sua utilização na estilística, Bakhtin aponta duas particularidades:

1. Introduz-se “linguagens” e perspectivas ideológico-verbais multiformes – de gêneros, de profissões, de grupos sociais (a linguagem do nobre, do fazendeiro, do comerciante, do camponês) – na verdade isso ocorre nos limites da língua literária escrita e falada; além disso, na maioria dos casos essas linguagens não são reforçadas por personagens definidos (heróis, narradores), mas não introduzidas sob forma impessoal “por parte do autor”, alternando-se (sem levar em conta as fronteiras formais precisas) com o discurso direto do autor.
2. As linguagens e as perspectivas sócio-ideológicas introduzidas, apesar de serem, é claro, utilizadas também para realizar a refração das intenções do autor, são reveladas e destruídas como sendo realidades falsas, hipócritas, interesseiras, limitadas, de raciocínio estreito, inadequadas. (BAKHTIN, 1993, p. 116)

Bakhtin (Op.cit) corrobora que essa forma humorística de introdução e organização do plurilinguismo romanesco diverge fundamentalmente do conjunto das formas que estão definidas pela introdução de um possível autor, concreto e personificado (a palavra escrita) ou de um narrador (a palavra oral). O pesquisador salienta que, tanto o autor, como o narrador, adquirem um significado totalmente diferente quando são introduzidos através de uma perspectiva linguística – considerada por Bakhtin como ideológico-verbal particular – de uma visão singular sobre o mundo e seus acontecimentos, de uma entonação específica e apreciações, de um autor, de uma narração e de uma unidade literária considerada “normal”.

A FORMAÇÃO DISCURSIVA: O EFEITO SUJEITO NO DISCURSO

Após apresentarmos as noções instrutórias sobre o discurso literário e o discurso no/ do romance, apresentamos, neste tópico, aspectos referentes às formações discursivas ou efeitos no discurso. Pêcheux (1988) menciona a importância da ideologia ao salientar que é ela a responsável por oferecer as evidências daquilo que “é sabido” por todos.

Essas evidências é que tornariam possível que: “uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sobre a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos de *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados” (Op.cit., p. 160). O pesquisador considera que esse *caráter material do sentido* seria a relação de dependência constituída pelas formações ideológicas, essa relação sendo explicitada por meio de duas teses, a primeira discriminada a seguir:

1) A primeira consiste em colocar que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literariedade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referências a essas posições, isto é, em referências às *formações ideológicas* (no sentido mais definido acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, Op.cit, p. 160)

Dessa forma, percebemos a importância da ideologia para compreendermos as formações ideológicas, e assim, as formações discursivas. Em todas essas instâncias, a noção de sentido é fundamental, porque ele é que é diretamente afetado de acordo com as condições apresentadas pelas formações discursivas. Pêcheux (Op.cit) complementa tal questão salientando que, ao considerar a materialidade do discurso e do sentido: “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Op.cit., p. 161).

Assim, Pêcheux reflete sobre a noção do sentido das palavras, defendendo que, se elas podem configurar diferentes sentidos de acordo com a formação ideológica do sujeito-falante, isso significa dizer que uma palavra, ou uma expressão, não apresenta um sentido único, que lhe é próprio. Na verdade, segundo o autor, elas se constituem de

acordo com a formação discursiva, ou nas relações que estabelecem com outras expressões ou palavras da mesma formação discursiva.

Dessa forma, o sujeito é capaz de se conhecer e conhecer outros sujeitos, e nesse estágio é que aconteceria a “condição do consenso” no qual se procura compreender o ser a partir de seu pensamento, de sua ideologia. Com isso, Pêcheux (1998) nos mostra que é na formação discursiva que se constituem os sentidos, com isso o autor apresenta a segunda fase:

2) Toda formação discursiva dissimulada, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima. Vamos desenvolver: propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. Diremos, nessa condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade essa que reside ao fato de que “algo fala” (ça parla) sempre “antes, em outro lugar independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, Op.cit, p. 162)

Com isso, percebemos que as formações discursivas são diretamente ligadas ao interdiscurso, ou como o autor denominou, o “todo complexo com dominante”. Essas formações discursivas servem para fazer com o que o sujeito acredite que está enunciando algo que lhe pertence, mas, na verdade, sempre existe um lugar independente, responsável pela dominação dessas formações ideológicas.

A partir dessas considerações, Pêcheux (Op.cit) conclui apontando que o funcionamento da ideologia acontece pela interpelação dos indivíduos em sujeitos, através das formações ideológicas – mais especificamente através do interdiscurso – fornecendo a cada sujeito uma noção de “realidade”.

Pêcheux (Op.cit) aponta que existem dois tipos de interdiscursos: o pré-construído e as articulações. Esses elementos aparecem “determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (Op.cit., p. 164). Assim, podemos entender que o pré-construído e as articulações, através do interdiscurso, dissimulam para o sujeito a sua condição de autonomia, mascarando a sua real situação de assujeitamento. Assim, as formações discursivas que determinam o interdiscurso dos sujeitos é chamada de formação discursiva *dominante*, porque é ela que determina o que o sujeito pode ou não

dizer, mas mascara essa relação para ele, fazendo-o acreditar que ele é “dono” daquilo que enuncia.

O sujeito no discurso.

Após comentarmos aspectos primordiais das teorias de condições de produção do discurso e de formação discursiva, este tópico se dedica a estudar a noção do sujeito para a AD. Orlandi (1993) aponta que o sujeito entra localizado numa relação dinâmica entre a identidade e a alteridade, uma vez que o sujeito é complementado em sua relação com o *outro*. Ou seja, não existe aqui uma centralização – como nas concepções previamente apontadas – nem no *eu* nem no *tu*, mas na verdade existe um foco na interação criada por ambos.

Orlandi (Op.cit) ressalta que o sujeito só se complementa em sua relação com o *outro*. A autora ainda discorre sobre outras apreensões quanto ao sujeito quando aponta que suas definições de sujeito são derivadas da concepção da linguagem como um trabalho, uma maneira que o homem tem de interagir com a realidade natural e social.

Diante desse patamar, Orlandi (1988) salienta que o texto – seja ele oral ou escrito – pode ser observado diretamente no processo de interlocução, visto que ele é “o centro comum que se faz na interação entre falante e ouvinte” (id., p. 09). A autora complementa sua afirmação, ao ressaltar que o domínio do interlocutor é parcial e por isso só este possui a unidade no/do texto. Por conseguinte, a *significação* acontece no espaço discursivo, este que é “construído pelos/nos dois interlocutores.” (ibid., p. 09). Orlandi sinaliza que essa relação de integração da unidade textual e da significação é correspondente à incompletude que os sujeitos apresentam em sua constituição.

Sobre a Ideologia em geral, Pêcheux (1988) afirma: “o conceito da *Ideologia em geral* permite pensar o “homem” como “animal ideológico”, isto é, pensar em sua especificidade enquanto *parte da natureza* [...]” (PÊCHEUX (1998), p. 152). Ele salienta que é dentro desse processo histórico “natural-ideológico” que “A ideologia é eterna”. Essa afirmação faz analogia ao dito Freudiano de que “O inconsciente é eterno”. Assim, podemos perceber a relação que Pêcheux estabelece entre a ideologia e o inconsciente. Compreender essa relação é fundamental para entendermos as duas evidências que constituem o sujeito:

Como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusas as evidências de ‘transparências’ da linguagem), a *evidência de que vocês e eu*

somos sujeito – e que isto não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1985 *apud* PÊCHEUX (1998), p. 153).

Assim, a partir das considerações de Althusser, percebemos as duas evidências que constituem o sujeito, a primeira na qual ele acredita que suas palavras dizem exatamente o que ele quer dizer, e a segunda na qual ele se configura como sujeito espontaneamente, ou seja, que não existem diversos discursos que o constituem. Dessa forma, Pêcheux salienta a noção de discrepância entre “indivíduo/sujeito” uma relação no qual “*o sujeito é chamado à existência: na verdade, essa formulação evita cuidadosamente a pressuposição da existência do sujeito sobre o qual se efetuará a operação e interpelação – daí não dizer: “O sujeito é interpelado pela ideologia.”*” (PÊCHEUX (Op.cit), p. 154).

Pêcheux (Op.cit) também comenta a relação entre o sujeito e o pré-construído: “o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado pelo sujeito...ao mesmo tempo em que é sempre já sujeito” (Op.cit. p. 156). Percebemos que o sujeito se considera como “dono” de seu discurso, acreditando que o que fala é proveniente de um discurso que é seu. O pesquisador resume que essa evidência do sujeito de se conceber como espontâneo é precedida por “um processo de interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio” (Op.cit. p. 159).

Sobre o sujeito ideológico, Pêcheux afirma: “Quanto ao sujeito ideológico que o reduplica, ele é interpelado – constituído pela evidência da constatação que veicula e mascara a “norma” identificadora” (Op.cit. p. 159). Dessa forma, podemos compreender que tanto o sujeito pelo sujeito, como o sujeito ideológico são interpelados pelo pré-construído. Segundo o autor, a ideologia é que define aquilo que “todos devem saber” ou o que “todos devem fazer”, e dessa forma não possa enunciar “aquilo que se queria dizer”, assim então mascarando aquilo que Pêcheux chama de “transparência da linguagem”.

O sujeito feminino: na psicanálise

Ao mencionar as questões sobre a constituição do sujeito e de seu assujeitamento, falamos sobre um sujeito de maneira geral, sem distinção de sexo. No entanto, observamos que não existe a igualdade ou total convergência entre os sexos, e que assim se faz importante pensar sobre a visão feminina, sobre o sujeito feminino dentro da sociedade.

A fim de comentar aspectos em relação ao papel feminino na sociedade, Maurano (2007 *apud* ZAFIROPOULOS, 2009) resgata conceitos da psicanálise ressaltando que nela a mulher não é descrita e observada apenas quanto ao seu fator empírico, ou seja, em sua existência factual, mas sim em sua posição no coito sexual, que como afirma Freud, é sempre remetida à passividade, diferente da posição ativa do homem.

Além disso, a autora cita a teoria de *phallus*, na qual se afirma que o próprio órgão sexual masculino representa a força, a virilidade, porque é ereto, é dominante, algo que se reproduz também no aspecto cultural. Freud complementa essa questão por considerar que a mulher se sinta diminuída em relação ao homem principalmente por conta da dominação fálica.

Maurano (Op.cit) salienta ainda que essa força que a natureza fornece ao homem faz com que ele se sobreponha e crie a cultura, recriando assim o mundo. Dessa forma, a maioria das culturas civilizadas, ou pelo menos as civilizações ocidentais, são patriarcais. Sobre essa questão, Freud (2011 *apud* ZAFIROPOULOS, 2009) aponta que o homem, ao perceber que tinha o poder de melhorar suas condições de vida através do trabalho, seleciona alguém para auxiliá-lo nessa tarefa. Na perspectiva do autor, esse indivíduo é para o homem um colaborador, com quem convive porque lhe é útil. Na história primitiva, o psicanalista ressalta que o homem havia adotado o hábito de construir famílias, e que esses seriam provavelmente os seus primeiros colaboradores.

Dessa forma, o pesquisador aponta que para essa função auxiliar o macho conserva a fêmea ao seu lado, e esta que também não quer deixar seus filhotes desamparados, também tinha o interesse de permanecer junto ao macho forte. Marauto (Op.cit) ressalta essa concepção, salientando que o universo é constituído por representações simbólicas, e assim, como impera a representação mais forte, o universo é, por conseguinte, fálico. Ainda sobre essa questão temos o apontamento de Freud:

As mulheres representariam os interesses da família e da vida sexual; o trabalho cultural é sempre mais transformado em dever dos homens, ele lhes atribui tarefas sempre mais difíceis, obrigando-os a efetuar sublimações pulsionais, às quais as mulheres são menos aptas. (FREUD, 2011, p. 48-49)

De acordo com a concepção do psicanalista, a mulher estaria passivamente localizada na sociedade por acreditar não ser apta a desenvolver as atividades que os homens desenvolvem. Além disso, o pensador salienta que as mulheres seriam “desde sempre” mães, e que buscariam um homem principalmente pela proteção de seus filhos.

O sujeito feminino: e o silêncio

Acreditamos que as concepções psicanalíticas são um aspecto diferente para observar as questões femininas do discurso. Mas, além disso, as questões referentes ao silêncio são fundamentais para entendermos a forma velada com a qual Berenice se expressava para a sociedade e às vezes para si mesma. Este tópico se destina a análise dos preceitos do silêncio para a constituição do sujeito feminino.

A construção do sujeito feminino se constitui também pelo silêncio. Em nossa pesquisa, a concepção de silêncio adotada é aquela apresentada por Orlandi (1992) todas as referências, neste tópico, remetem para esta obra. A linguagem, em sua expressão oral ou escrita, limita o movimento dos sentidos, que se abrem para a multiplicidade no silêncio, daí a necessidade de uma política do silêncio, conseqüentemente tomar a palavra também pode ser tirar a palavra, fazer calar ou silenciar, que tem o lado da opressão, dominar a palavra, e da resistência, lutar pela palavra.

Por outro lado, o silêncio também está nas palavras. Os textos, em sua oralidade ou escrita, eliminam a dispersão do silêncio e transformam-no em unidades discretas, formas (palavras) de significação calculável. O silêncio, entretanto, escapa a essas palavras, porque não visível nem observável. No contexto histórico-social, o homem que não fala não tem sentido e ele perde sua relação com o silêncio; nesta sociedade, o silêncio tem um lugar subalterno, há uma exigência de comunicação e apagamento do silêncio. Torna-se, pois, urgente uma compreensão do funcionamento do silêncio na sociedade contemporânea.

Refletir sobre o silêncio extrapola os limites da dialogia e a relação contraditória do sujeito com o outro, surge à falta de simetria entre os interlocutores, pois o silêncio desorganiza a lógica do diálogo: o desaparecimento do eu e sua identificação no movimento para o outro, esse movimento do silêncio impede o não-sentido, produzindo o espaço em que o não-dito é necessário para o dito; refletir sobre o silêncio é pensá-lo não como interpretável (atribuição de sentido ao enunciado) mas compreensível (apreensão dos processos de significação de um texto); finalmente, a reflexão sobre o silêncio deve conduzir a uma decentração da linguagem verbal enquanto espaço privilegiado de significação. Há três modos de aproximar-se do silêncio: trabalhar com a noção de completude (incompletude), analisar as figuras de linguagem, relacionar múltiplos textos (intertextualidade), para verificar, por exemplo, as paráfrases.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de cumprir os objetivos elencados neste trabalho desenvolvemos nosso trabalho de análise com 7 (sete) recortes retirados do livro de Adalgisa Nery, nos quais destacaremos as sequências discursivas (doravante SD), objeto de análise. Esses recortes foram selecionados por se apresentarem como passagens importantes para compreender a vida da personagem Berenice, bem como seus conflitos, suas angústias e sua visão sobre si mesma em seu papel como mulher.

A construção imaginária da mulher

Dedicamos esse tópico para as reflexões de Berenice, agora como uma mulher casada, que fala de si mesma enquanto esposa e mãe, e enquanto menina imaginativa preenchida de sensibilidade. Nesses recortes, percebemos que Berenice se mostra cada vez mais distante da menina imaginativa que sonhava e vivia num mundo só seu. A Berenice desse momento mostra conflitos pessoais, busca um caminho para encontrar a si mesma, algo que ela achava conhecer muito bem. Também percebemos que a personagem tenta constantemente justificar suas atitudes, mostrando assim a força das ideologias dominantes para a constituição de Berenice enquanto mulher dos anos 50.

R1- Observo os acontecimentos e as pessoas e, com o mesmo cuidado ou, talvez, maior ainda, **analiso-me numa curiosidade sem perdão** e verifico então, depois dessas contínuas inspeções que **apenas recolhi um conhecimento precário e falho daquilo que geralmente devo ser.** (NERY, 1956, p. 93)

Nessa SD será dedicado a estudar a concepção de sujeito construída por Adalgisa Nery em sua protagonista Berenice. Percebemos que as reflexões da personagem giram, a todo o momento, em torno de suas observações quanto ao mundo e principalmente às pessoas a sua volta. Nessa SD, observamos que Berenice se analisa friamente, numa “curiosidade sem perdão” e depois de se inspecionar ela conclui que: “apenas recolhi um conhecimento precário e falho daquilo que geralmente devo ser.” (NERY, 1959, p. 93).

Mais uma vez é possível notar a forma como a personagem se condena por não ser aquilo que “deve ser”. Orlandi (1988) comenta essa questão, salientando que o sujeito é primordialmente social, ou seja, não existe uma centralização, o que acontece é que o sujeito existe a partir de sua interação social. Quando Berenice reconhece que falha

naquilo que deve ser é porque acredita que deva seguir um modelo, algo que é considerado certo para uma mulher de sua época. No entanto, esse parâmetro sobre o que deve ser seguido não foi uma consideração que a personagem faz sobre si mesmo, mas sim uma imposição social.

R2- Hoje, verifico que sempre vivi num clima disjuntivo. Os acontecimentos e os fatos são compostos de duas relações, mas quando uma é afirmada a outra é negada. **A verdade não conjugou as duas partes da minha existência.** Como a proposição disjuntiva esclarece que as duas proposições componentes não podem ser ao mesmo tempo verdadeiras e falsas, eu atribuo os motivos dessa minha extenuante procura da justa orientação. **Sou uma desassociada de mim mesma.** (NERY, 1956, p. 103)

Nessa SD, percebemos uma Berenice cada vez mais solitária de si mesma. Nos fragmentos anteriores, ela já comentava sua insatisfação com suas escolhas, bem como com quem havia se tornado. A todo o momento, a personagem argumentava sobre não ser quem deveria ser, não se adequando assim à sociedade. Aqui, ela reafirma a tensão em que vivia, salientando o caráter disjuntivo de sua vida: “A verdade não conjugou as duas partes da minha existência.” (NERY, 1956, p. 103). No momento em que ela anuncia que a verdade não existia para as duas partes de sua vida, é possível acreditarmos que alguma parte importante de si foi perdida, ou negada, por não poder ser considerada verdade.

Como aponta Orlandi (1988), não existe sujeito sem discurso, uma vez que o sujeito se constitui através dos diversos discursos que são enunciados ao seu redor. Podemos afirmar que esses discursos sociais são aqueles que ditam o que deve ser a verdade, e por isso a concepção individual de Berenice acaba por ser suprimida. Por fim, ela afirma ser dissociada de si mesma. Acreditamos que a personagem se considera perdida por sua verdade não ser aceita pela sociedade, e assim não consegue ser quem acredita verdadeiramente.

R3- Há vácuos tão profundos na alma que palavra alguma pode superar. **Só o silêncio nos olhos, nos gestos e na língua, devia ficar.** E foi o que fiz. (NERY, 1956, p. 115)

Nessa SD, Berenice mostra novamente estar perdida. Aqui ela menciona o vácuo de sua alma, provavelmente ocasionado por não conseguir viver aquela que considerava sua verdade. A personagem sempre revela a incompletude de sua alma, como se não pudesse viver da forma como ela queria, mas sim, deveria suprimir as implicaturas sociais. Nesse fragmento, também percebemos a forma com que Berenice se comportava socialmente, quando ela ressalta que o silêncio era a melhor forma de reagir às

incompletudes de sua alma. Observamos novamente uma Berenice aprisionada em si mesmo, uma vez que não demonstrava suas tristezas, seus traumas, e tentava permanecer paciente e bela – algo que era o esperado para uma mãe de família de sua época.

R4- Desde que descobrimos o **combate de julgamento**, nasce a dúvida para o nosso espírito. **Debatemo-nos entre valores considerados positivos e verdadeiros** e ao mesmo tempo descobrimos outros valores positivos e verdadeiros com forças paralelas. **Há uma intriga anterior** que desorienta o campo sentimental, intelectual e espiritual das nossas existências. Depois da dúvida vem a renovação da nossa alma. O perigo está em que a renovação não se propale a nova destruição. (NERY, 1956, p. 118)

Nessa SD, a personagem revela mais alguns traços de sua frustração quanto à não liberdade de seu espírito. Primeiro, ela aborda o “combate ao julgamento”, salientando que a partir dele é que nascem as dúvidas espirituais. Para nós é indispensável refletir sobre a força dessa afirmação, uma vez que, Berenice sempre menciona não conseguir ser aquilo que ela pensava ser, ou aquilo que era quando ainda tinha a pureza de menina. Aqui ela aponta mais diretamente o motivo dessa insatisfação pessoal, esse julgamento que enche a alma de dúvidas. Esse julgamento seria na verdade a força das formações discursivas dominantes na formação do sujeito. Berenice entende que, esses discursos que permeiam a sociedade estabelecem o que deve ser verdadeiro, não deixando espaço para concepções consideradas “independentes”.

Em seguida, a personagem comenta esse poder da ideologia dominante em ditar o que seria “verdadeiro e positivo”, numa ideia de que a força dos discursos dominantes acabasse por eliminar outros discursos que circulam na sociedade. É nesse momento que Berenice reconhece ter encontrado outros discursos, outras formas de verdade. Entretanto, ela revela não conseguir incorporar esses discursos pela existência de “uma intriga anterior” (NERY, 1959, p 118). Essa intriga pode estar relacionada ao “pré-construído” apontado por Pêcheux (1988), pois a personagem compreende que chegamos ao mundo carregados pela ideologia que nos interpela e nos constitui como sujeitos. No entanto, ela revela que essa intriga – ou essa noção de pré-construído – termina desorientando a nossa alma. Se considerarmos a falta de liberdade e as imposições sociais vividas pela personagem, podemos compreender que as questões sociais só influenciam na falta de autoconhecimento, e, além disso, na falta de coragem para arriscar, para seguir por um caminho que não fosse aquele que ou outros esperassem. Isso é que seria correr o risco de renovar a alma, mas propalar a destruição.

R5- Até hoje sou uma completa ignorante sobre o lado material e aquisitivo da vida. **Dou e sempre dei um valor excepcional à alma.** Sou uma mulher que pensa desde menina com a base no eterno. **Tudo que acaba é pouco.** Deve ser o sentimento de ambição extraordinariamente desenvolvido que assim me leva a pensar. **O meu mundo tem como ponto mais alto o espírito.** Ele é a nossa realização, é a soma das nossas propriedades eternas. Dentro dessas medidas, **tudo que se movimenta fora dele está sujeito a um fim medíocre e triste.** Lutar pelo efêmero e desgastar-se, subtrair-se e diminuir-se em coisas que, após um ligeiro exame, sabemos não conter outro valor senão aquele que emprestamos dentro de um tempo exíguo e fugaz. É a mentira da vida, concordamos que essa mentira não pugnou por nós e sim contra nós. Nesse terreno, eu sempre vivi perfeitamente em paz. (NERY, 1956, p. 120)

Nessa SD, Berenice revela mais traços de seu pensamento. É importante percebemos que ela busca, através da exposição de suas reflexões, conhecer a si mesma, e fazer a “manutenção” do que considerava mais bonito sobre si mesma: a sua sensibilidade. Assim, ela dedica esse momento da narrativa para salientar a importância da espiritualidade em sua vida, e na maneira como enxergava as coisas. Percebemos – através das passagens destacadas – que Berenice é taxativa: “Dou e sempre dei um valor excepcional à alma” (NERY, 1959, p. 120). A partir dessa afirmação, percebemos a força que as questões espirituais representavam na forma com que a personagem observava as coisas. Para ela, tudo aquilo que fosse efêmero ou material não possuía nenhum valor, pois “Tudo que acaba é pouco”. (NERY, 1956, p. 120)

Diferente dos outros momentos analisados da obra, nesse recorte, Berenice não menciona as questões sociais pré-construídas. Ela fala de si para si mesma, tentando visualizar a parte mais profunda de sua alma, aquela que para ela era o mais importante. Podemos notar, a partir desse depoimento, que a personagem se considera diferenciada por não ter vivido a mentira que a vida havia lhe proposto, por ter sua sensibilidade elevada.

R6- **Nunca desejei ser uma mulher forte. Aspirei sempre possuir a fragilidade.** A luta com a vida, que a tantos engrandece e qualifica num plano de privilégio, nunca foi o meu sonho nem a estrutura da minha vaidade. A minha única aspiração, o meu único desejo, a minha única forma de perfeição sempre foi e será o amor. É a única forma que move o meu ser, a única força que me transfigura para melhor. Só com ele a minha alma poderá ganhar qualidades e resistências. Nada mais. Não me sinto com tendências para vitórias, nem almejo conquistas. **Não espero glórias em riquezas, fora do amor.** Hoje, quando verifico tudo que passei e que nem a todos é dado a atravessar, não me sinto valorizada nem me julgo possuidora de força. Se não tive a independência de sair na vida pelas minhas próprias mãos, também não foi porque amasse a vida com todas as incoerências e pesares. **Foi apenas porque dia a dia esperei desenvolver-me, ampliar-me, elevar-me e purificar-me no amor. Tudo o mais não tem a menor importância. A minha eternidade está nele.** (p. 191)

Nessa SD, Berenice nos faz uma revelação: a de que não aspira ser uma mulher forte. Entretanto, durante toda a obra, percebemos que ela passa por situações complicadas, que conseguiriam desestabilizar uma mulher que não fosse forte. Mas Berenice salienta que, apesar de parecer forte, ela nunca valorizou essa qualidade, pois muitas vezes o forte perde a fragilidade, e assim, a sensibilidade. Como já havia mencionado no fragmento anterior, o amor era a sua maior conquista, era a melhor parte que guardava dentro de si. Nesse excerto, ela salienta ainda mais a importância do amor em sua vida: “Não espero glórias em riquezas, fora do amor.” (NERY, 1959, p. 191).

Ela continua a comentar o papel do amor em sua consciência, em suas aspirações na vida, sempre salientando que, só ele a fizera capaz de ser quem quisera ser. No entanto, não a vemos observar a vida com um olhar cheio de amor, pois isso seria por mais utópico para Berenice. Ela, mantendo sua característica de menina imaginativa salienta que: “Foi apenas porque dia a dia esperei desenvolver-me, ampliar-me, elevar-me e purificar-me no amor. Tudo o mais não tem a menor importância. A minha eternidade está nele.” (NERY, 1959, p. 191). Ao que nos parece, Berenice se mostra incompleta, sempre buscando chegar a um ponto em que sua sensibilidade a faça vencer as adversidades.

R7- O primeiro movimento do amor trouxe-me a crença vivida no universo e na humanidade, depois de uma instância batida e uma adolescência intranquila. **O amor afirmou e fixou-se harmoniosamente com propósitos elevados, sem submissões a críticas e análises na minha alma.** Com ele refloresci. Encontrei a razão justa da vida e acreditei espontaneamente em tudo. (NERY, 1956, p. 192)

Nessa SD, observamos Berenice se referindo mais uma vez ao espaço do amor em sua existência. Aqui ela comenta que o amor a concedeu uma noção de universo, tranquilizando seu coração e a apresentando a noção de humanidade. Salientando a pureza do amor, ela afirma que: “O amor afirmou e fixou-se harmoniosamente com propósitos elevados, sem submissões a críticas e análises na minha alma.” (NERY, 1959, p. 192) Percebemos que Berenice salienta a força do amor por ter chegado a sua alma sem nenhuma submissão e nem críticas. Podemos pensar sobre a vida da própria Berenice, cheia de críticas, e de submissões, fortalecidas pela questão do gênero e pela época em que ela vivenciava tudo aquilo, um momento em que ser uma boa mulher era viver dentro dos padrões impostos pelas formações discursivas tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a análise da obra de Adalgisa Nery revela mais do que aspectos sociais e políticos da mulher dos anos 50; percebemos que, através da personagem Berenice, Adalgisa percorre os mais profundos anseios e medos da mulher daquela época, reverberando esse efeito sua própria alma, desnudando-a. Podemos perceber que Adalgisa detalha as memórias, os traumas e as privações da personagem desde seus primeiros anos de vida, até a idade adulta.

Tida como o *alter ego* de Adalgisa Nery, Berenice é mencionada como sendo uma menina criativa, sonhadora e imaginativa. cremos que essa forte característica de Berenice dera nome ao livro *A imaginária*. No entanto, percebemos que durante o decorrer da obra essa pequena menina imaginária vai desaparecendo, deixando em seu lugar uma mulher cheia de amarguras e ferida pelas “grades” impostas através das formações sociais tradicionais. Essas considerações só puderam ser levantadas graças às concepções previamente trabalhadas de formações discursivas, ideologia e constituição de sujeito.

Também não podemos deixar de mencionar a importância do sujeito que escreve para compreendermos o discurso literário. Como afirma Bakhtin (2011), só podemos compreender o romance, bem como os enunciados nele presentes, se pensarmos sobre quem está falando. No caso do romance em questão, pensar na história de Berenice, seus dramas e anseios, possui uma visão completamente diferente se refletirmos sobre o lugar dela na sociedade: mulher e mãe dos anos 50. Talvez se a história relatasse os fatos vividos por uma mulher do século XXI os resultados da análise seriam diferentes, ou pelo menos, se expressariam de forma menos angustiantes.

Conseguimos mostrar o sofrimento de Berenice quanto à sua capacidade criativa e poética, sempre perpassada por inúmeras dúvidas e medos. A personagem, inicialmente, reforça sua sensibilidade como aquilo que a faz especial e diferente de todos os outros – ou de toda a sociedade. No entanto, após sofrer por não poder vivenciar essa força sensível que acredita possuir, ela se questiona, indagando se tudo aquilo que acreditava ser não era, na verdade, mais um sonho ou devaneio de sua cabeça imaginativa. Podemos perceber que nos deparamos com a mulher Berenice em várias fases, mas sempre marcada pelas imposições sociais das formações discursivas tradicionais, e diversas outras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O discurso no romance. In: *Questões de estética e de literatura*. 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

DANTAS, A.de M. Sobressaltos da análise do discurso. Campina Grande; EDUFCG; 2007. p. 46-52.

_____. *Linguística e literatura: um estudo, vários caminhos*. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 30-50.

FREUD, S. *O mal estar na civilização*. Ed. Penguin; Companhia das letras; São Paulo-SP, 2011.

MAINGUENEAU, D. 2006. *Cenas da Enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições. p. 55-65.

NERY, ADALGISA. *A Imaginária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editorial da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, E. P. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, E. P. [et. al] *Sujeito & texto*. São Paulo: EDUC, 1988.

ORLANDI, E. P.. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Edunicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 1988. p. 140-170.

ZAFIROPOULOS, M. The Freudian theory on femininity: from Freud to Lacan. Trad.: GUIA, E. R. dos M.; CECCARELLI, P. R. A teoria freudiana da feminilidade: de Freud a Lacan. *Reverso* vol.31 no. 58; Belo Horizonte set. 2009. Disponível em< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010273952009000200002&script=sci_arttext > Acesso em< 20 de junho de 2015.

A TRANSEXUALIDADE DISCURSIVIZADA NO GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE, RELAÇÃO DE PODER E IDENTIDADE

Rafael Vitória Alves

Mestrando em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná,
Brasil.

Dulce Elena Coelho Barros

Doutora em Linguística, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

Neil Franco

Doutor em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná,
Brasil.

RESUMO: Tendo em vista que o Brasil é o país líder mundial em assassinato de pessoas transexuais, este artigo apresenta um empreendimento teórico-analítico sustentado na/pela Análise Crítica de Gênero (textuais/discursivos) e Semiótica Social/Gramática do Design Visual, tendo como *corpus* um exemplar do gênero discursivo infográfico intitulado “Entenda o transtorno de gênero”, que se situa no campo jornalístico. Visamos compreender como os discursos que constituem esse infográfico: representam a realidade da transexualidade a partir de conhecimentos e crenças, estabelecem relações de poder e (re)constróem a identidade da pessoa transexual. Os resultados apontam para a representação de uma realidade “torturante” e “conflitante”, baseada em relações sociais assimétricas em que os especialistas representantes da ciência são privilegiados em detrimento da própria pessoa transexual, construindo/reforçando uma identidade patológica desta última. Assim, pretende-se visibilizar a transexualidade, de modo a problematizar os discursos circulantes na mídia jornalística, almejando contribuir com a transformação da maneira como a sociedade concebe as(os) transexuais e com a emancipação desse grupo historicamente desprivilegiado.

Palavras-chave: Transexualidade. Análise Crítica de Gênero. Gramática do Design Visual.

ABSTRACT: Considering that Brazil is the world leader in the murder of transsexual people, this article presents a theoretical-analytical study supported by the Critical Analysis of Genre (textual/discursive) and Social Semiotics/Grammar of Visual Design, having as corpus an example of the infographic discursive genre entitled "Understand gender disorder", which is located in the journalistic field. We aim to understand how the discourses that constitutes this infographic: represent the reality of transsexuality based on knowledge and beliefs, establish power relations and (re)construct the identity

of the transsexual person. The results point to the representation of a "torturing" and "conflicting" reality, based on asymmetrical social relations in which the representatives of science are privileged to the detriment of the transsexual person, constructing/reinforcing a pathological identity of the transsexual. Thus, it is intended to make transsexuality visible, in order to problematize circulating discourses in the journalistic media, aiming to contribute to the transformation of the way society conceives transsexuals and to the emancipation of this historically underprivileged group.

Keywords: Transsexuality. Critical Analysis of Genre. Grammar of Visual Design.

INTRODUÇÃO

Seja em notícia de jornal, seja em postagem do *Facebook*, ou em qualquer outro meio, é notória a recorrente divulgação de morte de pessoas transexuais no Brasil, que retrata um quadro alarmante vivenciado por esse grupo no país. De acordo com a *Transgender Europe*, organização que se estabeleceu como voz legítima da comunidade trans na Europa, durante o período de janeiro de 2008 a dezembro de 2015, o Brasil se manteve na liderança do *ranking* de morte de pessoas transexuais no mundo (TGEU, 2016). Com 802 mortes, o país dispara em relação ao segundo colocado, que é o México com 229 (TGEU, 2016). Os números são também preocupantes quando se fala em expectativa de vida. Enquanto que a de uma pessoa transexual brasileira gira em torno dos 37 anos, a de um brasileiro não transexual é, em média, de 74,6 anos (NOGUEIRA *et al.*, 2016).

Esse cenário revela a necessidade de investigações que se ocupem de compreender/interpretar os discursos que circulam nas mídias em torno da população transexual. Para o contexto deste artigo, elegeu-se o gênero discursivo infográfico, tendo em vista que ele, dentro do jornalismo, além de um caráter midiático (isto é, de suscitar o interesse dos interlocutores, lançando mão de estratégias próprias de captação), vale-se de um caráter didático (propõe-se a explicar fatos ao público em geral, utilizando uma linguagem simplificada, clara, objetiva e multimodal) (SOUZA, 2009). Entende-se, portanto, que a finalidade social desse gênero discursivo é não só informar, mas também capilarizar o acesso à informação. Assim, esse gênero vem se popularizando e ganhando adesão da sociedade (TEIXEIRA; MOURA, 2015).

Para nortear o percurso analítico, as reflexões aqui tecidas ancoram-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica de Gênero (ACG), a qual vem se consolidando dentro do campo dos estudos da linguagem e, segundo Motta-Roth e Marcuzzo (2010), calca-se numa abordagem interdisciplinar, combinando nuances de quatro perspectivas teóricas, a saber: Análise sociológica do discurso (BAKHTIN, 1986, 2008 [1981]), Sociorretórica (SWALES, 1990, 2004), Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004) e Análise Crítica do Discurso (ACD), que apresenta como seu principal expoente o estudioso britânico Norman Fairclough (2001 [1992], 2003).

Mesmo considerando esses atravessamentos entre as perspectivas, para este estudo, as contribuições de Fairclough, bem como de pesquisadores adeptos à ACD, mostram-se mais propícias aos objetivos da proposta deste trabalho e, portanto, terão centralidade. Isso porque, em ACD, as práticas linguístico-discursivas são pensadas sob um ponto de vista intervencionista e emancipatório. A bandeira que se ergue aqui é a de que a linguagem, enquanto prática social, pode vir a contribuir com a emancipação de grupos menos privilegiados (MEURER, 2005). Na medida em que há um problema social que afeta a minoria envolvida no tema em foco, urge que se lute por uma mudança nas formas de representação dos sujeitos transexuais.

Tendo em vista o caráter multimodal do gênero infográfico, convoca-se também para a análise a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) – enquadrada, por sua vez, nos domínios teóricos da Semiótica Social.

Em vista do que foi apresentado, este artigo de caráter teórico-analítico compreende um estudo de caso do infográfico intitulado “Entenda o transtorno de gênero”, que compõe a reportagem “Transtorno de gênero é tabu e sofrimento para adolescentes”, veiculada pelo jornal eletrônico “O Tempo”, em 23 de agosto de 2015. Nos limites deste estudo, o infográfico em foco será analisado com vistas a compreender como os discursos que ecoam na sua dimensão multimodal: a) representam a realidade da transexualidade, a partir de conhecimentos e crenças; b) estabelecem relações de poder; c) (re)constroem a identidade da pessoa transexual.

Para compor o trajeto e atender aos objetivos propostos, damos início a esse empreendimento acadêmico buscando na medicina, na psicanálise e na psicologia suas respectivas concepções daquilo que vem a ser a transexualidade. A seguir, passamos a tratar do gênero discursivo infográfico e sua relação com o jornalismo, posto que o *corpus* escolhido se manifesta enquanto parte constitutiva dessa prática discursiva. Subsequentemente,

apresentamos as abordagens teórico-metodológicas que embasam este trabalho e, por fim, empreendemos a análise.

A TRANSEXUALIDADE

Definir “transexualidade” não é uma tarefa fácil, uma vez que as concepções variam conforme o prisma que se adota. Dito isso, a discussão deste tópico enfocará três campos do saber: medicina, psicanálise e psicologia, tendo em vista que são seus respectivos discursos que são evocados no infográfico escolhido para a análise.

Cossi (2010), graduado em psicologia e especialista em psicanálise, leva a cabo uma investigação teórica acerca da transexualidade, com vistas a reunir instrumentos que possam ampliar a compreensão e tratamento do fenômeno (como assim dito por ele) para além do campo da patologia. Para tanto, o autor um faz um resgate histórico da literatura da transexualidade, perpassando não só a psicologia e a psicanálise como também a medicina. Por tal razão, seu trabalho será o cerne da discussão deste tópico, mas em articulação com outros trabalhos.

No que pôde apurar o trabalho de Cossi (2010), na medicina, ainda perdura a visão da(o) transexual como um sujeito portador de um transtorno de identidade sexual, portanto uma condição patológica, já que há contradição entre seu sexo biológico e sua identidade sexual. Para Cossi (2010), essa visão está sedimentada em uma concepção normativa e binária de gênero, atestando que o corpo do homem deve ser coerente com os ideais que determinam a sua masculinidade e o da mulher com os ideais que determinam a sua feminilidade. Nessa linha de pensamento, a masculinidade e a feminilidade podem ser compreendidas, segundo Cossi (2010, p. 15), como “um conjunto de traços de personalidade, rede de crenças, sentimentos, atividades, valores e condutas” atribuído sócio-historicamente a homens e mulheres na intenção de diferenciá-los. Essa concepção normativa e binária desconsidera, portanto, um amplo espectro que envolve o conceito de gênero.

Esse modo de conceber a transexualidade reverbera na atuação do médico, o qual é incumbido de corrigir o “erro” por meio de intervenções médicas, como tratamento hormonal e cirúrgico (COSSI, 2010). Essa atuação reafirma a condição patológica conferida à transexualidade pela medicina, que é denominada nesta área, mais especificamente no Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), como “Transtorno de identidade de

gênero”, e ocupa a sigla F.64.0 no CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) da Organização Mundial da Saúde (COSSI, 2010).

Na psicanálise não é diferente. Cossi (2010) aponta que, embora haja uma variedade de teorias psicanalíticas, a concepção de transexualidade como patologia subjaz a praticamente todas elas. Stoller (1982), nome mais influente quando se trata do estudo da transexualidade na psicanálise, incorporou “a noção de ‘gênero’, revelando que o sexo, no sentido anatômico, diferencia-se da identidade, no sentido social ou psíquico, e que não necessariamente são correspondentes” (COSSI, 2010, p. 9-10). No entanto, para ele, tal como para medicina, essa “não correspondência” é de ordem patológica (COSSI, 2010).

As noções trazidas por Cossi (2010) coadunam-se com as discussões feitas no trabalho de Arán (2006) – psicanalista e professora visitante do Instituto de Medicina Social da Uerj – no sentido de que ambos os autores reconhecem que, tanto na medicina como em parte na psicanálise, a transexualidade é projetada como uma patologia ou, em outras palavras, um “transtorno” de identidade ocasionado pela não conformidade entre sexo biológico e gênero.

A psicologia, por sua vez, caminha na contramão das outras duas áreas apresentadas. O próprio trabalho de Cossi (2010), enquadrado na linha de pesquisa da Psicologia clínica, é um exemplo disso, uma vez que busca uma compreensão da transexualidade que supere a visão patológica. Esse olhar da psicologia fica explícito na “Nota técnica sobre processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013), disponibilizada pelo Conselho Federal de Psicologia, que passa a ser um documento de referência aos profissionais da psicologia.

A orientação preconizada pela supramencionada nota é que os profissionais da psicologia devem “atuar como ferramenta de apoio ao sujeito, de modo a ajudá-lo [pessoa trans] a certificar-se da autenticidade de sua demanda, englobando todo o seu contexto social” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 2). Disso decorre que, para a psicologia, a transexualidade não é patologia e, sim, “algumas das múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade humana” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 2). Com base nesses preceitos, Palhano (2016) orienta que os profissionais da psicologia não reproduzam termos como “transtorno” ou “disforia”, entre outros, pois eles reforçam a condição de patologia da transexualidade.

O cuidado com os termos circulantes para se referir à transexualidade voltam o nosso olhar para o jornalismo, que é o campo da atividade humana consolidado para a divulgação de

informações à população em geral. É preciso considerar que, a depender da temática, os gêneros discursivos do jornalismo apoiam-se em discursos científicos para dar credibilidade aos textos, sendo o infográfico um exemplo bastante típico, pois parte de uma proposta de “facilitar” a compreensão dos leitores acerca de uma informação “complexa”, muitas vezes advinda de outros campos, como o científico.

O JORNALISMO E O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO

Embora o infográfico, por sua constituição multimodal e linguagem acessível, “facilite” a compreensão, é preciso reconhecer que, na qualidade de um gênero discursivo do jornalismo, ele desempenha “papel fundamental na produção e legitimação de representações e identificações específicas [...]” (RECHETNICOU; LIMA, 2016, p. 118).

Haja vista essa afirmação e a vertente crítica deste trabalho, os infográficos são entendidos, aqui, como gêneros que fazem parte das práticas sociais atreladas a grupos específicos e permeados por uma série de outras práticas sociais (de divulgação, de comércio, de representação política, etc.) – o que permite que possamos verificar e problematizar a forma como eles constroem versões da realidade, não raro beneficiando grupos dominantes (BONINI, 2012). Essa perspectiva crítica é:

uma forma de se conhecer as estratégias de dominação das elites conservadoras, mas também uma forma de se colocar uma contrapalavra ao discurso neoliberal hegemônico do jornalismo das grandes empresas de mídia, fomentando o debate. É também uma forma de se produzir subsídios para a leitura crítica das mídias em escolas e para o letramento midiático de modo geral (BONINI, 2012, p. 8).

Dessa forma, pensar criticamente os diferentes modos de semiologização dos gêneros discursivos produzidos e distribuídos em meio ao campo da atividade humana jornalística não apenas permite “oportunar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas jornalísticas, mas também, e principalmente, favorecer o debate, a formação do cidadão crítico, e a participação política” (BONINI, 2012, p. 10).

Considerando nosso foco, delinearemos o percurso, como já mencionado, por duas correntes, que combinam no seu escopo tanto teoria quanto metodologia de análise: a ACG, que finca suas raízes na ACD, embora também traga contribuições de outras teorias; e a

Semiótica social, que tem a Gramática Visual como seu instrumento analítico. Ambas correntes se complementam e servem de aporte para a análise do gênero multimodal em questão.

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

É preciso demarcar, neste momento inicial, como entendemos conceitualmente discurso e texto: “o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso” (MEURER, 2005, p. 87). A par desse entendimento, podemos seguir com a discussão.

Cardoso (2012, p. 20) assevera que “os estudos sobre gênero têm sido cada vez mais frequentes”. A autora ainda complementa que a análise de gênero “engloba a investigação do texto e do discurso, a descrição da língua, a visão da sociedade além de responder a questões de natureza sociocultural no uso desta língua” (CARDOSO, 2012, p. 20).

Na ACD, como bem observou Meurer (2005, p. 103), não há “preocupação sistemática com a pesquisa sobre gêneros”. Todavia, há uma percepção de que as discussões sobre gêneros estejam ganhando espaço na teoria de Fairclough – isso é perceptível pela recorrência do termo “gênero (textual/discursivo)” nos seus trabalhos. Em *Discourse and social change* (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), o termo “gênero” foi referenciado em apenas 21 páginas. Uma década mais tarde, em *Analysing discourse: textual analysis for social research* (FAIRCLOUGH, 2003), o termo passa a ser referenciado em 94 páginas (MOTTA-ROTH, 2008). Fairclough (2001, p. 161) entende gênero como:

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego [...]. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.

Nessa mesma obra, Fairclough (2001) estabelece as três funções da linguagem, que são também entendidas como as dimensões constitutivas do discurso, que coexistem e interagem, que são: “identitária”, “relacional” e “ideacional”. Elas são definidas da seguinte forma:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos

modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. As funções identitária e relacional são reunidas por Halliday (1978) como a função interpessoal. Halliday também distingue uma função “textual” que pode ser utilmente acrescentada ao primeiro plano ou relegada a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como “tópico” ou “tema”, e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social “fora do texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Em momento posterior, Fairclough (2003) correlaciona essas três funções da linguagem com os três principais significados do discurso, que são: identificacional, acional, representacional, bem como as ordens do discurso: estilo, gênero e discurso. Por conseguinte, a função identitária está em relação dialética com o significado identificacional e com o estilo; a função relacional está em relação dialética com o significado acional e com o gênero (em especial, no que diz respeito ao dialogismo na concepção de Bakhtin); e a função ideacional está em relação dialética com o significado representacional e o discurso.

Com isso, pode-se concluir que embora gêneros, discursos e estilos, assim como os significados do discurso e as funções da linguagem tenham suas especificidades, a relação entre eles é dialética. Em outras palavras, cada qual internaliza traços de outros, de maneira que nunca se excluem ou se reduzem a um (RESENDE; RAMALHO, 2005).

Como é perceptível, há contribuições de teóricos além de Fairclough, como Bakhtin e o dialogismo e Halliday e as funções da linguagem. E é nesse intercruzamento teórico que são assentadas as bases da ACG, tal como visto anteriormente. Assim, Meurer (2002), um dos precursores da ACG, pensando em termos metodológicos, lança a questão: como ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais/discursivos? O caminho apontado por ele é, justamente, a tríplice constitutiva do discurso, a partir da qual se entende que o discurso: “1 – produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de *representar a realidade*; 2 – estabelece *relações sociais*; 3 – cria, reforça e reconstitui *identidades*” (MEURER, 2002, p. 18, grifos nossos). E são essas três faces do discurso que configuram o método que será usado no percurso analítico, não deixando de lado as relações dialéticas a que elas estão submetidas.

SEMIÓTICA SOCIAL E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A Semiótica Social surge na década de 1980, com inspiração na concepção de signo erigida pelo pai da ciência linguística Ferdinand Saussure. Essa escola “bebe da fonte” da

Linguística Sistêmico-Funcional e da ACD, com o objetivo de fornecer ferramentas para a análise de textos multimodais (LEAL, 2016).

Partindo do princípio que os indivíduos produzem e reproduzem significações a partir do mundo social em que se situam, cujas significações podem ser expressas na linguagem por intermédio de diferentes modos semióticos, a Semiótica Social elabora o seu quadro de análise intitulado *Grammar of Visual Design*, que tem por objetivo “fornecer uma gramática que também contemple os significados realizados pelo visual, procurando interpretar experiências e formas de interação social dentro de uma perspectiva semiótica” (LEAL, 2016, p. 60).

Para isso, os autores Kress e van Leeuwen (1996), na esteira do caminho trilhado também por Fairclough, retomam as três metafunções propostas pela gramática sistêmico-funcional: interpessoal, ideacional e textual, porém, adotam uma terminologia própria, mas correspondente: interativa (interpessoal), representacional (ideacional) e composicional (textual). Considerando que na ACG (assim como na ACD) a metafunção interpessoal se divide em: relacional e identitária e, além dessas, há a ideacional, o foco recairá nas seguintes metafunções da Gramática do Design Visual: representacional e interativa.

A metafunção *representacional* é subdividida em *narrativa* e *conceitual*. A primeira representa ações sociais constituídas pela presença de ator(es)/reator(es) e vetor(es), que são traço(s) invisível(is) que indica(m) uma conexão entre ator(es)/reator(es) e algo/alguém. Já a segunda representa construções sociais, portanto, não há ação e vetor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

As imagens narrativas podem ser construídas por meio de quatro processos: acionais, reacionais, verbais e mentais. No processo *acional*, tem-se a figura do ator que executa uma ação dirigida; se dirigida há algo/alguém especificado é *transacional*, se dirigida a algo não especificado é *não transacional*. No processo *reacional*, tem-se a figura do reator que executa uma ação por meio do olhar; se dirigida há algo/alguém especificado dentro da imagem é *transacional*, se dirigido para algo fora da imagem é *não transacional*. No processo *verbal*, tem-se a figura do dizente que executa uma ação representada por balões de fala. E, por fim, no processo *mental*, tem-se a figura do experienciador que executa uma ação representada por balões de pensamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

As imagens conceituais, por sua vez, representam os participantes em termos de sua “essência”, podendo ser construídas por meio de três tipos de processos: *classificacionais* (representam os participantes em termos de relações de classes taxionômicas), *analíticos*

(representam os participantes relacionando-os segundo uma estrutura de parte e todo) e *simbólicos* (representam o que o participante significa ou é, a partir da relação entre portador e atributivo simbólico) (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A metafunção *interativa*, por seu turno, atém-se a interação entre a imagem e o leitor/observador, sendo este representado pelas “pessoas que produzem e dão sentido às imagens no contexto das instituições, que regulam o que pode ser ‘dito’ com as imagens, como deve ser dito, e como deve ser interpretado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 114). Contato, distância social, perspectiva e modalidade (ou valor de realidade) são recursos que estabelecem maior ou menor grau de envolvimento, proximidade, relação de poder e contextualização entre o que se vê (participante representado) e quem vê (leitor/observador) (CÂMARA, 2010).

A categoria de *contato* é identificada pelo direcionamento do olhar do participante representado e o leitor, comportando duas possibilidades: *demanda*, quando o olhar do participante representado se dirige diretamente ao olhar de quem observa a imagem, sugerindo com este “afinidade social”; e *oferta*, quando o participante da imagem não estabelece contato direto pelo olhar com o leitor/observador, logo, o participante é objeto passivo da mensagem (CÂMARA, 2010).

A *distância social* é a categoria que remete a um maior ou menor distanciamento social entre observado e observador, sendo os enquadramentos mais comuns: *plano fechado (close-up)*, *plano médio (medium shot)* e *plano aberto (long shot)*, que denotam, respectivamente, um maior ou menor grau de intimidade com o leitor/observador (CÂMARA, 2010).

A categoria de *perspectiva* reforça condições, atitudes e relações de poder entre participantes e observador e divide-se em: *frontal* (sugere envolvimento entre participante representado e leitor/observador), *oblíquo* (sugere impessoalidade e alheamento à cena) e *vertical* (sugere a existência de relação de poder entre participante representado e leitor/observador) (CÂMARA, 2010).

A última categoria é a *modalidade*, que se refere às representações sociais do real que definem maior ou menor grau de verdade ou credibilidade das imagens. Mas, antes de tudo, é preciso reconhecer que a definição do real varia a depender do olhar de cada grupo social em particular, isto é, nem todos os grupos concebem o “real” da mesma forma. Em vista disso, Kress e Leewen (1996, p. 165) definem quatro orientações de codificação que “são conjuntos

de princípios abstratos que informam a maneira por meio da qual os textos são codificados por grupos sociais específicos ou em contextos específicos institucionais”.

As quatro orientações de codificação, que nos mostram como cada uma concebe a realidade, são: a) *naturalista*, cuja noção de realidade visual é aquela se aproxima ao máximo possível da visão que teríamos ao vivo; b) *abstrata*, cuja realidade visual reside na redução do do concreto às suas qualidades essenciais; c) *científico-tecnológica*, que tem como princípio dominante a eficácia da imagem, portanto, a realidade visual está no uso prático e explicativo de uma imagem, sendo seu uso mais comum em mapas, diagramas, por exemplo; d) *sensorial*, a realidade visual está baseada no efeito de prazer ou desprazer que a imagem causa no leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Dado o exposto, não há como afirmar que uma realidade é mais “real” que a outra. É preciso, primeiramente, identificar a orientação de codificação predominante para que, a partir disso, faça-se a análise com a sua respectiva concepção do real e, quanto mais se aproximar dessa concepção, mais verdade e credibilidade a imagem passa (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

O esquema abaixo sintetiza as categorias da Gramática do Design Visual que serão consideradas para a análise:

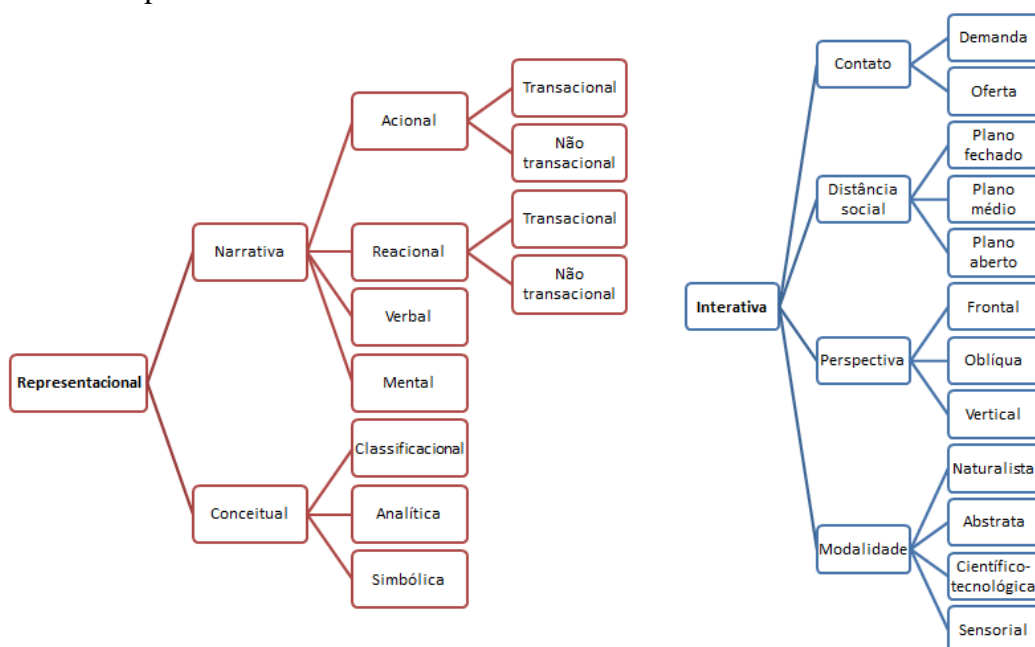


Figura 1 – Categorias analíticas da Gramática do Design Visual.

Fonte – Produção dos autores com base em Kress e van Leeuwen (1996).

PERCURSO ANALÍTICO: REPRESENTANDO A REALIDADE E RECOMPONDO RELAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADES

Antes de iniciarmos a análise, é essencial que façamos duas retomadas. A primeira é com relação ao *corpus*, que é constituído pelo infográfico intitulado “Entenda o transtorno de gênero” (Figura 2) que, aqui, é compreendido como um gênero discursivo multimodal do campo jornalístico, estando associado à reportagem “Transtorno de gênero é tabu e sofrimento para adolescentes”, a qual foi veiculada no jornal eletrônico “O Tempo”, em 23 de agosto de 2015.



Figura 2 – infográfico “Entenda o transtorno de gênero”.

Fonte – Jornal “O Tempo” (2015).

A segunda diz respeito ao percurso analítico, que perpassará as funções da linguagem/constituintes do discurso: ideacional (representação da realidade), relacional

(estabelecimento de relações sociais) e identitária (criação/reafirmação de identidade). Começamos com a primeira: a representação da realidade, que, segundo Meurer (2002, p. 20-21), “diz respeito à rede de conhecimentos e crenças que, em seus textos, os indivíduos revelam sobre diferentes aspectos do mundo”.

O texto do infográfico é constituído a partir de uma representação do que é “ser transexual”, com base em crenças e conhecimentos científicos, do campo da medicina, da psicanálise e da psicologia. O vocabulário/léxico, enquanto categoria analítica, é de extrema importância para revelar como se dá a construção dessa representação.

O título “Entenda o transtorno de gênero”, grafado em letras garrafais, já denuncia a carga negativa e a conotação patológica atribuída à transexualidade, entendida enquanto “transtorno”, portanto, como perturbação, algo que causa incômodo, contrariedade a um estado de coisas tido como normal. Entendemos que o reforço das condições, supostamente patológicas atribuídas aos sujeitos sociais em foco, age sobre os leitores e ecoa junto ao corpo social, fortalecendo uma visão/concepção de sujeito que padece de um mal. As tomadas de posição deterministas e as configurações de estatutos de verdade frente à realidade visam ao controle consciente do conhecimento via linguagem. Outras escolhas lexicais e estilísticas nos subtítulos/seções do infográfico apontam para a mesma direção.

O emprego de construções gramaticais próprias dos discursos médico-científicos, ao se revestirem de um caráter público, utilitário e generalizante, propõe-se a orientar a população sobre determinadas doenças. No texto em foco, a suposta alteração orgânica ou funcional dos sujeitos transexuais ecoa num estilo de linguagem que, aqui, arriscamos chamar de entonação profilática: “Não confunda orientação sexual com construção de identidade de gênero”, “Como saber se seu filho é transexual”, “O que o descontentamento com o corpo causa”, “O que fazer para ajudar seu filho” e “Ajuda médica”. Há um padrão recorrente na ordem do discurso advindo, principalmente, do Ministério da Saúde: primeiro você precisa saber distinguir uma “doença” da outra, as quais são geralmente associadas, por exemplo: “não confunda resfriado com gripe”. Uma vez feita essa diferenciação, você precisa saber/estar bem informado acerca dos sintomas apresentados e dos possíveis danos e sequelas que a doença pode vir a causar. Por fim, como procurar ajuda para se “tratar”. É perceptível, portanto, o estabelecimento de relações dialógicas, isto é, o discurso do infográfico fazendo referência a esses discursos sobre abordagem de doenças com vistas ao esclarecimento da população.

Os próprios textos presentes dentro das seções vão apresentar estruturas linguísticas de cunho patologizante e negativo: “disforia de gênero”, “um incômodo”, “um conflito”, “um tormento”, “são vivências angustiantes”, “descontentamento”, “estranhamento com o corpo” e “há pessoas que se mutilam, se maltratam e sentem nojo do seu próprio corpo”. No que diz respeito aos processos particulares de produção da peça textual em foco, por meio da metafunção representacional conceitual simbólica, articulam-se atributivos simbólicos, tais como: incômodos, conflitos, tormentos, angústias, descontentamentos e estranhamentos. Esses atributos de natureza mental sugerem, antes de mais nada, serem os sujeitos trans afetados por distúrbios de natureza psicológica. Na seção “ajuda médica”, representada/retratada como inevitável, psicólogo e psiquiatra aparecem ancorando o enunciado, seguidos do endocrinologista. Posto se tratar de uma doença, sobremaneira mental, a mesma apresentaria, conforme configurado no texto, um “estágio inicial” e “estágios avançados”.

Embora haja algumas tentativas de se negar a concepção patologizante trazendo-se a voz da psicologia que, como visto em tópico anterior, não entende a transexualidade como patologia, é notória as relações dialógicas que se estabelecem entre discurso médico e discurso da psicologia. Pode-se dizer que, ao ecoar a voz da medicina, o discurso da psicologia se deixa contaminar pela voz/concepção do discurso médico. Vejamos que na parte inferior do texto há uma nota: “A psicologia, no entanto, não trata o assunto como transtorno” e também a menção, por parte da psicóloga, que a transexualidade é “uma condição autodeclaratória”, ou seja, não é diagnosticável, como a visão patológica propõe.

Porém, em momento posterior, a psicóloga vai retomar um discurso da medicina para constituir sua fala “os médicos explicam [...] revela Dalcira [psicóloga], ao passo que ela reforça termos, como: “incômodo” e “conflito”. Essa ambiguidade nos faz regressar a um fator histórico que se desenrolou durante o século XIX, quando do início do estudo da psicologia no Brasil, em que as primeiras contribuições para a psicologia foram oferecidas por médicos (SOARES, 2010). Isto posto, possibilita-nos inferir que a psicologia não se “descolou” totalmente da medicina e ainda reverbera alguns de seus discursos, ainda que se coloque em posição contrária à medicina acerca de como enxergar a pessoa transexual.

Outra questão representacional é a falta da voz de um(a) transexual para explicar o que é transexualidade – tudo é alicerçado no discurso científico. Isso revela uma representação diagnóstica da transexualidade, isto é, são pessoas de “fora”/“especializadas” que determinam quem é ou não transexual e não a(o) próprio(a) transexual. A metafunção representacional de

natureza narrativa se apresenta no infográfico na voz/presença dos chamados no interior da Gramática do Design Visual de ator(es), a saber: os especialistas referidos que aparecem representados como dizentes por meio dos verbos da ordem do dizer: explicar, revelar, completar e sugerir. Dessa forma, sob o ponto de vista da sua recepção ou consumo, o texto vai adquirindo caráter de verdade incontestável.

Considerando que as representações da realidade que os indivíduos criam em seus textos se imbricam com as relações sociais que eles estabelecem e com a identidade (MEURER, 2002), a partir do que foi discutido em termos representacionais, faz-nos perceber que as relações sociais que estão sendo constituídas estão firmadas em uma matriz assimétrica de poder, em que os profissionais que representam a ciência exercem controle sobre as pessoas transexuais. E, quanto à identidade, nota-se que é construída e reforçada a identidade de uma pessoa doente e perturbada, que necessita de um tratamento corretivo para amenizar o “transtorno” que vive.

Voltemos nossos olhares, neste momento, para as imagens que compõem a peça analítica. A figura de posição central, que convencionamos chamar, a partir daqui, de *imagem 1*, está configurada em perspectiva vertical, na qual vimos representado um indivíduo transexual vestindo trajes masculinos sendo observado pelas lupas de cor rosa (conotação feminina) e azul (conotação masculina). A partir do que preconiza a Gramática do Design Visual, constata-se que a *imagem 1* apresenta a(o) transexual em plano médio (*medium shot*) e as lupas em plano fechado (*close-up*). Complementam o infográfico os textos verbais (ao fundo) e as duas imagens estilizadas representativas dos indivíduos do sexo masculino e feminino apresentadas em plano aberto (*long shot*). Sendo assim, relativamente à distância social entre objeto de discurso/realidade representada e observador/leitor das imagens, a ocorrência desses três planos distintos de composição estabelece uma gradação valorativa dos sentidos propícios ao estabelecimento das relações de poder pela linguagem.

A *imagem 1* pode ser lida como narrativa acional transacional. É narrativa porque há uma ação; é transacional porque o ator aparece se dirigindo a alguma coisa, contudo, ao contrário do que se espera, o ator (quem age) não é o personagem da imagem e, sim, as lupas, que nada mais são do que lentes biconvexas que transmitem uma imagem virtual aumentada dos objetos. São elas que estão realizando o movimento de ação (vetor) em direção à pessoa transexual, produzindo um efeito de objetificação dos sujeitos sociais em questão, ou seja, a(o) transexual está sendo analisada(o)/observada(o). A posição oblíqua das lentes (perspectiva)

sugere a possibilidade de tomada desse objeto por terceiros (pais) para a averiguação em detalhes dos componentes do corpo dos sujeitos focalizados no texto em questão.

Vejam os que o vetor relativo à lupa de cor azul se volta para a cabeça/mente do sujeito representado na imagem e o relativo à lupa de cor rosa se volta para os órgãos sexuais e membros inferiores. Compreende-se daí que, primeiro, a figura representada seria do sexo feminino e teria assumido a identidade masculina, segundo, que o sujeito representado é afetado psicologicamente e biologicamente, terceiro, que essas áreas do conhecimento são passíveis de agir sobre essa realidade vivenciada.

Nessa direção, as lupas são simbólicas e representam a visão ampliada, alargada e inquestionável dos campos do saber/conhecimento científico diante do suposto desconhecimento daquelas(es) para as(os) quais o texto se volta. Nesse sentido, o saber supostamente irrefutável das(dos) profissionais que defendem a patologização/diagnosticismo da transexualidade ecoa na voz daqueles/daquelas que se apóiam nesses discursos que, entre outros fatores, colocam o(a) transexual numa posição de objeto a ser investigado e não enquanto ator/protagonista da sua própria vivência. A própria perspectiva das lupas sugere que a(o) transexual está sendo vista(o) de cima, o que confere maior poder a quem está observando, ou seja, a(o) transexual é, mais uma vez, representada(o) como alguém inferior e objetificado.

A *imagem 1* pode, também, ser entendida como verbal, pois há balões de fala. Esses balões, todavia, estão associados às lupas (*close-up*) e não ao personagem (*medium shot*), portanto, tal interpretação se coaduna a noção de que os dizentes – aqueles que estão legitimados a falar da transexualidade – são pessoas externas, ligadas ao discurso científico, e não os próprios viventes/experenciadores da realidade representada/apresentada. No que concerne à categoria “distância social”, percebe-se que a imagem mais próxima do leitor são as lupas, o que assegura a ideia de controle do conhecimento por parte dos profissionais. Essa imagem formada pelas lupas é a que interpela mais vivamente o interlocutor, sendo, portanto, a de maior relevância interativa. Sendo, também, a que mais afeta o processamento da sua leitura. Muito embora se estabeleça a conexão com o leitor/observador, há um distanciamento social que o posiciona como se não compartilhasse a mesma realidade da(o) transexual, ou seja, fosse superior a ele/ela, o que leva a uma interpretação de segregacionismo.

Se levarmos em conta o movimento do olhar do personagem, novamente entendemos como uma imagem narrativa transacional, porque a ação do olhar sendo direcionada a algum lugar. Porém, por ser constituída por um processo reacional, a(o) transexual é entendido como

reator e não como ator da ação – novamente relegado a uma posição secundária/coadjuvante da sua própria vivência. Esse direcionamento de olhar para o leitor pode ser entendido como uma tentativa de se conectar com ele, portanto, enquadrando-se como “demanda” na categoria de contato. Mas nota-se que essa conexão não é uma tentativa de criar afinidade e, sim, uma súplica de ajuda, pois a caracterização do personagem mostra que ele está constrangido e até compelido a estar em tal situação, ou seja, não é algo espontâneo.

A outra imagem, que passaremos a chamar de *imagem 2*, mostra quatro pictogramas masculino/feminino, sendo ligados por uma linha imaginária (vetor), portanto, é entendida como narrativa acional transacional. No caso do homem trans, é o símbolo feminino que pode ser entendido como o ator que direciona uma ação/movimento ao símbolo masculino, pois o símbolo feminino é posto em evidência pelo contraste de cor laranja (cor viva)/cinza (cor de “apagamento”). Assim, é produzido um sentido de que o símbolo masculino é uma projeção imaginária do homem trans, reforçando a ideia de que ele é, na sua essência, uma mulher, embora se “enxergue” como homem. A mesma interpretação vale para a representação da mulher trans. Portanto, a noção de disforia e transtorno é reforçada também nessa imagem.

Por fim, em relação à categoria de modalidade, entendemos que o infográfico, como um todo, é orientado pela codificação científico-tecnológica – comum em textos diagramáticos – em que o valor da realidade está na eficácia e na praticidade como o texto é retratado. Isso diz muito a respeito da produção, distribuição e consumo particulares do gênero infográfico. Ele é produzido, distribuído e consumido para/por ser um texto prático e eficaz que facilita a compreensão de determinado assunto/temática. Ao fazer uma análise geral no infográfico, percebemos a prevalência de critérios como cores muito saturadas e, também, detalhes de traço, iluminação e profundidade em excesso, especialmente na posição central, onde o sujeito transexual é representado. Por esses critérios destoarem do princípio de eficácia e praticidade, implica-se um baixo grau de verdade e credibilidade do infográfico, levando-nos a questionar, portanto, a própria verdade e a credibilidade dos discursos nele imbutidos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Por tudo o que foi discutido e retomando o objetivo do trabalho, pudemos compreender que, no *corpus* analisado, a realidade da pessoa transexual é retratada como torturante/confitante, muitas vezes fundamentada em conhecimentos e crenças científicos que,

historicamente, marcam-se como verdades absolutas e soberanas, estabelecendo-se, por consequência, relações de poder/dominação sobre a pessoa transexual, de modo a silenciá-la e invisibilizá-la dentro de uma discussão sobre a sua própria existência. Esses discursos científicos criam/reafirmam uma identidade patológica da pessoa transexual, a qual necessita de tratamento corretivo, cujo poder de diagnóstico está nas mãos dos profissionais que representam a ciência.

Nega-se, assim, a pluralidade de gênero e de orientações sexuais que, há um tempo, vem desconstruindo o paradigma normativo, o qual se pauta em moldes binários, arraigados a uma tradição histórica, que reflete o conservadorismo do país. Ao trazer isso à tona, dentro de uma abordagem crítica de estudo de gênero, espera-se contribuir, mesmo que de forma mínima, para “corrigir injustiças sociais historicamente instituídas e pavimentar o caminho da emancipação dos indivíduos que se encontram no lado menos privilegiado da ordem social” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 414).

Novos estudos, pesquisas e análises sobre a temática são importantes para dar, cada vez mais, visibilidade à transexualidade, que se encontra, em partes, negligenciada na emblemática sigla LGBTI, para que, assim, Dandaras, Jennifers, Théos (transexuais cujos casos de assassinato tiveram alguma repercussão) [...] não mais engrossem as fileiras estatísticas de mortes de transexuais no país líder de assassinatos movidos pela transfobia.

REFERÊNCIAS

- ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, n. 1, Rio de Janeiro, v. 9, p. 49-63, 2006.
- BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1981].
- BONINI, A. Análise crítica de gêneros jornalísticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 10., 2012, Curitiba, *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.
- CÂMARA, M. *Uma Gramática Visual para o fotojornalismo*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CARDOSO, D. C. Gênero discursivo na perspectiva da Análise Crítica do Discurso de Fairclough. In: DELL'ISOLA, R. L. P (Org.). *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Nota técnica sobre processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans.* 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Nota-t%C3%A9cnica-processo-Trans.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COSSI, R. K. *Transexualismo, psicanálise e gênero: do patológico ao singular.* 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora da UNB, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research.* London/New York: Routledge, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold, 2004.

JORNAL O TEMPO. *Transtorno de gênero é tabu e sofrimento para adolescentes.* 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/transtorno-de-g%C3%AAnero-%C3%A9-tabu-e-sofrimento-para-adolescentes-1.1093244>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design.* London/New York: Routledge, 1996.

LEAL, A. A construção da temporalidade no texto multimodal. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 1, Brasília, v. 17, p. 53-69, 2016.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MOTTA-ROTH, D; MEURER, J. L (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem.* Bauru: EDUSC, 2002.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Delta*, n. 2, São Paulo, v. 24, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 3, Belo Horizonte, v. 10, p. 511-538, 2010.

NOGUEIRA, et al. *Identidade de gênero na prática pedagógica: uma reflexão sobre o livro "Tuda: uma história de identidade".* 2016. Disponível em: <http://redetransbrasil.org/uploads/7/9/8/9/79897862/boneco_artigo_tcc.pdf> Acesso em: 25 set. 2017.

PALHANO, L. *2ª Conferência Internacional de Psicologia LGBT e campos relacionados*. 2016. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/tag/transsexuais/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

RAJAGOPALAN, K. The Philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C (Org.). *Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishers, 2008.

RECHETNICOU, A. O.; LIMA, S. A construção de narrativização identitária no gênero reportagem de revista semanal de informação. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 3., 2016, Goiás, *Anais...* Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2016.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, n. 1, v. 5, p. 27-50, 2005.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. esp., Brasília, v. 30, p. 246-271, 2010.

SOUZA, J. A. C. Do discurso ao texto (e vice-versa) no infográfico: a divulgação científica midiática, a multimodalidade e a narratividade. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Org.). *Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009.

STOLLER, R. J. *A experiência transexual*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TEIXEIRA, J. F.; MOURA, A. C. C. Infográfico: a popularidade do gênero e sua abordagem escolar na perspectiva de um livro didático de língua portuguesa. *Revista Inventário*, n. 16, Salvador, p. 1-18, 2015.

TGEU. *31st March 2016: Trans Day of Visibility Press Release Over 2,000 trans people killed in the last 8 years*. 2016. Disponível em: <<https://tgeu.org/transgenderday-of-visibility-2016-trans-murder-monitoring-update>>. Acesso em: 5 set. 2017.

O CONCEITO DE GÊNEROS DO DISCURSO E A FILOSOFIA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Ricardo Santos David

Pós-Doutorado em Educação- Formação de Professores: FCU - Florida Christian University / EUA. Mestrado e Doutorado e Educação. Especialista em docência do ensino superior e linguística. Pesquisador no centro de estudos da linguagem pela Uniatlantico - Espanha.

RESUMO: Trabalhar com o conceito de gêneros do discurso no Brasil, neste momento específico, significa ter de responder a pelo menos uma determinação histórica. Trata-se da importância desse conceito nas discussões atuais sobre o ensino de língua portuguesa, *maxi-dimensionada* pela entrada da noção de gêneros em um documento oficial da esfera educacional (o PCN); essa importância foi conquistada como uma espécie de resposta das esferas educacionais oficiais ao trabalho que vem sendo desenvolvido com a língua e a linguagem, no Brasil, do final do século XX. Esses trabalhos apontaram já em meados da década de 80, para o trabalho linguístico com o texto, tanto nas discussões acadêmicas, quanto na prática de sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Filosofia de ensino; Conceito de linguagem; PCN; Adequação.

ABSTRACT: Working with the concept of speech genres in Brazil, at this particular time, it means having to answer at least one historical determination. This is the importance of this concept in current discussions about the Portuguese language teaching, maxi-dimensioned by the entrance of the concept of gender in an official document of the educational sphere (PCN); this importance was conquered as a kind of response of the official educational spheres to the work being developed with the language and the language in Brazil, the late twentieth century. These works have pointed out, already in the mid-80, for language work with the text, both in academic discussions, and practice of the classroom.

Keywords: Speech Genres, Teaching philosophy; Concept; Language; PCN; Adequacy.

INTRODUÇÃO:

A referência não se dá para o trabalho da linguística textual, mas têm em vista todos os esforços empenhados e todas as propostas de mudanças teóricas e práticas disseminadas por João Wanderley Geraldi ^[1] e um grupo de professores a partir de concepções dialógicas de linguagem, portanto, uma concepção de texto também dialógica. Um trabalho que, na verdade, também se constituiu como respostas às necessidades de novas compreensões sobre língua e linguagem presentes no final da modernidade, refletidas no insucesso do modelo estruturalista de ensino de língua, principalmente sentido no campo educacional.

De modo que a entrada do conceito de gêneros no discurso oficial aparece também como resposta, nesse caso, a essa nova proposta de trabalho pedagógico, que encara a linguagem como atividade e se dando na interação, uma proposta dialógica de linguagem. Pode parecer contraditório que o conceito de gêneros proposto pelo PCN se contraponha à concepção dialógica de linguagem, mas tentaremos brevemente explicar tal compreensão dessa determinação histórica e, posteriormente, procuraremos descrever aquilo que para nós é mais uma proposta de compreensão do conceito de gêneros, a partir de leituras das obras do Círculo de Bakhtin, do que precisamente a explicação do conceito de gêneros para Bakhtin. A compreensão de que o conceito de gêneros trabalhado atualmente no Brasil a partir do PCN possui contradição com a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin pode começar a ser explicitada pela própria base de compreensão do signo **gênero**. O reflexo das significações históricas da palavra **gênero** encontrado no dicionário Houaiss revela uma base homogeneizadora:

GÊNERO: genérico (contrário de específico) –

“1 conjunto de espécies com a mesma ORIGEM ou as mesmas particularidades 2 tipo, classe; estilo 3 classe de estilo, técnica ou natureza artística ou literária 4 em gramática, categoria que classifica as palavras em masculino, feminino e neutro 5 BIO na classificação de seres vivos, subdivisão da família, categoria que agrupa espécies relacionadas segundo a história da evolução e distinguíveis das outras das outras por diferenças marcantes (...)”
(Houaiss)

A característica de **generalização** presente na definição – a mesma que tem fundamentado o trabalho com a noção de gêneros do discurso na escola – não possibilita o trabalho com a singularização. Trata-se de um movimento unidirecional que tende a equalizar

as diferenças, encaixotar a diversidade, trabalhar apenas com os processos de estabilizações. [2] O trabalho apenas com a homogeneização proporciona a escorregada do conceito de **gêneros do discurso** para o de **tipo textual**, o que nos leva ao ponto em que as principais considerações bakhtinianas são descartadas. O texto como ente (objeto abstrato) deixa de fora os sujeitos que, organizados socialmente, fazem do texto[3] um acontecimento da vida. Todo texto participa de uma relação humana, de uma atividade humana. Essa é a proposta bakhtiniana: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua”. Dessa forma não adianta encarar o texto descolado de seu contexto e dos sujeitos inter-agentes. Perde-se com isso o texto. Não se consegue dessa forma compreender os sentidos presentes naquela dada interação.

Se o “o método marxista não pode avançar sem uma discussão sobre a filosofia da linguagem”, essa perspectiva fundamentará, em Bakhtin, a proposta de discutir a filosofia da linguagem a partir de uma relação mais estreita com o marxismo; tal ponto de vista o levará a afirmar logo de início que “sem signos não existe ideologia”. Com isso Bakhtin antepõe à ideologia a linguagem (Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 37 e p. 38).

Ao desenvolver essa proposta de estudos da linguagem, Bakhtin e seu Círculo estavam preocupados com a questão da linguagem como constituidora do mundo e do próprio homem, em relação com outro homem. Para compreender essa difícil relação do homem com o mundo, era preciso entender a relação da linguagem com a vida; e a relação da linguagem com a infraestrutura e com a superestrutura; e também compreender a relação da linguagem com as determinações das superestruturas ideológicas (ciência, religião, política, arte, etc.) e as *atitudes responsivas* dos sujeitos que vivem baseados na infraestrutura, nas atividades econômicas da base social. Para começar a propor esse diálogo, Bakhtin trabalha construindo a perspectiva de se trabalhar com a filosofia da linguagem como sendo uma filosofia do signo. Essa mudança de foco é fundamental. Era um dos caminhos possíveis de fazer com que o real do mundo, o concreto da existência pudesse se constituir como material ideológico, como horizonte histórico das relações sociais havidas, como lugar dos embates de visão e de pontos de vista dos sujeitos e dos grupos organizados em relação.

O signo, na sua constituição, exige uma dupla materialidade e um ponto de vista. É objeto físico e é também objeto social, portador das memórias de todas as relações dadas nele.

É material e também terreno interindividual. A foice e o martelo poderiam ser ferramentas de opressão, mas podem significar uma bandeira de libertação; o pão mata a fome, mas o pão da vó mata mais que a fome. “Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Só se compreende a combinação material que dá origem ao pão como signo se a colocarmos para dialogar com outra combinação: casa da vó. Nesse momento, quando pronunciamos a palavra “pão” e o atrelamos a “casa da vó”, a compreensão possibilita inclusive que sintamos o cheiro do pão caseiro das tardes de domingo da casa da vó. E então o pão nos traz lembranças e vivências variadas, diversas, complexas. O ponto de vista, o locus preciso de onde o sujeito vê e se relaciona com o mundo e interage com outro sujeito é fundamental nessa constituição do mundo em signo. Isso amplia a vida; isso amplia a palavra; isso amplia o mundo. É a reflexão e a refração. É o estar ai, mas também é ir além daí; é não estar apenas ai; é viver o presente preenchendo-o com memórias variadas, tanto do que já vivemos quanto do que tencionamos ainda viver. Nossos sabores e nossos sonhos se emparelham, e revelam sempre as novidades no agora. Que vêm pelos contatos físicos, pelas fricções sígnicas, pelas interações sociais entre os sujeitos, que garantem as compreensões que podemos produzir.

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, *Marxismo e filosofia da Linguagem*, 1992, p.36).

Lugar comum no tratamento das ideias de Bakhtin, mas esquecido no trabalho que se vem desenvolvendo no ambiente escolar com os trabalhos sobre gêneros do discurso. Não dá pra higienizar essa perspectiva com o trabalho com a linguagem. Não dá pra deixar a vida de lado. Se isso acontecer, perdemos a possibilidade de pensar em “gêneros do discurso”, porque não teremos mais a linguagem funcionando como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, *Os gêneros do discurso*, 2003, p.268). Não é porque estamos na escola que vamos inventar um trabalho com a linguagem que dispense não refletir “de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (idem, p.268). A escola das nuvens, lugar de formação de um não lugar, tem que ser destruída, e ceder lugar a uma escola onde cabe a vida. Na verdade, é precisamente por isso que Bakhtin irá propor um enfoque diferente de trabalho com os gêneros do discurso, um trabalho

que aprofunde o estudo da palavra como fenômeno ideológico por excelência. Também por isso, Bakhtin, ao propor o trabalho com a palavra, está propondo não se trabalhar com ela como uma unidade abstrata. Sem vida; sem estar ligada a atividades humanas. E a vida está sempre em movimento, se instabiliza, pode ser olhada de ângulos diferentes, se renova constantemente, apresenta sentidos atualizados. Assim também a linguagem vive esse jogo de ser a mesma e ser diferente ao mesmo tempo; ela joga com as forças centrífugas e com as forças centrípetas; vida e língua se constituem nos acontecimentos. Ao tratar de tema e significação, por exemplo, Bakhtin se fundamenta tanto na relativa instabilidade como na relativa estabilidade:

“Para dar conta deste movimento entre estabilizações e instabilidades, Bakhtin (1929/1981) opõe dois conceitos: aquele de significação e aquele de tema. Se considerarmos que uma língua é um conjunto instável de recursos linguísticos com que construímos representações com “acentos apreciativos” (portanto nunca neutros), cada um destes recursos traz em si “os murmúrios da sua própria história” condensados como suas significações que se apresentam em cada uma de suas reiteraões. E nestas reiteraões, estes mesmos recursos se desvestem de suas significações para se revestirem com as vestes que lhe traz o tema específico do discurso”.^[4]

Propomos, portanto, que os trabalhos de compreensão que se fazem com o conceito de gêneros do discurso estejam imprescindivelmente vinculados ao movimento com uma percepção global da arquitetura bakhtiniana, em que:

1) Desenvolva a compreensão sobre a totalidade-estabilidade:

A relativa estabilidade de um gênero estaria relacionada a sua historicidade passada (memória do passado). “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos [...]” são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a memória e o acúmulo da história de suas utilizaões; assim os enunciados vão se constituindo em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, tratando de temas específicos, se compondo com formas específicas. Daí a discussão da relativa estabilidade para esses tipos e formas de enunciados: a repetição de uso daqueles enunciados naquela situação precisa, naquela atividade humana precisa, naquele jogo interativo preciso, vai estabilizando determinados tipos de enunciados que são os que chamamos de “gêneros do discurso”. Esses enunciados, relativamente estáveis, também se constituem como lugar de emergência dos sentidos históricos das comunicações havidas em determinados contextos e

com determinadas significações, e mantém vivas aquelas significações já socialmente consolidadas.

2) Desenvolva a compreensão sobre a singularidade-instabilidade:

A possibilidade de os gêneros irem se atualizando, se modificando, está relacionada ao trabalho desenvolvido pelo sujeito ocupado com um projeto de dizer, junção de seu passado e de seu futuro, frente a uma alteridade viva e atuante, seu interlocutor. O trabalho responsivo do sujeito instabiliza o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já relativamente estabilizada, mas a movimentação para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento relaciona gêneros, joga um dentro de outro, obriga enunciados a frequentar novas atividades e significá-las, e ao mesmo tempo, renova o gênero dentro do qual se enuncia. Esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na alteridade, está sempre prenhe de perspectivas, e busca por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais, sempre inconclusas. Esse trabalho responsivo instaura a renovação do gênero, veste novos temas sobre significações históricas dos enunciados e das palavras, faz com que o estilo do gênero se conflite com o estilo individual e vice-versa, reconfigura sua composição formal.

Vale a pena aqui fazer um leve aceno para o jogo que Bakhtin clareia ao posicionar os gêneros discursivos como primários e secundários. Os gêneros primários ele chama de simples, e os secundários ele chama de complexos. Simples porque “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, e complexos porque “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado”; e se estabelecem como relacionais entre si, numa troca infinita de sentidos e renovando continuamente os gêneros. E conseguimos nos comunicar porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade. E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo.

Compreender gêneros do discurso a partir das leituras das obras do Círculo de Bakhtin é compreender o texto como parte fundante das atividades humanas dos sujeitos. Essa

compreensão revela um sujeito produtor de linguagem, de enunciados e de discursos; e também nos mostra que o texto é fundamental não somente para os estudos da língua, mas para a própria reconstrução da compreensão do homem e das Ciências Humanas.

REFERÊNCIAS:

- [1] *O Texto na sala de aula e Portos de Passagem* são obras que revelam esse trabalho.
- [2] Desse modo até a conotação de **panaceia universal** que algumas vezes tomou o conceito de gêneros nesse momento de hegemonia torna-se mais interessante, ao mesmo tempo em que contraditória.
- [3] Bakhtin, *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, em *Estética da Criação Verbal*, 2006.
- [4] Geraldí, *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*, Em *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*, Freitas, M. T.; Jobim e Souza, S; Kramer, S. 2003.
- COVRE, André Luiz. MIOTELLO, Valdemir. (*Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso*)
Universidade federal de São Carlos.

O USO DOS GÊNEROS ORAIS NO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Silvio Nunes da Silva Júnior

Mestrando em Linguística

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL, Brasil.

Iolanda Lima dos Santos

Especialista em Educação Infantil

Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba – PR, Brasil.

RESUMO: A educação brasileira no século XXI vem se destacando pela perspectiva reflexiva em que se insere. Nesse sentido, diversos subsídios relacionados ao ensino no ensino fundamental e médio começaram a ser pensados a partir de olhares atentos sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Sabendo da grande expansão que os estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2010) vêm tendo, a parte que é dedicada aos gêneros do discurso repercute em uma observação sobre a prática dos professores de educação infantil que, além da escrita, tem o importante papel de despertar a oralidade dos alunos por meio dos gêneros. Assim, o presente trabalho, de natureza bibliográfica e descritiva, objetiva apontar algumas possibilidades de trabalho e os possíveis desafios a serem enfrentados na implantação dessas propostas na educação infantil. Para tanto, o estudo teórico discute a educação infantil no Brasil e o uso da modalidade oral da língua a partir dos gêneros do discurso; além disso, são apresentadas duas possibilidades, com base na pesquisa bibliográfica e descritiva, de trabalho com gêneros orais na educação infantil, seguidas por reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos professores, desde o planejamento até a aplicação.

Palavras chave: Perspectiva Reflexiva. Ensino-Aprendizagem. Modalidade Oral.

ABSTRACT: Brazilian education in the 21st century has been highlighted by its reflective perspective. In this sense, several subsidies related to teaching in primary and secondary education began to be thought from attentive looks on the teaching-learning process in early childhood education. Knowing the great expansion that the dialogical studies of language (BAKHTIN, 2003, 2010) are having, the part that is dedicated to the genres of discourse has repercussions on an observation about the practice of teachers of early childhood education, which, besides writing, has the important role of awakening the orality of students through the genres. Thus, the present work, of a bibliographic and descriptive nature, aims to indicate some possibilities of work and the possible challenges to be faced in the implementation of these proposals in early childhood education. For this, the theoretical study discusses the infantile education in Brazil and the use of the oral modality of the language from the genera of the discourse; In addition, two possibilities are presented, based on the bibliographical and descriptive research, of work with oral genres in early childhood education, followed by reflections on the challenges faced by teachers, from planning to application.

Keywords: Reflective Perspective. Teaching-Learning. Oral Modality.

INTRODUÇÃO

A linguagem como construção social precisa ser trabalhada na escola desde os primeiros contatos que a criança tem nela. O trabalho com as mais importantes modalidades de linguagem em sala de aula é bastante significativo, isso porque a cada nível de ensino os alunos vão necessitar do conhecimento adquirido em anos anteriores, o que servirá para eles como base sólida para a construção de conhecimento em níveis mais avançados.

Sabe-se, numa revisão de literatura, que a educação infantil no Brasil passou por importante percurso histórico até se estabelecer como etapa relevante na formação educacional de crianças após o período de contato com os pais e, em muitos casos, com as creches. Pensando nos desafios enfrentados pelos professores de educação infantil para desenvolver as suas práticas profissionais e, acima de tudo, suas identidades sociais enquanto educadores, surge a preocupação em saber como está se desenvolvendo a oralidade das crianças nas práticas docentes da educação infantil.

Através do conhecimento introdutório das modalidades de linguagem em sala de aula, é possível que se constitua uma prática pedagógica mais satisfatória no que tange o desenvolvimento da linguagem dos alunos na infância. Além disso, é a educação infantil que se constitui enquanto base para o processo de alfabetização, o qual:

Ao longo do tempo o conceito de alfabetização mudou para responder as necessidades da sociedade, muitos métodos e processos de alfabetização foram criados, modificados e adaptados tentando aperfeiçoar ao máximo o processo de ensino da escrita e leitura. Enquanto necessidade a alfabetização é um ponto indiscutível, porém, a utilização do método e da cartilha no processo é um tema que gera polêmica por parte dos professores alfabetizadores (CESCA, 2004, p. 12).

Diante dessas questões, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre o trabalho com os gêneros orais na educação infantil. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Primeiramente, faz-se uma breve discussão sobre os avanços da educação infantil na educação brasileira, seguindo com considerações sobre a concepção de linguagem adotada na pesquisa e a noção de gênero do discurso, para então partir-se para duas propostas de ensino com o uso dos gêneros relato oral e conto oral na educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Antes de qualquer discussão sobre a proposta central deste trabalho, acha-se pertinente discutir brevemente o percurso histórico dado pela educação infantil no Brasil, como forma de apresentar as brechas existentes nesse nível de ensino para a execução de atividades como a que está se querendo propor.

No Brasil, a educação infantil veio ser regulamentada principalmente após a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). É o nível de ensino que abarca o primeiro passo da educação escolar de crianças, já sendo uma atividade obrigatória, a qual cabe aos pais matricularem os menores em escolas públicas e privadas brasileiras.

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 81).

Primordialmente, em contexto científico, não existia a abrangência que se tem hoje no campo da educação infantil, mesmo sabendo que a educação escolar vem alavancando no âmbito desses estudos há muitos anos, porém o ensino para crianças na pré-escola (educação infantil) não tinha a devida atenção, pois supõe-se a consideração de que esta fase seria o momento dos menores interagirem entre si e, em linhas gerais, brincarem uns com os outros.

Quando se começou a pensar nas possibilidades de abordagem de educação infantil, viu-se, também, a necessidade de formar significativamente os profissionais para atuarem nela. No entanto, não se quer afirmar que antes desses estudos a educação infantil não era vista como importante para as escolas públicas e privadas do Brasil, uma vez que ela passou por grandes viradas históricas no que tange aos seus surgimentos.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (BUJES, 2001, p. 15).

Diante disso, pode-se ver que a finalidade da educação infantil pelas hierarquias governamentais empregava-se numa perspectiva de tendência tecnicista de educação, ou seja, importava-se em formar crianças somente para o mercado de trabalho, o que felizmente não compactua com a finalidade de formar crianças para avançar cada vez mais nos níveis de educação posteriores (fundamental, médio, médio/técnico e superior). Outro ponto pertinente de ser ressaltado é a necessidade tida nesse período de ensinar as crianças a atuarem na sociedade seguindo as normas atribuídas pelas elites dominantes.

Ainda sob esse viés, observa-se que essa finalidade se relaciona com o que Bourdieu (1983) chama de “disposições ditadoras” e até mesmo a perspectiva do colonialismo. Nessa linha de pensamento, era preciso criar disposições a partir do que a sociedade dominante delegava e acostumar os sujeitos desde a infância a obedecerem a esse conjunto formal de comportamento e vivência social num contexto amplo.

Uma questão de grande importância, também, foi a possibilidade que a educação infantil trouxe para o mercado de trabalho feminino.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Pode-se observar, dessa maneira, que o avanço da educação infantil escolar foi um dos importantes responsáveis por democratizar o trabalho das mulheres como forma de tirá-las da monotonia doutrinada a elas de permanecer em casa como se pode ver com maior especificidade em estudo no campo dos direitos humanos.

Entretanto, um ponto que veio ser mais esclarecido com anos depois foi a questão da educação infantil ser denominada “jardim de infância”, num ponto de vista assistencial e não educacional.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 26)

Nas palavras acima se vê que o professor ou professora da educação infantil era visto como cuidadores e, atualmente, a realidade já foi maior democratizada e o profissional da educação infantil possui seus deveres e direitos no ambiente de trabalho (a escola), podendo ter a perspectiva de assistência por parte dos auxiliares de sala e os recriadores. Como é chamado atenção, ainda, é a denominação de escolas de educação infantil como escolas maternas.

Quando se fala em escolas maternas, remete-se automaticamente a continuidade da função da mãe, dessa vez na escola. Porém os estudos que discutem a educação infantil brasileira estão longe de considerar a escola como um ambiente de continuidade da tarefa assumida pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Continuando esse pensamento:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Na atualidade, com a separação das creches de pré-escola das instituições de educação infantil essa realidade mudou e se tornou melhor esclarecida, pois se antes a educação infantil comportava um caráter mais assistencial e não educacional, a creche acaba assumindo esse papel, desenvolvendo a prática assistencial por meio dos cuidadores e algumas noções introdutórias de educação escolar pelos professores pedagogos.

Nessa breve discussão é possível observar alguns dos importantes avanços dados pela educação infantil no Brasil. As questões levantadas leva a constatação de que as contribuições da educação infantil não se limitam apenas ao contexto escolar, como também, para políticas de direitos humanos, profissionalização docente, relação família e escola, formação educacional e humana. Assim, como nível de ensino regulamentado por lei, a educação infantil é constituída por práticas pedagógicas empregadas num ponto de vista progressista como é tido em pesquisas de educação. Por essa razão, discute-se, no tópico a seguir, a oralidade e a escrita na sala de aula de educação infantil e como o estudo e estímulo das modalidades de linguagem mediam significativamente a prática docente e a aprendizagem na infância.

ORALIDADE E GÊNEROS EM SALA DE AULA

O trabalho com a linguagem é de incontestável necessidade desde os primeiros contatos dos sujeitos com a escola. No entanto, uma questão que vem sendo muito abordada no campo da educação escolar e da linguística aplicada é a falta de conhecimento de professores pedagogos sobre as modalidades de linguagem, o que dificulta a existência de uma prática pedagógica que estabeleça relação entre oralidade, escrita e outras modalidades em sala de aula, pois cada aluno possui sua necessidade de aprendizagem, a qual pode ser observada pelo professor na relação que mantêm.

Partindo da noção de linguagem enquanto aspecto social, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2010), entende-se que toda produção enunciativa que se estabelece na interação verbal entre indivíduos situados numa mesma esfera é mediada pelos chamados gêneros do discurso, os quais são enunciados relativamente estáveis influenciados pelos indivíduos/sujeitos responsivos ativos em dado contexto social (BAKHTIN, 2003).

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não se por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Mesmo sendo centrada numa perspectiva filosófica intimamente relacionada aos estudos literários, a noção de gêneros do discurso para Bakhtin (2003) se relaciona com o ensino da maneira em que o filósofo entende a linguagem em inter-relação com o que pesquisadores da área observam em suas práticas de ensino e observação de práticas. Quando se fala nas condições específicas que os enunciados são constituídos, quer se tratar das intenções de quem faz o uso de determinado gênero numa situação de interação verbal.

Nesse breve esclarecimento da concepção de linguagem escolhida para a proposta que apresentamos nesse estudo, vê-se que a relação entre os gêneros do discurso também abarcam a educação infantil, pois é nesse nível que os alunos acabam tendo mais vez para questionar e produzir discurso na relação com os professores e os outros alunos. Segundo Geraldi (1997, p. 102),

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (...)

A primeira questão que o professor da educação infantil precisa pensar, após conhecer as modalidades de linguagem, é a produção discursiva entre locutor e interlocutor, ou seja, saber que para a produção oral ou escrita do aluno tornar-se enunciado/discurso, esta precisa ser estabelecida de forma que aja interação e responsividade. A responsividade, segundo Bakhtin (2003) é a forma com que o locutor e o interlocutor produzem compreensões e atitudes responsivas. Como ilustração da noção de compreensão responsiva ativa tem-se a resposta como réplica, ou seja, se o eu produz um discurso e o outro produz um discurso que demonstre entendimento, existe, aí, uma compreensão responsiva ativa. No entanto, como lembra o autor, a produção discursiva nunca está acabada, uma vez que até mesmo esse discurso perpassa um conjunto de forças sócio-históricas.

Ainda para Geraldi (1997, p. 135), a produção de textos (orais e escritos) atua como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira. Essa concepção, bem como outras intimamente voltadas ao sociointeracionismo discursivo, estão presentes em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse contexto, a prática escolar não deve se preocupar, primordialmente, com a variação linguística utilizada no contexto educacional. Quando se trata da educação infantil isso se torna ainda mais difícil, pois a correção automática dos professores não implicará em nada no uso da linguagem pelos alunos. Percebe-se que os gêneros do discurso não se prendem as

camadas formais dos estudos linguísticos, pois se considera a prática social onde os alunos desenvolvem a linguagem numa perspectiva diacrônica, ou seja, processual.

Uma prática que não vem compactuando com essa perspectiva processual, como lembra Geraldi (2004), é a falta de divulgação da produção textual do aluno, a qual não passa dos olhares do professor. Nisso pode-se destacar mais uma consequência dessa prática de produção textual, a de ela ser somente escrita, o que é o maior problema visto desde a educação infantil, chegando até níveis mais avançados de ensino.

O ensino, nesse caso, se torna preso a somente uma modalidade de linguagem e, mesmo na educação infantil, é vista a falta de interesse de muitos alunos em estar constantemente escrevendo, cobrindo linhas para formar palavras e desenhos, etc. O que está se querendo afirmar é que a educação infantil prioritariamente carece de uma maior atenção no concernente a oralidade em sala de aula.

Diante disso, as considerações apresentadas nesse tópico sobre a noção de gêneros do discurso e a problematização da produção escrita na educação infantil serviram como forma de esclarecimento da proposta a ser apresentada, uma vez que não existe possibilidade de desenvolver um ensino num processo se não considerar as modalidades de linguagem em sua totalidade, estabelecendo relação entre elas no ensino e na aprendizagem da linguagem na educação infantil, podendo se estender para as séries iniciais do ensino fundamental.

PROPOSTAS PARA O ENSINO

RELATOS ORAIS

O trabalho com os relatos orais na educação infantil é uma prática que, se bem feita, se torna extremamente prazerosa. Partindo de uma experiência com as histórias de vida dos alunos, vê-se uma possibilidade de estimulá-los à memorização de acontecimentos e prática de linguagem oral; além do falar em público que precisa ser estimulado desde a infância.

Em qualquer etapa do ano, pode-se fazer uma roda de conversa com os alunos no intuito de questioná-los sobre fatos que aconteceram nas suas vidas, seja com amigos, familiares, professores, etc. Nessa perspectiva, sabendo que estes alunos ainda não desenvolveram muito bem a escrita, vê-se que essa atividade pode se limitar à oralidade.

A partir dos gêneros do discurso, neste caso, os relatos de experiência existirão semelhanças nos discursos dos alunos que podem ser observadas por sentenças como: *pera aí... deixa eu pensar... aí... depois foi desse jeito*. Assim, essas marcas discursivas mostram que os

contextos onde as experiências foram vivenciadas são diferentes, mas a esfera onde se estão concebendo os relatos é comum a todos: a escola.

No trabalho do professor, neste tipo de atividade, não pode existir correção de normas linguísticas no decorrer desses relatos. Isso pode intimidar os alunos a participarem, pois é óbvio que crianças na fase da educação infantil ainda estão na aquisição da linguagem e precisam ter contato com diversas práticas de linguagem para desenvolver as suas.

Diante disso, vê-se que as atividades que envolvem o gênero relato oral não se limitam a apenas uma experiência em sala de aula. Abarcam muitas possibilidades. Por exemplo, após uma visita de campo em uma fazenda, o professor pode propor relatos de experiência sobre as aventuras e os aprendizados adquiridos naqueles momentos.

Dessa maneira, o relato de experiência pode ser feito na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental, constantemente, mesmo que os alunos não saibam que os seus discursos são produções enunciativas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). No entanto, a aprendizagem deles está sendo, assim, estabelecida pela interação, o que se torna um ponto salutar para o ensino de linguagem na infância.

CONTOS ORAIS

Na proposta anterior discutimos experiências de vida relatadas em sala de aula mediadas pelo gênero relato de experiência. No caso do conto oral, pode-se ousar ainda mais nas atividades em sala de aula, pois é possível relacionar realidade com ficção.

Os contos orais são formas de contar os aspectos imaginários constituídos pelas crianças a partir de seus contatos com desenhos animados, histórias encantadas que escutam em casa e na escola e até mesmo criações que elas fazem constantemente na mente. Em sala de aula, isso pode ser estimulado de forma que se possa praticar a oralidade e, também, a produção de desenhos e até mesmo vídeos contando essas histórias.

Primeiramente, o professor precisa questionar aos alunos se eles conhecem muitos lugares, pessoas, histórias e saber com qual frequência eles têm contato com livros e televisão. Depois, em forma de roda de conversa, cria-se um conto utilizando histórias criadas pelos alunos de forma aleatória para que eles vejam como funciona essa constituição.

Feito isso, pode-se partir para a construção individual de contos orais pelos alunos a partir de imagens, brinquedos, etc. O auxílio da linguagem visual facilita em grande escala o conhecimento linguístico-discursivo dos alunos da educação infantil que, nessa fase, possui

uma maior facilidade de compreensão e aquisição de competências, como até mesmo a da segunda língua. Nesse contexto, outra possibilidade é de que um aluno dê continuidade ao conto inventado pelo outro, como forma de produção conjunta de textos orais.

Como se pode observar, o trabalho com o gênero conto oral não se limita a somente uma atividade. Vai mais longe, assim como o relato de experiência. Na educação infantil, como as competências a serem alcançadas não possuem o mesmo grau de rigor que as diretrizes do ensino fundamental. Esse fato possibilita que o professor realize momentos de interatividade com os alunos de forma que possa apresentar a escola para as crianças como um ambiente de aprendizagem, diversão e entretenimento. Os efeitos de trabalhos como o que estar-se propondo, resultam num maior empoderamento dos alunos da educação infantil, que se sentirão mais seguros dos seus papéis na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo foi possível identificar contribuições importantes para o ensino e a formação do professor da educação infantil, tanto na questão teórica como metodológica. Ao discutirem-se as práticas de linguagem mediadas pelos gêneros do discurso em qualquer que seja o nível de ensino, está se abrindo portas para estabelecer um ensino mais democratizado e apto a intervenções diversas, o que traz contribuições para o ensino e para a aprendizagem.

A educação infantil, como foi tratado, passou por uma importante virada na história que só foi possível por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, o estudo se faz importante por criar proposta de intervenção na prática docente em educação infantil, aproximando essa prática da que é exercida em outros níveis de ensino.

A discussão realizada acerca da concepção dialógica de linguagem se fez salutar por estabelecer uma relação harmônica entre educação e linguagem. Além disso, foi pertinente trazer tais esclarecimentos, pois com eles é possível entender melhor o que norteia as práticas de ensino propostas mediadas pelos gêneros do discurso, os quais são ramificações da referida abordagem sobre a linguagem.

Nessa perspectiva, corrobora-se com Oliveira (2008) ao apontar que:

As diferentes linguagens presentes nas atividades realizadas nas creches e pré-escolas possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos. Como sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se

integram às funções psicológicas superiores e as transformam. Com isso ocorre uma reorganização radical nos interesses e exigências infantis, modificando a relação existente entre a ação e o pensamento infantil (p. 227).

Por fim, espera-se que esse estudo contribua para novas pesquisas no campo da educação infantil e dos estudos da linguagem em inter-relação com as práticas de ensino. Portanto, diante do que foi mencionado, viu-se a necessidade de os professores observarem com olhares mais atentos as carências de aprendizagem dos alunos, aspectos humanos como a timidez, a falta de estímulo da aprendizagem em casa e etc., pois é a partir disto que se constitui uma formação sólida e capaz de alavancar com o passar das etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, SNED. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

CESCA, M. I. Salvador. **Visão Histórica do Ensino–Aprendizagem da Lecto escrita**. 2004. Disponível em: <<http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>>. Acesso em 25. Out. 2017.

GERALDI, J. W (Org.) **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 4ed. São Paulo:
Cortez, 2008.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro:
Bertrand Brasil, 2003.

“EU ETIQUETA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CONSUMO CONTEMPORÂNEO

Ana Carla Fiirst dos Santos Porto

Especialista em Iluminação e Design. Mestranda em Desenvolvimento Local.
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Elaine Cristina Paganotti Rezende

Mestre em Desenvolvimento Local. Doutoranda bolsista CAPES.
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Maria Augusta de Castilho

Pós Doutora em Linguística e Doutora em Ciências Sociais.
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

RESUMO: O objetivo do presente artigo foi analisar o poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, e a reportagem ‘A força dos influenciadores digitais’, de Roberta Moraes, acerca da perspectiva do consumo contemporâneo sob a ótica da análise crítica do discurso. Foram escolhidos dois textos, sendo um poema de 1984 e um texto jornalístico de 2016. A pesquisa é bibliográfica e quanto ao tipo é exploratória, no que se refere a abordagem é qualitativa. O método de estudo é o analítico com enfoque na Análise Crítica do Discurso – ACD, à luz do teórico Van Dijk (2013). Utilizou-se categorias de análise dos tópicos discursivos: significados implícitos, representações discursivas sociais e estratégias discursivas ideológicas. Os resultados apontaram que o poema modernista de Drummond evidenciava a ideia da cultura do consumo, o hiperconsumo, que faz com que as pessoas percam sua identidade, influenciadas pela publicidade e na atualidade também influenciadas pela era digital e formadores de opinião, os chamados *digital influencer*.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso. Influenciadores digitais. Hiperconsumo.

ABSTRACT: The aim of this article was to analyze the poem “Eu Etiqueta”, by Carlos Drummond de Andrade, and the report 'The force of digital influencers', by Roberta Moraes, about the perspective of contemporary consumption from a critical discourse perspective. Two texts were chosen, being a poem from 1984 and a journalistic text from 2016. The research is bibliographical and as far as the type is exploratory, the approach is qualitative. The method of study is theanalytic with a focus on Critical Discourse Analysis - ACD, the light of theorist Van Dijk (2013). We used categories of analysis of discursive topics: implicit meanings, social discursive representations and

ideological discursive strategies. The results pointed out that the modernist poem of Drummond showed an idea of the consumption culture, the hyperconsumption, that causes people to lose their identity, influenced by the publicity and nowadays also influenced by the digital age and opinion formers, called digital influencers.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis. Digital Influencers. Hyperconsumption.

INTRODUÇÃO

O consumismo está intimamente ligado ao capitalismo, a venda de produtos e serviços visando o lucro. A dita ‘sociedade de consumo’ representa os avanços do sistema capitalista, segundo Luiz (2005).

O desenvolvimento social e econômico é baseado no aumento significativo do consumo, seja pela necessidade de atualização de determinado produto, acompanhando a tecnologia, ou pelo fato deste já ser fabricado para ser descartado em breve, influenciando o consumidor a adquirir uma nova mercadoria. O ciclo de vida dos produtos está cada vez menor, fazendo com que o consumidor tenha novas necessidades e desejos, estimulando a cultura do consumo/ideologia do consumo.

Nesse contexto a pergunta que norteará a pesquisa é qual a relação do poema “Eu Etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade, com os influenciadores digitais e o consumo contemporâneo?

Objetiva-se analisar o poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade e a reportagem “A força dos influenciadores digitais”, de Roberta Moraes, acerca da perspectiva do consumo contemporâneo sob a ótica da análise crítica do discurso.

Para tanto, foram selecionados dois trechos, um poema de 1984 e um texto jornalístico de 2016, sendo textos de épocas distintas, que retratam o mesmo assunto, o consumo. Cabe destacar que não se trata de uma abordagem literária.

A pesquisa é inicialmente bibliográfica, segundo Marques, Manfroi, Castilho e Noal (2017), elaborada a partir de dados oriundos de fontes secundárias, livros, revistas, jornais, entre outros. Quanto ao tipo de pesquisa é exploratória, usada quando busca-se mais informações sobre o tema em estudo, para detectar problemas de pesquisa ou estabelecer hipóteses. No que se refere a abordagem é qualitativa, pois trata-se de dados que não podem ser matematizados, utilizados no campo das ciências sociais, quando se pretende trabalhar com representações sociais, vista como uma visão de mundo.

O método do estudo é o analítico, definido pelos autores supracitados como a decomposição do todo em suas partes constituintes, buscando a compreensão de como essas partes se relacionam entre si. O estudo foi pautado na Análise Crítica do Discurso - ACD, à luz do teórico Van Dijk (2004, 2005, 2008 e 2013), a partir das categorias de análise dos tópicos discursivos: significados implícitos, representações discursivas sociais e estratégias discursivas ideológicas.

Discute-se o consumo contemporâneo, a análise crítica do discurso – ACD, o poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, e a reportagem “A força dos influenciadores digitais”, de Roberta Moraes.

CONSUMO CONTEMPORÂNEO

O consumismo surgiu na Europa Ocidental no século XVIII e foi se espalhando de forma muito rápida para diferentes regiões do mundo, representado de diversas formas na sociedade. A partir da revolução industrial e da era digital as experiências de consumo sofreram profundas transformações, permeadas pelo desenvolvimento da tecnologia, e-commerce, globalização entre outros elementos. Nesse contexto, emergem estudos sobre o consumo e seus impactos nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Uma das alternativas para se discutir e compreender as mudanças e transformações ocorridas na sociedade contemporânea é o marco da sociedade do consumo, dada a sua relevância nas relações sociais e culturais. A forma de consumo é uma fonte de identidade cultural, que determina, por exemplo, a participação coletiva, aceitação em grupos, entre outros aspectos.

A expressão sociedade do consumo se remete historicamente em 1920, sendo mais tarde popularizada entre 1950 e 1960 permanecendo até os dias atuais. Lipovetsky (2007) afirma que o termo se refere ao consumo de massa e que devido as mudanças ocorridas ao longo dos anos, atualmente trata-se da sociedade de hiperconsumo. De acordo com o autor supracitado, há três marcos no processo de desenvolvimento da civilização de massa, tendo início na década de 1880 com mudanças significativas na relação entre produção-cidade-consumo-cidadão que permeiam os dias atuais com novas roupagens, descaracterizando atualmente o consumo de massa.

Slater (2002) corrobora que 1880 representa o nascimento da produção em massa, o crescimento dos bens de consumo e a edificação da ideia de que todos os consumidores são divididos em gênero e classes, em oposição ao tempo em que alguns tipos de consumo eram restritos as elites e as tornavam diferenciadas. Todavia expõe que a compreensão do consumo como cultura e prática social não necessariamente precisa estar associado ao termo de produção em massa, tendo em vista que a ideia de consumo em escala pode ser vista como um desdobramento de um sistema de valores já acentuado e transmitido em tempos passados e em outras culturas.

Na visão de Rodrigues (2012), a ideologia do consumo, como expansão da vida cultural já se moldava na Europa nas décadas de 1840-1870, momento esse em que a modernidade era transformada pelos produtos e experiências de consumo.

De acordo Lipovetsky (2007) a evolução do capitalismo de consumo permeia três eras, a primeira refere-se ao nascimento dos mercados de massa de 1880 até a segunda guerra mundial, a segunda remete ao florescimento da sociedade de consumo de massa de 1950 até 1980 e a terceira trata-se da era do consumo emocional, o chamado hiperconsumo de 1970 até a atualidade, época essa marcada pela ideologia do consumo emocional, experimental, desconstrução das necessidades.

No presente texto a ênfase será na terceira fase do capitalismo de consumo, cuja identidade principal é o excesso de consumo, tendo em vista que nessa fase ocorrem mudanças na sociedade em função das novas tecnologias, principalmente a internet, cujas relações presenciais dividem espaço com as virtuais, a sociedade do hiperconsumo.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Alguns teóricos utilizam o termo “discurso” como sendo uma unidade maior da linguagem oral, enquanto outros entendem como uma unidade maior da linguagem escrita. Van Dijk (2013, p. 355) define o discurso como “evento comunicativo, incluindo a interação conversacional, modalidade escrita da língua, expressão corporal, facial, diagramação de textos e imagens.”

Baseando-se nos conceitos de Van Dijk, a Análise Crítica do Discurso – ACD não se trata de um método ou uma regra específica, tampouco uma teoria, visto que, seguir

pensamentos é incompatível com a atitude crítica. Também não é um campo de estudos independente. A ACD é, portanto, diversa e multidisciplinar. Possui diversas escolas teóricas, abrangendo vários grupos de pesquisadores. Baseia-se nas ciências humanas, visando analisar textos de interação social, buscando uma visão crítica da problemática, de forma multidisciplinar. “A ACD não nega, mas assume e defende sua posição social e política” (VAN DIJK, 2013, p. 353).

Com foco nos problemas sociais, como abuso do poder e desigualdades sociais, a ACD traz relevância ao assunto, por ser muito rigorosa. É tendenciosa, defendendo seu ponto de vista em relação ao assunto tratado, fazendo uma perspectiva crítica do conhecimento. As estruturas discursivas variam em função do poder social, ou seja, do falante/escritor. Desta forma, a ACD traz a relação entre diferenças sociais e o uso da linguagem, em seus diversos significados.

Para analisar um determinado texto de forma crítica, é necessário buscar a base teórica, evolução e conhecimento do assunto tratado. Como a ACD enfatiza que para cada problema social deve-se ter uma base teórica completa para então selecionar as estruturas sociais e discursivas a serem analisadas, no contexto da investigação destacam-se os objetivos, participantes, suas crenças e interesses. Lembrando que, para fazer uma análise completa do discurso, levaria anos, portanto escolhe-se o tema mais relevante a ser analisado dentro do problema social exposto, sempre levando em consideração a relação texto-contexto.

Ao iniciar a análise crítica, depara-se com a forma da abordagem do assunto, buscando a inscrição ideológica presente e que fato a gerou, objetivando entender a intenção do autor.

A partir desses conceitos, a expressão mais abrangente para se referir à forma de fazer ACD, segundo Van Dijk, é “sociocognitiva”. A ACD visa resgatar valores, buscar ideologias, definir posturas, determinando as atitudes compartilhadas socialmente, na interface discurso, sociedade e cognição.

Assim, creio que é necessária pouca argumentação para justificar que, dada a natureza linguística do discurso, a ACD também precisa alicerçar-se em uma base linguística sólida e ampla de perfil sistêmico-funcional. Em outras palavras, qualquer que seja a outra dimensão que a ACD trate, por sua forma específica de fazer análise do discurso, ela precisa dar conta de pelo menos alguns dos detalhes estruturais, das estratégias e funções do texto ou da conversação, tais como a gramática, a pragmática, a interação, a estilística, a retórica, a semiótica, a narratividade ou formas para verbais de organização dos verbos comunicativos (VAN DIJK, 2013, p. 355).

Ao selecionar as estruturas discursivas mais relevantes a serem analisadas dentro de um texto, forma-se uma estratégia de manipular o discurso. O poder do falante influi no tom, ordem da palavra, coerência e formas de interação. Assim, como os tópicos incorporam as informações mais importantes de um discurso. (VAN DIJK, 2013)

Dentre as categorias de análise dos tópicos discursivos, podemos citar, entre outros, a semântica, como o estudo dos significados das palavras, as micro e macroestruturas semânticas, como as proposições principais que servem para dar sentido e coerência ao texto, os discursos polarizadores, o estudo lexical, os significados implícitos, representações discursivas e estratégias discursivas ideológicas. Sendo os três últimos, objeto de pesquisa e análise deste artigo.

De acordo com Van Dijk, é importante enfatizar alguns tópicos a serem analisados em um determinado texto, com base na ACD. As categorias de análise variam conforme o poder social do falante e este artigo terá enfoque em três categorias.

a) Significados implícitos:

Conforme realiza a leitura de um determinado texto, o leitor faz um trabalho de interpretação e apreensão do texto a partir de seu conhecimento prévio. Não no sentido do entendimento de cada palavra no sentido literal, e sim no entendimento e esclarecimento do assunto como um todo. Essa é uma questão importante voltada a ACD, que são as informações retiradas do texto, ou seja, as que são obtidas nas entrelinhas. O significado explícito é aquele que encontramos no dicionário, e o implícito é o seu significado dentro do texto.

Importante citar que os significados implícitos variam conforme o vivido e sentido por cada pessoa, pois são pressuposições relacionadas ao assunto, e dependem da interpretação de cada um. Muitas vezes um leitor encontra outros significados e informações implícitas no texto, que outro não encontrou.

b) Representações discursivas:

Essa categoria representa a interface entre o discurso e a sociedade, colocando em ênfase os discursos polarizadores. O leitor compreende o texto como uma representação semântica, unindo locutor, assunto e ouvinte, afim de analisar como discurso.

c) Estratégias discursivas ideológicas:

Busca a intencionalidade do discurso (dominação, empoderamento), observando as crenças dos grupos e sua influência. Tem foco na representação da ideologia dos falantes, trazendo suas interpretações subjetivas sobre o assunto.

Finalmente, eu defino ideologias como as representações sociais de base dos grupos sociais. Elas estão na base do conhecimento e nas atitudes dos grupos como, por exemplo, socialistas, neoliberais, ecologistas, feministas, bem como antifeministas (VAN DIJK, 2013, p. 374).

Pode-se afirmar que essas três categorias de análise estão intimamente ligadas, pois quando se fala em significados implícitos e ideologia, relaciona-se ao vivido e sentido por cada pessoa, de acordo com seus pensamentos e crenças adquiridos ao longo da vida. E a representação discursiva nada mais é que a união do discurso e sociedade.

ANÁLISE DO POEMA “EU ETIQUETA”, FRENTE AO TEXTO JORNALÍSTICO ATUAL “A FORÇA DOS INFLUENCIADORES DIGITAIS”

A análise foi elaborada a partir de dois textos, sendo o primeiro um poema de Carlos Drummond de Andrade, nascido na cidade de Itabira, Minas Gerais, em 1902. O autor foi um poeta e cronista brasileiro, considerado um dos mais influentes do século XX e da segunda geração do modernismo brasileiro, sua primeira obra poética foi escrita em 1930. Contudo, a obra escolhida para análise foi a poesia “Eu Etiqueta”, escrita em 1984 que retrata o consumo contemporâneo.

O outro texto, “A força dos influenciadores digitais”, escrito em 2016 por Roberta Moraes, jornalista, assessora de comunicação, gestora e produtora de conteúdo, que retrata o consumo imposto nas mídias sociais, foi o segundo texto selecionado para a presente análise, que foi elaborada com enfoque na Análise Crítica do Discurso, à luz do teórico Van Dijk (2004, 2005, 2008 e 2013). Utilizou-se as categorias de análises dos tópicos discursivos: significados implícitos, representações discursivas sociais e estratégias discursivas ideológicas.

O poema retrata o consumo relacionado ao comportamento humano, com foco na construção da identidade ou formação de opinião. Deixa de lado sua personalidade para usar e propagar o que vê na mídia, seja em outdoors, comerciais televisivos, mídias sociais, entre outros. Drummond já abordava o consumo contemporâneo, em 1984, quando no poema retrata

a perda da cultura e identidade pessoal, ao usar uma marca ou modelo que não tem a ver com a pessoa, e sim por estar na moda. Mas quem dita a moda?

Nos versos (55 e 56) ao enfatizar “onde terei jogado fora”, “meu gosto e capacidade de escolher”, o autor remete a ideia de que a pessoa não tem liberdade de escolha e que influenciada pela cultura do consumo, deixa de lado uma identidade própria para partilhar uma identidade coletiva, de um grupo social do qual pretende fazer parte. Segundo Cacemiro (2016) trata-se de uma questão cultural, pois na história da humanidade os bens adquiridos por cada ser humano sempre representaram uma ideologia de consumo.

No viés de Bakhtin (2006), a ideologia tem um significado e remete a algo centrado fora de si mesmo, é um signo. O poema de Drummond relata questões ideológicas quando faz alusão aos produtos usados pelas pessoas, que são signos carregados de sentidos que estão centrados nas classes sociais, sejam dominados ou dominantes.

Drummond destaca as marcas que as pessoas carregam consigo, a etiqueta dos produtos. “Em minha calça está grudado um nome”, “que não é meu de batismo ou de cartório” (versos 1 e 2) e “em minha camiseta, a marca de cigarro”, “que não fumo, até hoje não fumei” (versos 6 e 7), retrata a imposição de fazer propaganda de um determinado produto, enquanto o está vestindo.

Nos versos (20 ao 23) “são mensagens”, “letras falantes”, “gritos visuais” e “ordens de uso, abuso, reincidências”, o autor supracitado deixa claro a influência consumista frente às diversas formas de propagandas, a obrigação em se ter ou fazer parte daquilo, a perda da vontade própria, frente à imposição de comprar e usar.

Nesse contexto, o que prevalece é o sentido de mudar e renovar, a temporalidade do produto é que determina a demanda. A sociedade contemporânea é marcada pela promoção de novas necessidades, o que contribui para o consumismo, fenômeno que regula ações sociais e políticas cotidianas. Ao satisfazer uma necessidade, surge outra, gerando um ciclo que não tem fim, visto que o mercado sempre tem algo mais requintado e atualizado para oferecer a sociedade (BAUMAN, 2008 e LIPOVESTSKY, 2007).

Nos versos (14 ao 18) “meu lenço, meu relógio, meu chaveiro”, “minha gravata e cinto e escova e pente”, “meu copo, minha xícara”, “minha toalha de banho e sabonete”, e “meu isso, meu aquilo”, Drummond corrobora com a ideia de ter ao invés de ser, materialidade imposta pela sociedade capitalista que valoriza o ter, os bens materiais que as pessoas possuem,

deixando de lado a essência de cada ser humano em sua plenitude, como é reafirmado no verso (34) “com que inocência demito-me de ser.”

A imposição por ter que usar isso ou aquilo, pois se não estiver na moda, acaba sendo marginalizado pela sociedade. “É doce andar na moda” e “ainda que a moda seja negar minha identidade” (versos 29 e 30). Cabe destacar que a moda pode ser considerada “literalmente como a mais completa tradução da sociedade contemporânea” (MESQUITA, 2004, p.27).

As pessoas acabam perdendo sua personalidade para se tornarem algo que o consumismo impõe, são padrões de consumo impostos pela moda. A ideia de moda faz com que o significado conferido ao produto seja de consumo rápido e substituído em curto prazo (ARENDETT, 2005).

Nos versos (72 ao e 74) “Já não me convém o título de homem”, “Meu nome novo é coisa” e “Eu sou a coisa, coisamente”, Drummond desabafa a falta de solução para o problema, não sendo possível reverter a situação, pois quem não está igual a maioria, é o excluído dos grupos sociais. “Os valores tornam-se cada vez mais materialistas e o ideal da massa é consumir de forma gradual” (CACEMIRO, 2016, s/p).

O tema que Drummond retrata em sua poesia trata-se da escravização das pessoas em relação ao consumo de bens e produtos, das marcas consumidas, como percebe-se nos versos (26 e 27) “e fazem de mim homem-anúncio itinerante” e “escravo da matéria anunciada”. No texto jornalístico atual, de Roberta Moraes, ela destaca essa mesma escravização do ponto de vista da era digital, onde os influenciadores digitais são os propagadores da marca. Aparece bem o “homem-anúncio” a quem Drummond se referia.

Ora, na atual era digital, verifica-se que “com uma reputação construída graças a muita postagem em canais oficiais e interação com o público, cria-se uma nova relação entre consumidores e empresas” (MORAES, 2016). Sendo os formadores de opinião, a propaganda propriamente feita, nicho este em foco.

De acordo com Camilo Junior *et al* (2018), as pessoas que tem uma habilidade acima da média em influenciar as outras, os ditos formadores de opinião, são os considerados *digital influencer*, são perfis de pessoas públicas, em alguns casos celebridades, que selecionam produtos e os recomendam a seus seguidores. A relação entre esses líderes de opinião e o público torna-se cada vez mais estreita, devido ao seu engajamento.

Se antes via-se uma calça jeans no outdoor, revistas e televisão, para então se interessar pelo produto, hoje essas peças são expostas nas próprias pessoas, que a divulgam de forma

acertada. Daí a afirmação de Drummond sobre sermos a coisa propriamente dita, podendo se afirmar que os influenciadores digitais são a própria propaganda.

Roberta Moraes (2016) explica que “estes personagens são produtores de conteúdo e ajudam as marcas a se conectarem com seus públicos, por isso, o título influenciador digital é o mais adequado à profissão”. Esta mesma autora identifica os principais pontos que levam uma empresa a divulgar seus produtos num canal na internet, enfatizando a liberdade do influenciador em poder divulgar diversas marcas, parecendo natural e atingindo diversos públicos.

Com o aumento e facilidade da comunicação através das mídias sociais, em que o influenciador está cada vez mais próximo de seus expectadores, o consumo cresce de modo desenfreado. Se há cinco anos era possível colocar a foto de uma pessoa retratando seu dia-a-dia, hoje pode-se filmar tudo e postar nas redes em tempo real, ou mesmo fazer uma transmissão ao vivo e responder às perguntas do público na mesma hora. Com isso, os famosos ficaram mais íntimos de seu público, e as pessoas com maior liberdade e praticidade para perguntar sobre uma roupa que ele esteja usando, por exemplo.

Os influenciadores digitais ditam moda, compartilham dicas, indicam lojas, passam os *links*, facilitando as compras *online*. Assistindo um vídeo ou vendo uma foto de uma pessoa na praia, o expectador gosta dos óculos de sol, e com um clique já está na loja que vende o produto, e em mais alguns minutos efetuando o pagamento, tudo sem precisar sair de casa. Esta facilidade de acesso tem ampliando o nicho do consumo exacerbado, com a necessidade de ‘ter isso ou aquilo’, pois o outro ‘tem também’, além do consumidor ser cada vez mais jovem.

Nesse sentido Slater (2002) evidencia um consumo automático, constituinte e necessário a condição humana e quase inquestionável nos dias atuais. Este autor enfatiza a cultura do consumo e o que se tem produzido em termos materiais e sociais para sustentá-la. Isso influi desde as crianças, querendo novos brinquedos, homens sonhando com um carro moderno, e mulheres em busca da cirurgia plástica para ficar “igual a ela”.

Quanto mais crescem as redes sociais, mais tempo se passa no celular ou computador, e o poder de compra sem precisar sair de casa acaba aumentando o consumo desnecessário. O expectador nunca pensou em ter um determinado produto, e nem precisa dele para viver, mas com a visualização frequente nos canais dos influenciadores, por que não comprar também? Deste modo, o ciclo do hiperconsumo continua, influenciado pela publicidade, era digital, ideologia e a cultura do consumo imposta pela sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela foi o de analisar o poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, contrapondo ao texto jornalístico “A força dos influenciadores digitais”, de Roberta Moraes, acerca da perspectiva do consumo contemporâneo, sob a ótica da análise crítica do discurso.

Drummond já discutia valores e crenças frente à imposição da publicidade de produtos e da indústria, estimulando o consumismo. O autor destacava a perda de identidade do homem, ao usar um determinado produto disforme a sua personalidade. Demonstrava o ser humano que deixa a sua essência para fazer parte de um grupo que não possui identidade pessoal, não mais visto com um ser pensante e sim produzido pela sociedade do consumo, escravo da matéria e do mercado.

Com a era digital, os formadores de opinião concentram-se na internet, engajados em arrebanhar seguidores, afim de propagar aquilo que gostam e usam, de modo a influenciar as pessoas. Desta forma, as empresas buscam esses influenciadores para divulgar suas marcas, visto que acabam manipulando a opinião de quem os assiste, levando a um crescimento das vendas e alimentando a cultura do consumo.

Utilizando os tópicos discursivos de significados implícitos, representações discursivas sociais e estratégias discursivas ideológicas, foi feita a análise dos textos poético e jornalístico, buscando a semelhança do consumismo retratado por Drummond, em 1984, e o consumo digital relatado por Roberta Moraes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Eu Etiqueta**. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2853940>>. Acesso em: 15.fev.2018.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Z. **Vida de consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CACEMIRO, Wellington. Consumo x consumismo – Uma análise crítica sobre o tema. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,consumo-x-consumismo-uma-analise-critica-sobre-o-tema,55857.html>>. Acesso em 15.fev.2018.

CAMILO JUNIOR, Celso Gonçalves. GODY, Rafaela Martins Feitosa. COELHO, Ricardo Limongi França e ALMEIDA, Marcos Inácio Severo. **Quem lidera sua opinião? influência dos formadores de opinião digitais no engajamento.** Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/1982-7849rac2018170028&pid=S1415-65552018000100115&pdf_path=rac/v22n1/1982-7849-rac-22-01-0115.pdf&lang=pt>. Acesso em 15.fev.2018.

CASTILHO, Maria Augusta de. MANFROI José. MARQUES, Heitor Romero. NOAL, Mirian Lange. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Campo Grande: UCDB, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUIZ, Lindomar Teixeira. **A ideologia do consumismo.** Colloquium Humanarum, v.3, n. 2, dez. 2005.

MESQUITA, C. **Moda contemporânea: quatro ou cinco conexões possíveis.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

MORAES, Roberta. **A força dos influenciadores digitais.** Disponível em: <<https://www.mundodomarketing.com.br/reportagens/digital/36010/a-forca-dos-influenciadores-digitais.html>>. Acesso em 04.dez.2017.

RODRIGUES, Eloisa Ramos Ribeiro. **Shopping a céu aberto no brasil: transformações, estratégias e perspectivas da rua comercial na sociedade de consumo contemporâneo.** 2012. 203p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, SP.

SLATER, D. **Cultura do consumo e modernidade** – tradução de Dinah Azevedo. São Paulo: Nobel, 2002.

VAN DIJK, T. A. **Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade/** multidisciplinar critical discourse analysis: a plea for diversity. Tradução - Breno Wilson Leite Medeiros. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65164>>. Acesso em: 04.dez.2017

“A MISSÃO DE ENSINAR”: DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM COMENTÁRIOS *ONLINE*

*Vilson Rodrigo Diesel Rucinski*¹

Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
Curitiba, PR.

*Nívea Rohling*²

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise de enunciados que discursivizam a identidade docente como um "dom" ou uma "missão". A base teórico-metodológica do estudo centrou-se nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015 [1975], 2016 [1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Com relação à noção de identidade docente, o estudo teve ancoragem em Geraldi (2010), Kleiman (2006), Nóvoa (1991, 2009) e Tardif (2012). Os dados configuram-se como enunciados do gênero comentário *online*, postados no perfil de uma instituição sindical de professores na rede social *Facebook*. A situação interlocutiva está inserida em um evento ideológico particular, a saber: a greve de professores no ano de 2015 no Estado do Paraná. A partir da observação dos dados, é possível aventar que os discursos que descrevem a profissão docente como uma "missão" ou um "dom inato" contribuem para a desvalorização do professor no que tange a sua identidade profissional. A lógica que orienta tal discursividade é que se deve trabalhar por dedicação, o que apaga/nega ao professor a condição de luta pela manutenção de seus direitos trabalhistas.

Palavras-chave: Discurso. Identidade Docente. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: This article presents an analysis of utterances with discourses that represents teacher's identity as a "gift" or a "mission". The theoretical and methodological approach of this study is centered in the Bakhtin Circle's researches (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015 [1975], 2016 [1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). In what regards the notion of teacher's identity, this research is anchored to Geraldi (2010), Kleiman (2006), Nóvoa (1991, 2009) e Tardif (2012). The research data are composed by utterances of the discursive genre "online comment", posted in a teachers syndicate official Facebook page. The interlocutive situation is related to a particular ideological event, to know: the teachers strike of the year of 2015 in the brazilian state Paraná. From the observation of the data, is possible to affirm that the discourses that describes te teachers profession. As a "mission" or a "inborn gift" contribute to the deprectation of the teacher's professional identity. The

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba). E-mail: dieselrodrigo@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. E-mail: nivear@utfpr.edu.br.

logic that guides such discourse is that the teacher must work for dedication, which denies to teachers the possibility of fighting to maintain their labor rights.

Keywords: Discourse. Teacher's Identity. Bakhtin Circle.

INTRODUÇÃO

A discussões sobre identidade tem estado em evidência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem (MOITA LOPES, 2006). Nesse debate, destaca-se a problematização sobre as identidades profissionais ou institucionais (GEE, 2000), dentre elas focalizamos a identidade profissional docente e os discursos que constituem o sujeito professor (KLEIMAN, 2006). Os discursos sobre a identidade docente ancoram-se em uma grande temporalidade, que remonta à própria historicidade da esfera escolar assentada nas relações materiais da divisão do trabalho, conforme discutido por Geraldi (2010)³, e também à história da disciplina no Brasil (SOARES, 2002).

No Brasil, com a chegada dos jesuítas no século XV, o ser professor está atrelado a discursos que considera o ato de ensinar um “dom”, ora atribuído a forças divinas, ora a algo inato. Essa historicidade sobre a identidade docente reflete e reverbera nos discursos que constituem a identidade docente até os dias atuais. Isso tem relação com a afirmação de Bakhtin (1997 [1979]), sobre o fato de que todo enunciado responde, além do objeto tematizado (no caso, a identidade docente), aos discursos já ditos sobre este objeto. Desse modo “todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores.” (BAKHTIN, (1997[1979], p. 320). Então, problematizar discursos sobre a identidade docente apontam tanto para uma *memória de passado*⁴, materializada nos já-ditos sobre essa identidade, como a uma *memória de futuro*, já

³ Em diversos momentos trazemos citações oriundas do livro *A aula como acontecimento*, de João Wandelely Geraldi. A obra foi publicada em 2010 e reúne textos publicados pelo pesquisador em diferentes épocas e lugares (revistas, anais de eventos, coletâneas). Os textos recobrem diversos temas, relacionados à linguagem e ao ensino, que foram desenvolvidos ao longo de três décadas pelo pesquisador. Tendo em vista a multiplicidade de textos ali reunidos, optamos por usar a data da publicação do livro e não a data original de cada publicação.

⁴ Como afirma Geraldi (1996, p. 21), “[...] nos discursos, é possível detectar este movimento entre a memória do passado (ideologias) e uma memória do futuro (utopias), pois ele é resultado dos cálculos de horizontes de possibilidades que dão significância ao dizer, aqui e agora, o que se diz e como se diz”.

que a compreensão sobre tal identidade certamente incide sobre a identidade de professor que se pretende constituir

Nesse cenário, este artigo analisa de enunciados do gênero *comentário online* que apresentam como regularidade discursiva a identidade do professor como alguém que possui a “missão” ou o “dom” de ensinar.

Para tanto, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento o conceito de identidade é abordado sob a partir das perspectivas do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015[1975], 2016[1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), dos Estudos Identitários (HALL, 2006) e a respeito da Identidade Docente (VIANNA, 2001; COSTA e MENEZES, 2005; VERALDO, 2005; KLEIMAN, 2006; NÓVOA, 2009; GERALDI, 2010; TARDIF, 2012; JESUS, 2015). Em seguida, compreende-se os aspectos do percurso metodológico desta pesquisa. Por fim, uma análise dos enunciados do gênero *comentário online*, que apresentam a regularidade do professor como aquele que possui o “dom” de ensinar.

A IDENTIDADE DOCENTE

Os estudos identitários contemporâneos, sobretudo no campo dos Estudos Culturais, apontam para uma concepção de identidade como algo fluído e fragmentado. Na visão de Hall (2006), não há uma identidade plenamente una, segura, completa e coerente. Devido ao aumento exponencial de sistemas de significação e representações culturais, reflexos da globalização, as pessoas são expostas constantemente por diferentes identidades com as quais elas podem se identificar.

Como argumenta Silva (2014, p. 96),

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Desse modo, as identidades estão em constante construção, num processo de avaliação e validação que acontece nas relações entre o *eu* e o *outro* no interior das interações sociais. Essa relação *eu-outro* é marcada pela diferença.

Freitas (2013), a partir da teorização bakhtiniana, corrobora com o conceito de identidade entendendo-o como um construto que se dá na relação dialógica entre o *eu* e o *outro* ao afirmar que:

O lugar único do contemplador, que se situa do lado de fora do evento dos dois personagens, lhe permite o movimento de empatia estética (colocar-se no lugar do outro) e depois o movimento exotópico (voltar ao seu próprio lugar de fora do evento), que lhe permite ver e compreender pelo seu excedente de visão, o que os outros não podem ver. (FREITAS, 2013, p.190)

Dessa forma, conforme sintetiza Geraldi, “é na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem” (GERALDI, 2010, p. 108, grifo nosso), e essa interação é mediada pela linguagem.

Em outros termos, as identidades são construídas em uma relação dialógica onde o outro, a partir de seu lugar privilegiado externo, esse lugar onde há um *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997[1979]), dá acabamento para um *eu*. Em outras palavras, a identidade é construída e consolidada por meio da relação que se tem com um outro, pois este é capaz de ver a partir de um lugar exotópico próprio, e dar seus devidos acabamentos. Segundo Bakhtin (1997 [1979], p. 26), “O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão por meio da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário”.

No entanto, essa relação dialógica não se dá num vácuo social, e sim no interior de uma historicidade. Por isso, as identidades são compreendidas como um construto histórico e concreto. O que nos leva a pensar nos modos de construção da identidade do professor, foco deste texto, do ponto de vista da historicidade.

A identidade profissional do professor no decorrer da história foi construída, em sua essência, pela relação do professor com o conhecimento mais do que com a própria relação pedagógica. A forma como os professores se relacionavam com os conhecimentos com quais trabalhavam sempre foi o que desenhou os variados perfis profissionais constituídos na história da docência (GERALDI, 2010).

No texto *A aula como acontecimento*, Geraldi (2010)⁵ reflete sobre os modos como a profissão de professor foi sendo constituída do ponto de vista da historicidade. Para

⁵ Nesse texto, Geraldi retoma o que já dizia em *Portos de Passagem*. Embora haja reformulações, esse olhar para a constituição do professor já estava presente na obra de 1991.

pesquisador, a identidade do professor tem sido desenhada através de forças/contingências advindas da divisão social do trabalho, apontando três modos de construir a identidade do professor: 1. o professor é um sábio; 2. o professor é alguém que transmite um saber produzido por outro; 3. o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

A partir da estabilização da visão contemporânea de escola, o que se tinha era a chamada *escola de sábios*, que reunia sujeitos, não na condição de alunos, mas de discípulos, como, por exemplo, as escolas de sofistas, as escolas de Sócrates, a escola de Platão ou, ainda, os conventos da Idade Média. Nessa época, não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia, pois “[...] havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores” (GERALDI 2010, p. 83). Já no período do Mercantilismo, ocorre a primeira grande divisão social do trabalho educativo, o que leva à constituição da segunda identidade do professor. Nesse período, havia muitas pessoas que precisavam aprender, mas não havia pessoas *doutas* suficientes para ensinar e algo deveria ser feito para suprir essa demanda. Então, o professor não mais precisaria ser um sábio, alguém que construísse o conhecimento. Assim, o professor passa de produtor de conhecimento para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e, porque sabe, transmite-o a seus alunos. Está, pois, colocada a segunda identidade, a do “professor como aquele que tem um saber e porque sabe, repassa a outros” (GERALDI, 2010). A partir dessas características identitárias do professor apontadas pelo autor, Rohling e Rodrigues (2014) observa que a profissão de professor emerge sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. A representação do professor como o detentor do saber/conhecimento a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos historicamente produzidos na cultura está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do professor de hoje (ROHLING; RODRIGUES, 2014). Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar. E parece haver um consenso de que *ser professor* significa necessariamente ser um sujeito que detém um conjunto de conhecimentos em determinada área e que também tem habilidades para repassá-los aos alunos (ROHLING; RODRIGUES, 2014). Desse modo, por um longo tempo, as práticas escolares foram assentadas na perspectiva de

transmissão de conteúdos científicos e/ou culturais⁶, instanciada por uma relação de transposição desse conhecimento teórico para um conhecimento pedagógico (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

A terceira identidade do professor, discutida por Geraldi (2010), refere-se ao professor que se “define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. (GERALDI, 2010, p. 87). Nessa perspectiva, ao professor “[...] compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo [...]” (GERALDI, 2010, p. 87).

A partir dessa síntese apresentada pelo pesquisador, é possível aventar que essas três identidades do professor ainda coexistem hoje na esfera escolar, embora com saliências e intensidades diferentes (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

Vale destacar que essas formas de construir a identidade do professor passa pelos modos como essa profissão é representada socialmente, bem como as implicações disso nas práticas escolares. Sobre essa questão Kleiman (2006) afirma que:

[...] as representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamento e as relação que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias: guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária (KLEIMAN, 2006, p.78-79).

A forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente incide, de certa maneira, sobre os modos como o professor agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo. Influenciará diretamente em sua *práxis* em sala de aula (KLEIMAN, 2006). Na perspectiva de Kleiman (2006), a identidade profissional é construída nas práticas discursivas presentes no meio acadêmico, e também nos discursos oficiais, por meio de documentos e estruturas curriculares, além do papel das mídias jornalísticas.

Como a identidade docente é constituída a partir da relação o professor com o conhecimento, é preciso refletir sobre a natureza dos saberes docentes. Tardif (2012) problematiza a constituição dos saberes docentes ao pontuar que eles não se reduzem somente a função de transmissão de conhecimentos já adquiridos, mas de diferentes saberes que provém

⁶ Incluímos a noção de conhecimentos culturais como aqueles cristalizados na sociedade e nem sempre considerados como conhecimentos científicos, a exemplo de muitas posições de que o conhecimento sistematizado nas gramáticas tradicionais não pode ser considerado como conhecimento científico (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

de variadas fontes. Os saberes do professor constituem-se de: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ondem incluem-se os saberes das ciências da educação e pedagógicas) e também os saberes advindos de suas experiências (TARDIF, 2012). A relação do professor com o conhecimento, com o saber, é uma relação plural, constituída pela junção desses variados saberes. Conforme o autor:

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2012, p.17)

Tardif pontua que “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p.15).

No entanto, de acordo com o autor, esses outros saberes, que constituem a prática docente, são pouco ou nada valorizados pela sociedade ao discursivizarem a identidade docente. Os professores não possuem controle sobre os conhecimentos que agenciam em sala de aula, pois não são responsáveis (não são ouvidos) na seleção e definição dos saberes que a escola transmite. Apesar do saber docente ser plural, dentro do contexto social em que nos encontramos, somente os saberes já consolidados dentro de uma tradição cultural (os saberes acadêmicos) são valorizados, cabendo ao professor a função apenas de transmissão desses saberes (TARDIF, 2012).

Assim, ao tematizarmos a identidade docente, é preciso considerar, além dos saberes acadêmicos, os saberes do cotidiano da vida social e profissional do professor.

Nesse debate relacionado aos saberes docentes, Nóvoa (2009) corrobora com a ideia de que a construção de uma identidade profissional do professor é também construída a partir de componentes de seu conhecimento pessoal e de suas práticas sociais pessoais. Assim, ser professor não se define apenas em matrizes científicas e/ou pedagógicas, mas também a partir de experiências e práticas vivenciais. Ao longo da história, a formação do professor sempre foi determinada por elementos externos (vindas de uma esfera acadêmica/científica), ao invés de considerar elementos internos ao trabalho docente, ou seja, a sua prática no contexto escolar (NÓVOA, 2009). A partir dessa perspectiva, é possível dizer que a identidade docente se

constrói na relação da formação acadêmica/pedagógica/teórica com a sua prática no âmbito do trabalho na esfera escolar.

O PERCURSO DA PESQUISA

A análise empreendida neste artigo tem como base teórico-metodológica a concepção dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015[1975], 2016[1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017[1929]) e assume a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006).

Nessa perspectiva epistêmica, Volochínov (2013 [1930]) aponta como elemento importante para análise de um enunciado o estudo da situação de interação, que compreende o espaço e o tempo em que o enunciado ocorre (cronotopo); o tema do enunciado (horizonte temático) e a valoração dos interlocutores frente à situação de interação (horizonte valorativo). Diante disso, os dados analisados constituem-se de enunciados postados no perfil institucional de uma instituição sindical de Trabalhadores em Educação Pública no sul do país, na rede social Facebook, durante uma greve de professores da rede estadual de ensino ocorrida em 2015. Dessa maneira, são enunciados produzidos nas redes sociais, em específico o Facebook, um espaço interacional que faz circular enunciados das mais variadas esferas discursivas como, por exemplo, a esfera do sindicalismo, a esfera escolar e a cotidiana.

Esses enunciados foram produzidos em uma situação de conflito ideológico por tratar-se de um movimento de greve, caracterizando uma *arena discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017). Nessa arena, devido à tensão e luta entre discursos em contraposição, foram produzidos um quantitativo de enunciados que discursivizam a identidade docente. Essa situação de interação discursiva, marcada por confrontos de vozes, fez emergir discursos acentuados por tons depreciativos, sobretudo nos espaços jornalísticos sobre a identidade docente. Além dos discursos materializados em enunciados produzidos no jornalismo, usualmente depreciativos com relação a essa categoria profissional, os espaços de escrita online⁷, como, por exemplo, as redes sociais, também “fermentavam” discursos que desvalorizavam os professores.

Como instituição organizadora do movimento durante o período de greve, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (doravante APP-Sindicato) Sindicato

⁷ O termo “espaços de escrita *online*” é utilizado por Barton e Lee (2015) para fazer referência aos ambientes digitais onde as interações são mediadas por textos.

utilizou, além do seu *site* oficial, suas redes sociais para organizar e divulgar os eventos durante o período da greve, além de comunicar os seus interlocutores (compostos por, não somente professores, como toda a comunidade escolar) sobre a situação do movimento.

O perfil da instituição no Facebook publica em sua linha do tempo notícias, notas de esclarecimento, chamados, e fotos de eventos. Muitas vezes, são compartilhados *links* que levam a *sites* externos a rede social, como jornais online. A característica de compartilhamento de *links* externos é o que torna o Facebook um representante da cultura de convergência, como acentuam Barton e Lee (2015, p.59). Isso permite que os usuários da rede social possam se conectar a *sites* externos, como um artigo de um jornal online ou um vídeo no *youtube*, por meio do botão “curtir”.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 59), “o Facebook apresenta uma justaposição de espaços *online*, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação CMC ocorre em um mesmo espaço”. Desse modo, além dos espaços de atualização de estados, também há espaços de interação com a página da instituição, que podem acontecer de forma individual, por meio da caixa de mensagens privadas, também chamada de *inbox*, ou de forma pública, por meio do espaço de “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página, com uma nota que vai de uma estrela a cinco estrelas.

O sistema de comentários do Facebook, um recurso que é, segundo Barton e Lee (2015, p. 22), uma característica muito importante nos ambientes da Web 2.0, está presente tanto nas atualizações de *status* como nas avaliações da página. Nas análises dos dados, os enunciados são comentários postados nesses dois espaços.

Para a análise aqui empreendida foram delimitados 180 (cento e oitenta) enunciados de comentários online em que se mostraram mais salientes os discursos sobre a identidade docente. Desses 180 (cento e oitenta) enunciados, 60 (sessenta) foram retirados da aba “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página. O restante dos comentários, totalizando 120 (cento e vinte) enunciados, foram retirados das publicações da APP-Sindicato na rede social Facebook, postagens fomentadoras das respostas aqui selecionadas.

Como representativo dos dados analisados, neste artigo, foram selecionados comentários que apresentaram como regularidade discursiva a identidade docente como tematizada como um *dom*⁸.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre as regularidades desse gênero, seguida da apresentação da análise sobre as regularidades discursivas que apontam para a identidade do professor como um “dom”.

GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE*: VALORAÇÃO E POSICIONAMENTO NA WEB

2.0

A orientação epistemológica deste estudo concebe os gêneros como *modos sociais de dizer* que se constituem, se transformam, se reelaboram ou até mesmo desaparecem de acordo com as práticas sociais e históricas dos interlocutores inseridos em determinados grupos sociais. Para Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p.12)

A partir dessa noção, podemos dizer que o gênero comentário *online* surgiu na esfera jornalística com o propósito de possibilitar aos interlocutores/leitores dos textos jornalísticos a manifestação da sua opinião em relação aos textos veiculados, a fim de incentivar uma participação responsiva dos leitores (ALVES FILHO e SANTOS, 2012). Suas origens remetem ao gênero “carta do leitor”, cujo intuito também é possibilitar aos leitores uma oportunidade de manifestar sua opinião em relação às notícias e matérias publicadas. Porém a mudança do seu suporte (do material impresso para o digital) ocasionou o surgimento de um outro gênero, o comentário *online*.

Essa mudança no modo de circulação resultou em mudanças significativas da “carta do leitor” para o “comentário *online*”, pois enquanto no gênero impresso havia um processo de seleção, edição e só então a publicação no jornal/revista, os enunciados do gênero comentário

⁸ Outras regularidades observadas no tocantes aos discursos sobre a identidade docente foram: a) o professor “mal formado”; b) o professor “massa de manobra” da esquerda política; c) a (in)competência da escola pública. Tendo em vista o escopo desse artigo, essas regularidades não são aqui discutidas.

online são publicados imediatamente no site/perfil da instituição pelo próprio leitor (DINIZ, 2013).

Inicialmente o gênero comentário *online* tinha intuito de permitir aos leitores, que acessam os portais jornalísticos, a publicação de comentários e posicionamentos em relação às notícias e artigos publicados pelo veículo. Contudo, no uso da linguagem mediada por esse gênero, os interlocutores, muitas vezes, fazem com que a notícia, evento deflagrador dos comentários, seja deixada de lado e a interação se conduza em um diálogo entre os próprios comentadores. Conforme Alves Filho e Santos (2013, p. 84), “a cadeia discursiva que se forma no gênero comentário online constitui-se, principalmente, de comentários que replicam outros comentários”.

Por se tratarem de práticas sociais, as interações que acontecem em ambientes *online*, muitas vezes, rompem com os recursos e funções técnicas que os *designers* e programadores estabelecem para as ferramentas online criadas.

Assim, as pessoas utilizam as tecnologias de acordo com seus próprios propósitos, se apropriam dessas para outras funções que não foram originalmente pensadas pelos criadores. Barton e Lee (2015) chamam essas possibilidades e restrições que as pessoas percebem em qualquer situação de “virtualidades”.

De modo semelhante, Araújo (2016) acentua as virtualidades das redes sociais ao afirmar que “a considerável liberdade criadora proporcionada pelos *sites* de redes sociais permite aos usuários experimentarem diferentes formas de interação, indo, por vezes, muito além daquelas oferecidas pelo sistema” (ARAÚJO, 2016, p. 58-59). Segundo o autor, no Facebook essas possibilidades criadoras são maiores que em outras redes sociais, como o *Twitter*, por exemplo, pois permite aos interlocutores a mobilização dos mais variados modos semióticos na criação das postagens, como vídeos, áudios, imagens e a própria escrita (ARAÚJO, 2016). Contudo, Araújo acentua que “é relevante destacar que a multiplicidade de modos semióticos só é garantia de mais possibilidades criadoras caso os utentes possuam letramentos compatíveis com as diversas linguagens utilizadas (edição de vídeo, áudio, elaboração de formas gráficas...)” (ARAÚJO, 2016, p. 62).

Já o tema dos enunciados desse gênero, por sua vez, é atualizado a cada novo comentário, visto que, segundo Alves Filho e Santos (2013, p.85), “o conteúdo ideologizado é de natureza social e individual ao mesmo tempo, pois, mesmo formado nas relações sociais, também passa pelo crivo do indivíduo”. O tema do comentário *online* será sempre um

posicionamento de concordância ou refutação em relação à notícia fomentadora dos comentários e em relação aos outros comentários elaborados sobre esta mesma notícia (ALVES FILHO e SANTOS, 2013). Dessa maneira, uma regularidade acentuada desse gênero é o posicionamento axiológico dos interlocutores frente aos temas em discussão. Como dito antes, nem sempre o tema do enunciado desse gênero estará relacionado à postagem que norteou a discussão entre os comentadores, recorrentemente os comentadores iniciam uma discussão entre si sobre algum assunto que surgiu durante a interação. Segundo Barton e Lee (2015, p.121), a partir da análise de comentários de um vídeo do *youtube*, "às vezes, esses comentários podem se referir diretamente ao conteúdo do vídeo enviado; em outros momentos, os comentaristas podem mudar temas e iniciar novos tópicos de discussão entre si". É possível dizer que esse movimento discursivo de mudança de foco do debate proposto acontece, em comentários *online*, da maioria dos ambientes online que apresentam o espaço para postagem de comentários.

Em suma, Santos (2013, p.178) aponta as seguintes regularidades do gênero comentário *online*: 1) cadeia comunicativa formada por diferentes comentários; 2) o fato de ser resposta a um outro texto como evento deflagrador; 3) pode referir-se a diferentes assuntos; 4) lugar de expressão da opinião dos interlocutores; 5) possibilidade do interlocutor replicar outros comentários ou a notícia deflagradora; 6) complementa o conteúdo da postagem deflagradora com novas informações e valorações a partir do horizonte axiológico do comentador; 7) possibilita o diálogo entre os comentadores; 8) tom subjetivo e agressivo por parte do comentador ao apreciar tematicamente os temas; 9) as funções sociais que os interlocutores podem desempenhar são altamente diversificadas.

A DOCÊNCIA COMO UM “DOM”

Os enunciados que compõem os dados da pesquisa foram produzidos numa imbricação discursiva entre a esfera sindical, escolar, cotidiana no espaço de redes sociais digitais, gerados/produzidos a partir de um evento específico, o movimento de greve dos professores no estado do Paraná em 2015. Isso faz com que o auditório social (VOLÓCHINOV, 20017) seja diferente das publicações cotidianas da página do Sindicato.

De modo geral, podemos dizer que o principal interlocutor da página do Sindicato é o professor sindicalizado, isso porque a instituição representa esse trabalhador. Também fazem

parte dos interlocutores toda a categoria docente e a população em geral. Os comentadores usuais das postagens do Sindicato são, em grande parte, os professores da rede estadual de ensino.

Contudo, durante o período da greve, o público da página ampliou-se, devido à situação de arena discursiva deflagrada pelos acontecimentos descritos anteriormente. Dentre as postagens publicadas nesse período, além de professores participantes do movimento, haviam interlocutores que faziam parte da população em geral, como alunos, pais de alunos e funcionários públicos.

Na análise dos dados, mostraram-se salientes enunciados que apontam para uma regularidade discursiva que tematiza a identidade do professor como alguém que possui *a missão de ensinar*, que deve ser docente por amor à profissão e à arte de ensinar. Vejamos os seguintes enunciados:

C01⁹

P R O F E S S O R tem missão em sala de aula...

C02

“Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. É na generosidade, poder disseminar conhecimento. Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana.” Professor é o espelho de uma nação ,, se vc enfrentar policia quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ã podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas temos que ser o exemplo da nação , ã podemos jogar a culpa em alguém por ter batido , porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...

C03

lá vai... quem vai olhar por nos? Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento... é pra acabar ler estes tipos de comentários ou melhor pensamentos !!!

C04

A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor

C05

É o fim mesmo, só pensam em vcs, que amor a profissão e aos alunos que é bom nada né!

C06

⁹ Os nomes foram ocultados para resguardar a identidade dos comentadores. Além disso, os enunciados apresentados nos exemplos não foram corrigidos a fim de apresentá-los de modo mais próximo possível da situação interlocutiva. No decorrer da análise, é utilizada a letra **C** para fazer referência ao comentário em análise.

[...] nos professores também temos família, filhos para sustentar, nos somos seres humanos precisamos sobreviver.

Amo lecionar, estar junto dos meus alunos e ve-los crescer intelectualmente a cada dia na escola, mas precisamos de compreensão nesse momento difícil em nossas vidas. Meus alunos, graças a Deus tem conhecimento dos problemas que estamos enfrentando. [...]

C07

reivindicar seus direitos e amar a profissão são coisas completamente diferentes, querida! Ou você conhece advogados que amam seus clientes e por isso não cobram honorários? Ou quem sabe médicos que, por amor à profissão, ficam em plantões sem ganhar nada por isso? Pare de romantizar o magistério. O fim mesmo é, em pleno século XXI, uma pessoa achar que professor deve trabalhar só por amor!

C08

Os professores são profissionais, não somos os bons samaritanos que sobrevivem do vento, se não nos pagam devidamente, como poderemos ajudar na formação de cidadãos decentes?

Os interlocutores dos comentários C01 e C02 afirmam que todo professor tem a missão de ensinar, de estar em sala de aula (*“P R O F E S S O R tem missão em sala de aula...”*, *“Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana”*). O interlocutor do enunciado C01 enfatiza a palavra “professor” utilizando, além de letras em caixa alta, um espaço entre cada letra. Este recurso é utilizado nos ambientes de escrita *online* com vistas a simular, na escrita, as pausas que ocorrem na fala. Ao escrever dessa maneira, o interlocutor está enfatizando que professor “de verdade” não é aquele que está fora de aula, em greve, e sim o que está em sala de aula, pois, no seu ponto de vista, essa é a missão da carreira docente.

Esse discurso é corroborado pelo comentador do comentário C02, ao afirmar que ser professor é, além de uma missão, um legado, ou seja, um dom/missão. Na visão do comentador, a pessoa tem uma missão divina de ensinar. Além disso, o enunciado culpabiliza os professores pelos embates ocorrido no período de greve, afirmando que, ao invés de estarem cumprindo com sua missão de ensinar, os professores estavam trocando socos na rua, depredando repartições públicas e enfrentando os policiais (*“enfrentar policia quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ã podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas”*; *“ã podemos jogar a culpa em alguém por ter batido, porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...”*).

Nessa sequência de enunciados, há também um embate discursivo em que os próprios professores apresentam contrapalavras de refutação/contestação a esse discurso da docência como um dom. A interlocutora do comentário C03, identificada como professora, contrapõe-se

fortemente ao discurso do professor “Missionário”, utilizando como argumento contrário a sua própria formação e seus interesses pessoais em escolher essa profissão (*“Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento...”*). Para isso, destaca a profissionalidade docente como algo ligado ao conhecimento e não ao ato de “catequizar”, evidenciando a relação entre ser professor e o conhecimento.

O comentário C04 corrobora com essa ideia e questiona esse discurso de que o professor deve ensinar “por amor” (*“A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor”*). Para se opor ao discurso da docência como um dom, o comentador também mobiliza como argumento o seu percurso formativo.

O interlocutor do comentário C05, por sua vez, corrobora com os discursos que acentuam a desvalorização da profissão docente, justificando que os professores, ao contrário das demais profissões, não deve manifestar suas reivindicações a respeito de questões salariais e direitos trabalhistas, pois devem trabalhar apenas por amor (*“que amor a profissão e aos alunos que é bom nada né!”*). O comentador valora como egoísta a luta dos profissionais por seus direitos que, segundo o interlocutor, não se importam com a profissão e com os alunos por lutarem por direitos trabalhistas, pois apenas o amor à profissão deveria bastar (*“É o fim mesmo, só pensam em vcs”*).

Já no comentário C06, o interlocutor, identificado como professor, responde a esses comentários que justificam a defasagem salarial do professor com o discurso do “ensinar por amor”. Para contrapor esse discurso, o interlocutor argumenta que os professores são humanos (*“nos professores também temos família, filhos para sustentar, nos somos seres humanos precisamos sobreviver”*). Dessa forma, o professor refuta a noção de que os profissionais da educação estão em lugar distante da realidade material e econômica, ou seja, de sujeitos que não precisam de bens materiais para sobreviver, bastando recompensa da afetividade no trabalho. Semelhantemente, nesse movimento discursivo de contrapor a discursividade do “ensinar por amor”, o comentador C07 argumenta que amar a profissão e reivindicar por direitos são atos independentes (*“reivindicar seus direitos e amar a profissão são coisas completamente diferentes”*). O interlocutor utiliza da comparação com outras profissões para exemplificar sua fala, afirmando que advogados e médicos, apesar de amarem suas profissões, não aceitam apenas a satisfação pessoal como pagamento. O interlocutor acentua que tal discurso está

enraizado historicamente ao afirmar que a docência é “romantizada”, termo que é utilizado quando alguém denota características positivas, idealistas e/ou fantasiosas a algo que, na realidade, deve ser problematizado.

Por fim, o comentário C08, além de corroborar com os discursos dos comentários C06 e C07 ao afirmar que os professores, antes de tudo, são profissionais e precisam receber por seu trabalho (“*Os professores são profissionais, não somos os bons samaritanos que sobrevivem do vento*”), argumenta que professores que possuem seus direitos trabalhistas garantidos, exercem a docência de maneira mais efetiva (“*se não nos pagam devidamente, como poderemos ajudar na formação de cidadãos decentes?*”). Nesse enunciado, desta-se a escolha lexical do interlocutor: “*bons samaritanos*”. Tal escolha não é aleatória e estabelece uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997[1979]) com o discurso religioso. Discursivamente a identidade do professor é aproximada a de “bom samaritano”, que remete à ideia de alguém que assume uma vida humilde e faz boas ações sem nada receber em troca. Essa relação dialógica emerge na voz do interlocutor e manifesta o caráter histórico da identidade docente, uma vez que o ato de ensinar, por muito tempo, esteve a cargo das instituições religiosas.

Assim, é possível construir compreensões sobre a ancoragem histórica de tais enunciados, uma vez que as vozes que discursivizam a carreira docente como uma *missão* ou um *dom* são constituídas historicamente, tendo, pois, uma relação com a historicidade da própria profissão docente, que por um longo período foi orientada por valores e fundamentos religiosos.

Em relação às vozes que permeiam o discurso, Bakhtin afirma que:

Toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma “citação” ou “referência” àquilo que foi dito por certa pessoa, ao “dizem” ou “todos dizem”, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 131).

Podemos aventar que os enunciados que compreendem a docência como um *dom* são constituídos por vozes que remetem à gênese da profissão docente. Segundo Nóvoa (1991), a profissão de professor teve início nas congregações religiosas, e constituía-se como uma ocupação secundária de religiosos. O autor pontua que:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p.15-16)

Costa e Menezes (2005) pontuam que durante o período colonial do Brasil a educação esteve a cargo, de maneira hegemônica, dos padres e irmãos da Companhia de Jesus, uma ordem de jesuítas que tinha como função missionar e educar os não-cristãos. Inicialmente, a educação dada aos índios restringia-se à educação religiosa e ao ensino da leitura e da escrita. Paralelamente à educação indígenas, os jesuítas também iniciaram a educação normal/escolar para os filhos dos portugueses e futuros membros da Companhia de Jesus. (COSTA; MENEZES, 2005)

Foi somente em 1759 que a educação brasileira deixou de ser administrada pelas congregações jesuítas e passou a ser responsabilidade do Estado. Segundo Veraldo (2005), com o Alvará de 28 de Junho de 1779, a Coroa portuguesa fechou todas as escolas que seguiam o método jesuítico e “estabeleceu um novo sistema que visava a recuperar os ideais da pedagogia humanista e inserir Portugal no rol das nações avançadas” (VERALDO, 2005, p.48). O Estado passou a oferecer aulas avulsas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia. Desse modo, somente no fim do século XVIII a educação passou a ser laica no Brasil.

Segundo Vianna (2001), a docência começou a um caráter eminentemente feminino a partir do final do século XIX. Segundo a autora, nos últimos anos do Brasil Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres começaram a assumir a profissão docente de maneira para, no começo do século XX, se tornarem a maioria. De acordo com a autora:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2001, p. 85)

Paulatinamente as mulheres foram se tornando a maioria na carreira docente, não somente no ensino primário, mas também em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse fenômeno ajudou a cristalizar estereótipos de gêneros: com o cuidar e o educar sendo considerados características femininas. Segundo Vianna (2001):

[...] funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (VIANNA, 2001, p. 93)

A profissão docente passou a adquirir uma relação direta ao feminino, fortalecendo um discursos de determinismo biológico que define homens e mulheres como seres qualitativamente distintos e que devem exercer funções e profissões distintas na sociedade, inferiorizando as profissões consideradas “femininas”, como a docência (VIANNA, 2001).

Dada a historicidade da profissão docente, no Brasil, é possível perceber as correlações que levam aos discursos que indicam a docência como um *dom*: em um primeiro momento, a partir de um “dom” ou uma “missão” divina e, em um segundo momento, a partir de uma característica inata de determinado gênero.

A ideia de que os professores possuem uma habilidade inata para ensinar também é moldada pela ideologia do “dom” que, segundo Bourdieu e Passeron (1990[1970]), são os discursos que afirmam que cada pessoa nasce com uma aptidão própria – alguns nascem para trabalhos braçais, outros para trabalhos intelectuais. Na visão dos autores, a ideologia do “dom” é um discurso que nega as condições socioculturais dos indivíduos e articula-se como uma forma de manter as diferenças entre as classes e gêneros. Desse modo, o sujeito está fadado a aceitar sua posição social, sem questioná-la ou reivindicá-la, uma vez que “nasceu” para isso.

Para além do discurso religioso, a esfera científica também pode ter contribuído para a criação e manutenção de uma ideologia do “dom”. Para Soares (2011, p. 8):

A ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de ingeligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”. (SOARES, 2011, p. 8)

Nessa perspectiva, a ideologia do “dom” legitima as desigualdades e diferenças sociais, alimentando a luta de classes. Ao acentuarem que as pessoas nascem com determinados “dons”, que possuem origem ou científicas ou religiosas, fatores como a dimensão social em que o indivíduo se insere e suas próprias motivações e esforços pessoais são desconsiderados ao assumir que cada pessoa nasce destinada a uma determinada profissão. Saes (2007) pontua que, na perspectiva da ideologia do “dom”,

[...] a capacidade intelectual não é uma qualidade que todo indivíduo pode adquirir por meio do esforço pessoal e do estudo, e, sim, um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a certos indivíduos. Sublinhe-se a

conexão, estabelecida pela ideologia do dom, entre o caráter nato e a raridade dos atributos intelectuais; se tais atributos não podem ser adquiridos pelo esforço pessoal, eles só vão se manifestar em alguns poucos indivíduos, favorecidos por algum fator cuja natureza permanece obscura. (SAES, 2007, p.117)

A ideologia do “dom” funciona, inclusive, como um mecanismo que acentua a desigualdade entre gêneros, uma vez que há “habilidades” que são específicas para cada gênero, considerando algumas profissões como profissões “masculinas” e outras como profissões “femininas” (BOURDIEU; PASSERON, p. 182). Sobre esse aspecto, a “dom” conferida à identidade docente aponta para vozes que caracterizam a docência como uma profissão destinada às mulheres, atribuindo um caráter “maternal” à profissão.

Esses discursos que conferem à docência uma habilidade inata, uma missão divina e uma profissão maternal, muitas vezes, resultam em uma desvalorização da profissão docente, acarretando más condições de trabalho e baixa remuneração. Segundo Jesus (2004):

A baixa remuneração auferida pelos professores tem a ver com vários factores, nomeadamente o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino e de ser um grupo profissional muito numeroso. No entanto, parece-nos que também devemos tentar compreender esta situação tendo em conta o estereótipo de se considerar que é o *espírito de missão*, e não o salário, que deve estar na base da escolha da profissão docente. (JESUS, 2004, p. 196 – grifo nosso)

Em suma, os enunciados em tela mostraram-se encharcados pela “ideologia do ‘dom’”, cuja reenunciação discursiva reforça estereótipos e preceitos com relação à profissão docente, colaborando para manter uma diferenciação entre classes e gêneros.

Essa questão é problematizada por Tardif, ao acentuar que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização”. (TARDIF, 2012, p.78)

O discurso de que a docência é uma “arte” que o professor deve fazer por amor, ou que é um “dom” recebido ao nascer, desconsidera a carreira docente como uma profissão escolhida e construída ao longo da história pessoal do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos que apontam a docência como um *dom* remetem a própria origem da profissão de professor como conhecemos nos dias de hoje. Ao compreender a profissão como algo “inato” ou uma missão, os comentadores também dialogam com a ideologia do “dom” (BOURDIEU e PASSERON (1990 [1970])), que ajuda a manter as disputas e relações de classe e de gênero ao afirmarem que cada pessoa possui um “dom” ao nascer, e por isso estão destinadas a fazer o que fazem pelo resto de suas vidas. Esses discursos trazem consigo uma depreciação aos professores, especialmente aos professores em greve, tendo em vista que, a partir desse horizonte valorativo, alguém que é professor por “dom” não deve fazer greve, nem lutar por seus direitos ou por uma escola democrática.

Por fim, desconsiderar a dimensão social, política, ideológica e econômica da profissão de professor e atribuir-lhe um caráter de “dom inato” e/ou “missão” acaba fortalecendo representações e estereótipos sobre os profissionais da educação, dificultando outras narrativas possíveis sobre a identidade do professor. Isso porque, nessa concepção, quem assume o seu “dom” de ser professor não tem direito a fazer greve, lutar por melhores condições na sua carreira e nem assumir posicionamentos progressistas e democráticos. O professor deve, na visão de docência como uma “missão”, tão somente aceitar/submeter-se ao seu “dom” e sua posição na sociedade de modo passivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 1997[1979]. 414p.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015[1975]. 256p.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953]. p. 174.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: texto e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 271p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications. 1990[1970]. 253p.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. IN: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – Série Bakhtin: inclassificável, v.3. p.183-199.

GEE, James Paul. Identity as analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v.25, 2000. p.99-125.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006. 64p.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v.7, n.2, jul./dez 2015. p.192-202.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento – IN: Correa, Manoel Luiz Gonçalves e Boch, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006. p.75-91.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, A.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora,1991, p. 9-32.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 95p.

ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciando na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2, 2014. p. 410-432.**

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, v. 10, n. 16, 2009. p. 106-126.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 14ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.325.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, 2001. p. 81-103.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.173.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

O DOMÍNIO DA CULTURA E DA IDEOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA OS ESTUDOS DO DISCURSO

Maria Bernadete F. de Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

RESUMO: Esse artigo discute subsídios para os estudos da linguagem, compreendida como prática discursiva, tendo como eixo central a relevância de situar a relação entre Linguagem e Ideologia no domínio da Cultura, como indispensável à compreensão e interpretação dos processos significativos. Apoiamo-nos em escritos de autores do Círculo de Bakhtin, explorando noções de Cultura, Ideologia, Enunciado, Autor e Posicionamento Axiológico.

PALAVRAS-CHAVE: cultura, linguagem, ideologia.

ABSTRACT: This paper aims at discussing concepts referring to the research on language, understood as discursive practice. Our focus deals to the relation between Language and Ideology, inserted in the cultural word, as necessary to comprehension and interpretation of significant processes. We considered as reference discussions developed within Bakhtin Circle works and concepts such as Culture, Ideology, Utterance, Author and Axiological Position.

KEYWORDS: culture, language, ideology.

INTRODUÇÃO

A relevância dos estudos da Cultura para a compreensão da vida social tem sido defendida por estudiosos em geral, entre eles, Stuart Hall (1997), ao afirmar que, principalmente a partir da segunda metade do século XX, consolida-se seu papel constitutivo na vida social, em aspectos substantivos, referentes ao lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade e naqueles de natureza epistemológica, remetendo para a relevância da cultura em relação às questões do conhecimento e sua conceptualização, de processos identitários e de subjetivação. Esse entendimento da relevância do domínio da cultura assume como pressuposto a noção básica de que toda ação social é cultural e que todas práticas sociais expressam ou comunicam um significado, configurando-se como práticas significativas.

Nesse contexto, essa noção de cultura relaciona-se intimamente com os diversos sistemas semióticos, considerados como práticas de significação por excelência, portadores que são de sentidos e valores múltiplos e diferenciados. Dessa forma, é que podemos afirmar que o estudo do domínio do cultural, ao ancorar-se no mundo semiótico, privilegia a linguagem verbal e dela necessita para compreender a construção discursiva da vida social.

A partir dessas premissas, a discussão que apresentamos se insere no conjunto das reflexões de uma Linguística Aplicada que, ao tomar como ponto de partida para seus estudos a linguagem situada e seus modos de dizer, objetiva contribuir com estudos que visam compreender o lugar assumido pelas práticas discursivas institucionalizadas na construção das representações sobre a vida social. Ancoramos nossa reflexão em orientações provenientes de ensinamentos construídos pelo Círculo de Bakhtin¹ e o percurso a ser seguido será o de resenhar, primeiramente, em textos de autores do Círculo, a noção de Cultura e, a seguir, suas relações com a noção de Ideologia e suas implicações para o reconhecimento dos posicionamentos axiológicos materializados nas vozes sociais que se fazem presentes nos enunciados concretos.

UMA NOÇÃO DE CULTURA

Passeando pelos textos de Bakhtin, percebemos que a referência ao domínio da cultura encontra-se presente desde “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), quando esse autor traça uma distinção entre o que seja, de um lado, o mundo da vida, o mundo no qual habitam sujeitos responsivos e responsáveis, com suas singularidades, que praticam atos e que não tem alibi para o ser e, de outro, o mundo da cultura, considerado como o mundo onde conhecimentos e artes produzidos, qualificam-se como sendo responsáveis pela objetificação e representação do mundo da vida e das ações éticas nele praticadas, seja pelo ato de conhecer, seja pelo ato da criação artística (BAKHTIN, 2010).

¹ Apesar de ter conhecimento da polêmica instalada sobre o uso da denominação Círculo de Bakhtin, nosso posicionamento é que essa denominação não significa predomínio nem superioridade de um de seus componentes sobre os outros, muito pelo contrário, essa denominação aponta para as relações dialógicas de concordância que podem ser lidas nos textos produzidos por três de seus componentes autores mais conhecidos, quais sejam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, cujas obras se tornaram referências indispensáveis para pensar a linguagem como uma prática discursiva

O papel do mundo da cultura, diz aquele autor, é representar o mundo da vida, seja através da produção de conhecimentos seja no processo da criação artística, respeitando a arquitetura daquele mundo, pensado, fundamentalmente, como um centro concreto de emanção de valores, construído a partir das relações entre o eu e o outro, nas dimensões: eu-para-mim, eu- para o outro; o outro-para-mim. É importante ressaltar que essa configuração da arquitetura do mundo da vida, o ponto de partida para a formulação dos sistemas elaborados do mundo da cultura, destaca o eixo axiológico e a relação com a alteridade, como elementos constitutivos daquele mundo concreto, configurando-se como elementos indispensáveis a serem considerados pelo mundo da cultura em seu processo de representação da realidade concreta.

Nesse mesmo texto, a linguagem é apresentada como o elemento que possibilita o acesso às ações praticadas no mundo da vida, portanto ao ato ético, que requerem como sua expressão semiótica a inteira plenitude da palavra, tanto em seu aspecto de conteúdo, como de imagem (acústica e gráfica), como no que diz respeito ao seu aspecto valorativo (BAKHTIN, 2010). Em outras palavras, nesse primeiro texto Bakhtin coloca suas premissas, desenvolvidas posteriormente por ele e por outros autores que compartilham do chamado Círculo de Bakhtin, sobre as relações entre linguagem, realidade e alteridade, configurando o enunciado concreto, unidade de análise da comunicação verbal, como sendo a materialidade semiótica do ato ético.

Em uma outra dimensão, ao tratar dos limites do domínio da cultura, Bakhtin (1990) afirma que este não possui fronteiras fixas², não tem interior e que, fora dessas fronteiras, ele morre, perde terreno, torna-se vazio. Essa colocação sobre o espaço não fixo no qual se constrói o domínio da cultura precisa ser considerado em relação ao “grande tempo”³, uma temporalidade que não é sequencial nem cronológica no sentido linear da palavra (BAKHTIN, 2003). Isso significa compreender que no domínio cultural, há sempre a possibilidade de recriação e ressignificação de temas e objetos, ainda mais porque, segundo aquele autor, ao se interpretar os acontecimentos ou objetos apenas como inscritos em um dado momento, essas interpretações podem assumir uma natureza simplista, na medida em que “tudo que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2003, p.363). Embora sua discussão sobre a noção de grande tempo remeta para a

² A ideia da não fixidez das fronteiras no domínio da cultura é bastante explorada pelos estudos culturais. Para maiores detalhes veja-se Canclini (2006) e sua discussão sobre hibridismo cultural.

³ Kramer (2000) aproxima a noção de grande tempo à noção de história de Benjamin, considerada como um entrecruzamento entre o novo e o velho, fundamental para compreender as dificuldades do presente.

esfera literária, entendemos que essa relação temporal pode ser estendida para outras esferas, por exemplo, na esfera científica, quando essa noção se coloca de forma bastante explícita, ao considerarmos que a produção do conhecimento científico tem como uma de suas características centrais o diálogo com o discurso alheio, sem delimitações de fronteiras temporais, espaciais ou axiológicas. Para Bakhtin, então, a cultura deve ser compreendida no que diz respeito à profundidade dos sentidos e valores veiculados e não apenas na ampliação de conhecimentos factuais (BAKHTIN, 2013).

Por outro lado, o âmbito do domínio cultural exige de seu analista, um olhar exotópico, ou seja, um distanciamento do objeto, de forma a possibilitar sua compreensão e interpretação. Ainda mais porque um “sentido só revela suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro” (Bakhtin, 2003, p.366). No seu dizer fica patente que é apenas quando colocamos nossas questões às culturas alheias que conseguimos perceber o que há de novo e de diferente nessa cultura, isso porque, no encontro dialógico de duas culturas estas “se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN 2003, p. 366).

Resumidamente podemos sintetizar algumas das noções básicas contidas no pensamento do Círculo sobre a noção do mundo da cultura, entre as quais destacamos : a)- a noção de que o mundo da cultura, é construído, não preexistindo à realidade; b)- o ser humano, agente no mundo cultural, é responsável por seus atos cognitivos, éticos e estéticos, ao mesmo tempo que é responsivo em sua relação com a alteridade; c)- a ideia de que o domínio da cultura, entendida como produção simbólica dos seres humanos, é uma unidade aberta, reiterando seu pensamento de que ela não é determinada pela infraestrutura, como propõe uma certa visão reducionista do marxismo⁴; d) - os estudos das práticas discursivas não podem ficar alheios ao “grande tempo”, espaço-tempo no qual as ações dos sujeitos se desenrolam; e- e, finalmente, que o acesso ao mundo da cultura se realiza através dos sistemas semióticos (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2017).

⁴ No capítulo 2 do texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov apresenta uma discussão sobre a relação não mecânica entre a infra e a superestrutura de uma dada sociedade. Ou seja, segundo ele, as mudanças na infraestrutura não se fazem corresponder mecanicamente mudanças na superestrutura, locus privilegiado de construção e difusão de valores. Exemplo concreto dessa relação não mecânica pode ser lida no texto de Bakhtin sobre Rabelais, na medida em que ele discute a cultura popular em sua natureza transgressora, contudo, sem se constituir em um substituto à cultura canônica, pelo contrário, esse texto é exemplar da ambivalência da vida cultural e social, que escapa dessa forma dos binarismos redutores.

LINGUAGEM E IDEOLOGIA

Nesse item apresentamos alguns aspectos da concepção de Linguagem concebida pelos autores do Círculo, buscando destacar a relevância da noção de ideologia, por entendê-la como fundamental para compreender e interpretar as práticas discursivas produzidas e circulantes nas diversas esferas da atividade humana.

O tema da ideologia surge naquele grupo de estudiosos vinculado à necessidade de compreender como o universo do simbólico e seus processos de significação estão inseridos no domínio da Cultura. Ao compreender que os seres humanos ao realizar trabalho, (no sentido marxista do termo, trabalho como realização de atividade), produzem bens materiais, portadores de valores, no universo cultural esse processo também ocorre, produzindo os bens simbólicos, construindo o universo dos signos, portador de valores (VOLOSHINOV, 2017; MEDVIEDEV, 2012).

A noção de ideologia, em textos dos autores do Círculo, emerge no bojo de uma reflexão sobre a relação constitutiva, entre linguagem, ação, realidade (mundo da vida) e sujeito, explorada mais especificamente por Voloshinov (2017) e Medvedev (2012).

Em Voloshinov (2017), a discussão sobre essa noção emerge a partir de um pressuposto de que, ao lado do mundo dos bens materiais, existe um mundo dos bens simbólicos, o universo dos signos, portador de uma materialidade semiótica que reflete e refrata uma dada realidade, dela fazendo parte e sendo dela constitutiva. Assim sendo, esse autor apresenta o signo verbal como sendo o fenômeno ideológico por excelência, conferindo dessa maneira uma natureza semiótica à ideologia. Em outras palavras, considerar que o signo reflete e refrata a realidade concreta que lhe é exterior, é o que vai permitir compreender o fato de que é possível inscrever nos enunciados a diversidade de pontos de vistas, das experiências históricas dos indivíduos em sua singularidade e dos grupos sociais institucionalizado. O fenômeno da refração da realidade, a partir de uma dada posição avaliativa, um ponto de vista, de uma dada voz social, por sua vez, confere ao signo um valor social.

A nosso ver, uma das grandes contribuições do Círculo ao estudo da ideologia diz respeito a sua compreensão de que essa noção assume sua natureza constitutivamente discursiva, ou seja, a ideologia possui materialidade, de natureza semiótica, discordando de outras visões que entendem a ideologia ou como um espírito sem corpo, ou como um elemento

determinado mecanicamente a partir da infra-estrutura de uma dada sociedade. Diríamos que o processo ideológico de refletir e refratar a realidade se relaciona diretamente à noção de “ubiquidade social” do signo verbal, de forma que *“dizer é dizer valores que dialogam”* (VOLOSHINOV, 2017).

Ao compreender a ideologia como um fenômeno objetivo, com uma materialidade semiótica, e não apenas como um epifenômeno, orienta o entendimento de que a ideologia produz efeitos reais, concretos na vida social, através das práticas discursivas, nela construídas e difundidas, ao mesmo tempo em que consolida a ideia de que a ideologia está intrinsecamente relacionada aos processos de significação e às relações de poder. Ou como resume Voloshinov (2017), a ideologia, como uma construção discursiva está relacionada a realidade material do signo, que por sua vez emerge apenas em situações de interação verbal intrasubjetivas, vinculando a comunicação verbal à base material da linguagem. Marcado pelo horizonte social de sua época e pelo grupo que o produz, sendo sua forma determinada pela natureza da interação social, os signos adquirem valor social, orientando o posicionamento enunciativo sobre seu tema e sua forma composicional.

A leitura que fazemos dos textos de Voloshinov, portanto, permite-nos entender, uma noção de ideologia como uma visão de mundo, um ponto de vista sobre a realidade concreta, configurando sua natureza multiacentuada e plural. Por outro lado, essa mesma leitura, conduz-nos a ler nesse autor, um modo de funcionamento ideológico desse signo como ocultação do real, quando, em dadas situações, monologiza-se o valor do signo. Nesse processo, o signo torna-se uniacentuado, apaga-se seu funcionamento como refração de um dado acontecimento, assumindo um papel deformador, tornando verdade generalizada aquilo que vale para apenas alguns grupos ou indivíduos⁵.

Em Medvedev (2012), a discussão sobre a noção de ideologia, orienta-se para uma reflexão sobre seu funcionamento como sistema complexo, que organiza as múltiplas esferas da atividade humana, sendo o ser humano responsável pela criação ideológica nas esferas da ciência, arte, moral e religião. Assim como Voloshinov, considera que todos os produtos da criação ideológica são objetos materiais, fazem parte de uma realidade

⁵ A noção de verdade única é questionada por vários pensadores (OLIVIERA, 2013). Em Marx, essa noção de verdade única associada à ideologia cria a ilusão do real e uma falsa consciência, que em determinados momentos assume como verdade os pensamentos e ideias de uma classe. No dizer de Gramsci, essa é também a base para a construção da noção de hegemonia..

concreta e que, em sua peculiaridade, envolvem noções de significação, sentido e valor. Para esse autor, é a avaliação social que representa a condensação axiológica de opiniões, crenças, valores, presentes nas ideologias constituídas e materializadas nos enunciados concretos.

Ao discorrer sobre o modo de funcionamento da ideologia, Voloshinov (2017) considera que este funcionamento se organiza em graus, afirmando dois modos principais inter-relacionados, quais sejam a ideologia do cotidiano e a ideologia dos sistemas superiores. A ideologia do cotidiano pode apresentar-se como um senso comum, aquela ideologia cujo funcionamento é caótico, sem qualquer sistematização, inteiramente casual e casuística, ou como um funcionamento organizado, que chamaríamos de bom senso, para fazer uso de uma metalinguagem gramsciana⁶. Essa ideologia, o bom senso, funcionando nas ações realizadas em processos interacionais intersubjetivos do mundo da vida, constituiriam as bases para a construção dos sistemas de criação ideológica complexos no mundo da cultura, tais como a ciência, a política, a arte, a religião, a mídia, entre outros⁷. Em outras palavras, temos um movimento dialético e dialógico, através do qual, a ideologia do cotidiano constitui base para a construção dos sistemas ideológicos complexos e estes alimentam a ideologia da vida, a ideologia do cotidiano. Contudo, como muito bem adverte Medviédev (2012), cada esfera da criação ideológica, ciência, religião, arte, entre outras, possui suas formas e artifícios próprios de uso da linguagem, seus modos específicos de refratar a realidade semioticamente, ou seja, não é possível generalizar essas relações entre as várias esferas.

A noção de ideologia assim configurada, em sua natureza discursiva, seja como visão de mundo, ponto de vista sobre a realidade concreta, seja como sistema complexo que organiza as várias esferas da atividade humana, ou ainda como falsificação do real ao monologizar o signo, interessa aos estudos da linguagem e de suas práticas discursivas, como forma indispensável à interpretação dos processos de construção de sentido e do valor social presentes nos enunciados. Em outras palavras torna-se noção relevante para que se possa reconhecer as relações dialógicas, sejam estas de concordância, de discordância, de apagamento ou de iluminação das vozes sociais que se fazem presente nos enunciados concretos.

⁶ Gramsci (1979), pensador italiano, considera que a ideologia pode se manifestar em níveis diversos, entre eles, o senso comum, o bom senso e as ideologias produzidas nas esferas superiores da atividade humana.

⁷ A denominação de mundo da cultura e mundo da vida segue as definições apresentadas anteriormente nesse artigo, estando em consonância com a metalinguagem presente em Bakhtin (2010)

POSICIONAMENTOS AXIOLÓGICOS EM ENUNCIADOS CONCRETOS

Conforme vimos discutindo nesse texto, a noção de ideologia, associada ao valor social presente nos enunciados através das vozes sociais, constitui elemento indispensável à compreensão e interpretação das práticas discursivas produzidas e circulantes na vida social. Entre as características do enunciado, que possibilitam no processo de análise a identificação do fenômeno ideológico destacamos o fato de que todo enunciado tem um autor⁸ (BAKHTIN, 2003), responsável pelo seu projeto de dizer e pelo acabamento de seu enunciado como um todo.

Em relação à responsabilidade autoral, Bubnova (1997) considera que o ato ético responsável, ao materializar-se em um documento (enunciado) assinado, não deve ser entendido como um termo jurídico, nem como uma obrigação normativa e abstrata, mas, como um ato concreto, que vincula o ser humano ao mundo da vida, em sua singularidade. A responsabilidade autoral, uma realização historicizada, em um dado espaço e em um dado tempo, estabelece, entre o ato e o enunciado, uma ligação cuja natureza é orgânica, histórica e concreta, existindo apenas para esse dado enunciado.

Considerando esse aspecto da responsabilidade autoral, entendemos que o posicionamento axiológico do autor-enunciador se configura como sendo a materialização do ponto de vista ideológico construído pelo autor, em seu relacionamento, de um lado, com o objeto de seu próprio enunciado, de outro, com seus interlocutores mediatos e imediatos (BAKHTIN, 2003).

Essa peculiaridade especial do enunciado, que se traduz no projeto de dizer do autor-enunciador, tem como ponto de partida o ato ético realizado no processo de interação verbal intersubjetivo e orienta a seleção estilística e composicional desse mesmo enunciado para expressar seu posicionamento axiológico, em uma situação concreta de comunicação discursiva. Em outras palavras, como diria Bakhtin (1990), todo enunciado constitui-se de uma forma composicional, cujo funcionamento principal seria o de organizar, na materialidade linguística gráfica ou oral, os valores e sentidos

⁸ Nesse artigo usamos a denominação “autor-enunciador” para diferir do “autor-criador” específico da esfera da criação artística.

prefigurados na forma arquetípica constitutiva da intenção discursiva do autor-enunciador.

Consideramos assim que em qualquer das esferas das atividades humanas, o enunciado não pode dispensar, entre seus elementos constitutivos, a intencionalidade discursiva do autor-enunciador e esta não pode ser pensada fora do eixo valorativo nem de expressar posicionamentos ideológicos (VOLOSHINOV,2017). Ao ser portador de valor, de uma avaliação social, a qual determina a escolha das palavras e sua forma composicional, o enunciado concreto reflete e refrata essas valorações sociais, com uma duração mais longa, mais profunda, - o grande tempo – ou uma vida mais curta,- o pequeno tempo- dizendo respeito às vezes ao tema do dia, da hora, do momento⁹.

Dessa forma, o tema/objeto do enunciado torna-se palco de encontro ou de desencontro das vozes do autor enunciador e daquelas alheias, configurando assim uma relação com a alteridade de natureza constitutiva, ao mesmo tempo em que é em torno dessa relação que podem ser percebidos os valores, os posicionamentos axiológicos que atravessam os enunciados (BAKHTIN, 2003).

Retomando o que discutimos anteriormente, destacamos nesse item, como um dos aspectos fundamentais que orienta as análises de práticas discursivas, a relação do autor-enunciador com seu próprio enunciado e com seus interlocutores, espelhando seu posicionamento axiológico, pleno de valores. Para ilustrar essa nossa discussão, apresentamos a seguir dois esboços de análise de posicionamentos axiológicos de autores-enunciadores.

Um desses exemplos, pode ser visibilizado no título de um artigo de opinião, publicado na Revista VEJA, em 14 de outubro de 2012¹⁰. O artigo discute um texto publicado, pela professora da Universidade de São Paulo, Marilena Chauí, na Rede Brasil de Televisão, quando essa mesma professora se posicionava contra os candidatos ao Governo de São Paulo, à época, Celso Russomano e José Serra, por considerá-los como duas vertentes da direita paulista, igualmente prejudiciais à democracia, à inclusão e à cidadania.

⁹ O funcionamento no pequeno tempo é uma das características das práticas discursivas midiáticas, principalmente aquelas que se inscrevem em gêneros específicos, tais como editoriais e artigos de opinião de articulistas, ou mesmo em blogs.

¹⁰ Os exemplos a seguir constam de fragmentos de textos produzidos na esfera midiática, que segundo Thompson (2009), constitui-se como uma indústria que produz e veicula símbolos e significados, influencia a informação e/ou o conhecimento que se tem a respeito de um fato, além do que, os textos produzidos nessa esfera fazem-se presentes em grande parte dos livros didáticos.

O título dado ao artigo foi “*Vigarice Intelectual, teu nome é Marilena Chauí! Ou: falou a Carminha do Lixão ético do Petismo*”. Vamos orientar nossa análise para a identificação nesse enunciado dos indicadores linguísticos e discursivos que apontam para o posicionamento do autor do texto sobre seu interlocutor imediato. Percebemos na primeira parte do enunciado que a professora, interlocutora imediata do autor, é desqualificada pelo uso lexical do atributo “vigarice intelectual”. Esse o tom avaliativo que lhe será endereçado no discorrer do texto, vislumbrando-se o uso de uma estratégia, apontada por Duscatsky e Skliar (2001), como demonização do outro, explicitando assim uma intolerância profunda com quem lhe é ideologicamente diferente. Além disso, o autor apropria-se de uma personagem de uma famosa novela global, assemelhando-a à professora Marilena Chauí, afirmando “Falou a Carminha a do Lixão ético do Petismo”. Carminha, a personagem da novela global, habitava um lixão, e a professora mencionada também habita um, no caso o do Partido dos Trabalhadores, cuja ética não passaria de um lixo.

Um outro exemplo, remonta à discussão travada há alguns anos atrás, por ocasião de uma avaliação de livros didáticos a serem utilizados pela EJA¹¹ e que se manifestava favorável ao uso de um texto publicado em um dos livros, admitindo a possibilidade de que, na norma vigente no cotidiano, na modalidade oral da língua, alguns marcadores da diferença entre singular e plural possam ser omitidos.

A respeito dessa avaliação, um comentarista da Folha de São Paulo, em matéria de título “Inguinorância”, escreve um artigo, posicionando-se axiologicamente contrário àquela avaliação, afirmando que,

Não, leitor, o título acima não está errado, segundo os padrões educacionais agora adotados pelo mal chamado Ministério da Educação

[...] Não pode, não, está errado, é ignorância, pura ignorância, má formação educacional, preguiça do educador em corrigir erros.

[...] crime linguístico aprovado pelo MEC usam um argumento delinquencial para dar licença para o assassinato da língua: dizem que quem usa "os livro" precisa ficar atento porque "corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico"[...] .Trata-se pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que uma entendam perfeitamente as outras.[...]

¹¹ Educação de Jovens e Adultos

Tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra [...] (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011)

Esse fragmento do artigo aponta para o processo de construção do posicionamento axiológico do autor-enunciador sobre seus interlocutores, tendo como tema a noção de “língua”, a partir de um ponto de vista que considera a noção de língua como unitária, submetida, como diria Bakhtin (1990) apenas a ação das forças centrípetas, ignorando o papel criador e dinâmico das forças centrífugas¹². Em outras palavras, o ponto de vista do autor-enunciador considera a língua como sistema estruturado e normativo, justificando seu posicionamento de que à escola cabe ensinar a língua correta, geralmente identificada com a norma culta.

Este posicionamento axiológico desqualifica os interlocutores mediato e imediatos, – MEC e professores avaliadores de livros didáticos –, ancorando-se em uma memória sobre o que é língua, que prioriza as noções do senso comum do que é certo e do que é errado, reflexos de uma visão conservadora dos estudos da linguagem, nesse processo, considerando os professores avaliadores como ignorantes e como praticando crimes, na medida em que aceitam os pressupostos de uma dada teoria sociolinguística¹³, para realizarem suas avaliações. Apaga-se assim, pelo posicionamento axiológico do autor-enunciador, outras concepções sobre língua e linguagem e consequentemente outras memórias que poderiam ser construídas e entrar em um domínio cultural mais responsivo à realidade concreta do uso da língua e de seu funcionamento como uma prática discursiva de natureza social.

Nesses pequenos fragmentos de texto, percebemos que orientações dos autores do Círculo sobre a relação entre Linguagem e Ideologia podem trazer contribuição para análises de práticas discursivas, no sentido de que o autor-enunciador, no caso dos exemplos apontados, ao assumir sua responsabilidade autoral, mobiliza determinados mecanismos da língua, para explicitar seu ponto de vista sobre seu interlocutor e seu tema, estabelecendo uma polêmica explícita, de desqualificação e intolerância para com o outro que lhe é diferente. Em resumo, podemos dizer que o posicionamento axiológico do autor-enunciador age no processo de dar acabamento ao enunciado, de tal forma que ao operar sobre a língua, este imprime, em seu texto, uma relação com valores, um ponto de vista, uma relação com a Ideologia.

¹² A hegemonia dessa concepção de língua, no dizer de Bourdieu (1998) é regida por relações de força interessadas, que organizam a produção dos bens simbólicos e cognitivos, selecionando conteúdos e pontos de vista, considerados como significativos, silenciando e rejeitando outros.

¹³ Estamos no referindo a Sociolinguística Variacionista que tem em William Labov seu maior nome.

Entendemos ainda que a análise do funcionamento ideológico do texto, algumas operações de ordem metodológica devem ser observadas, entre elas torna-se imprescindível estabelecer o horizonte social no qual o enunciado se constrói e o que desse horizonte é comum entre os interlocutores (no caso autor e leitor), de forma a possibilitar a compreensão da relação que se estabelece entre a situação extra verbal e o enunciado. Isso porque, no dizer de Voloshinov (1997), a situação extra verbal integra-se ao enunciado como uma parte constitutiva essencial de seu processo de significação.

Assim é que, para concluir, entendemos que deixamos claro porque, de nosso ponto de vista, é indispensável aos estudos da linguagem, que pretendem dar conta da relevância desse sistema semiótico para compreender o papel desempenhado pelas práticas discursivas na vida social, considerar a relação entre Linguagem e Ideologia. Defendemos ainda que o posicionamento axiológico do autor-enunciador constitui elemento crucial para dar acabamento ao seu projeto de dizer e, nesse sentido concluimos que a compreensão e interpretação das práticas discursivas implica tanto em um movimento em direção ao sujeito/tema a ser compreendido, como também em exercer um processo ativo de atribuir juízo de valor aos enunciados, ou como ensina Bakhtin , “ a compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de estética e de literatura**. Trad. Aurora Bernardini. Hucitec: São Paulo, 1990.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.1998

BUBNOVA, Tatiana. El principio ético como fundamento del dialogismo em Mijail Bajtin. **Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje**, n.15-16, 1997.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**.

Ed. São Paulo: UNESP, 2006.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup-colunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1505201103.htm>. Acesso em 15 de maio de 2011.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KRAMER, S. Linguagem, cultura e alteridade. **Enrahonar**. n.31, pp.149-159, 2000.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

MEDVIÉDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários**. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M.B.F. de. A noção de verdade na Linguística Aplicada: Bakhtin como possível interlocutor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.52 (2), 2013.

REVISTA VEJA. **Vigarice intelectual teu nome é Marilena Chauí! Ou Falou a Carminha do lixão ético do petismo**. In .<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/vigarice-intelectual-teu-nome-e-marilena-chau-i-ou-falou-a-carminha-do-lixao-etico-do-petismo/>

THOMPSONN, J. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes,1995.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Edições 34, 2017.

O NOME SOCIAL DE SUJEITOS TRANS EM EVIDÊNCIA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DECRETO Nº 8.727/2016

Maria Lígia Freire Guilherme

Mestra em Estudos de Linguagens, Doutoranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.

RESUMO: No presente trabalho, temos como objetivo analisar o Decreto Nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social de sujeitos trans em órgãos públicos federais, tanto em relação a sua materialidade verbal quanto verbo-visual. Partimos da compreensão de que esse decreto representou um marco para a luta da população trans, por meio do reconhecimento de suas identidades de gênero e do uso do nome social. O olhar para a materialidade desse enunciado, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso, evoca o entendimento da pessoa trans como sendo um sujeito de direitos, que possui o direito de ser reconhecido socialmente pelo gênero social com que se identifica, através do uso do nome social. Com a análise, compreendemos (i) relações dialógicas entre o Decreto Nº 8.787 e teorias de gênero social, além de uma (ii) antecipação da resposta-ativa dos interlocutores desse enunciado. Esta pesquisa, que se configura como sendo qualitativa e interpretativista e se consocia ao campo da Linguística Aplicada contemporânea.

Palavras-chave: Dialogismo. Discurso. Decreto 8.727/2016.

ABSTRACT: In the present work, we aim to analyze the Decree No. 8.727/2016, which approaches the use of social name of trans people in federal public agencies, both in relation to its verbal and verbal-visual materiality. We start from the understanding that this decree represents a milestone for the political fight of the trans people, through the recognition of their gender identities and the use of the social name. The view at the materiality of this statement, in the light of the writings of the Bakhtin Circle and contemporary researches in the Dialogical Discourse Analysis field, evokes the understanding of trans people as being subjects of law, who have the right to be socially recognized by the gender with which they identify themselves, through the use of the social name. With the analysis we XXX (i) dialogical relations between Decree No. 8,787 and social gender theories, in addition to (ii) anticipation of the active response of the interlocutors of this statement. This research, which is configured as being qualitative and interpretative, i also part of the contemporary Applied Linguistics field.

Key-words: Dialogism. Discourse. Decree 8.727/2016.

INTRODUÇÃO

São muitos (e intensos) os debates acerca da noção de identidade de gênero. Há uma certa tendência de grande parte da sociedade¹ em presumir a existência binária e universal do sexo, com a divisão entre o feminino e o masculino. Essa visão atrela a vivência de gênero de um sujeito ao seu sexo biológico, uma vez que reitera a noção de que o gênero de um sujeito reflete a sua determinação biológica inicial, construindo, a partir disso, a sexualidade dos sujeitos e posicionando seus corpos segundo seus atributos naturais (BENTO, 2008). Essa compreensão de que existem identidades e papéis sociais específicos para cada gênero social contribui para que aqueles que não se enquadrem às expectativas sociais de gênero sejam marginalizados e vítimas de preconceitos e discriminações. Assim, uma pessoa que nasce com um corpo feminino, mas que não se identifica com o gênero que lhe foi conferido biologicamente e que se entende como pertencente ao gênero masculino – uma pessoa trans² – enfrentará estigmas sociais e com a patologização³ de sua condição identitária.

São muitas as dificuldades enfrentadas socialmente pela comunidade trans, especialmente no que tange o reconhecimento de suas identidades de gênero e o direito de poderem expressar livremente suas identidades de gênero no âmbito social – questões essas que não são problemáticas para pessoas cisgêneros⁴ (JESUS, 2012b). Outra dificuldade enfrentada por esse grupo social tem vínculo com a legislação e os procedimentos de saúde brasileiros que negligenciam seus direitos, contribuindo pela manutenção e perpetuação do padrão cisnormativo da sociedade por meio do controle das identidades das pessoas trans (registro civil

¹ Nos referimos aqui à sociedade ocidental de tradição judaico-cristã.

² Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo *trans* (pessoa trans, sujeito trans) como conceito guarda-chuva, abrangendo aos sujeitos que vivenciam papéis de gênero que extrapolam os modelos cisnormativos. Essa comunidade é constituída predominantemente por travestis e transexuais, mas também inclui quaisquer outras pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído (JESUS, 2012a). No entanto, não desconsideramos o fato de que, no Brasil, não há um consenso quanto à terminologia – como há nos Estados Unidos com o termo *transgender*, por exemplo. Além disso, entendemos que a tradução desse termo para *transgêneros*, por exemplo, diminuem a carga semântica que carregam palavras como *travestis* e *transexuais* que possuem ampla significação nas teorias de gênero e no campo político, e remetem também à luta e à resistência. Por esse motivo, entendemos a utilização do sufixo *trans* para fazer menção a essas pessoas como a melhor escolha para o presente trabalho.

³ O “transexualismo” foi definido pela 10ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) – publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) – como um transtorno de identidade sexual. Essa visão patologizante faz com que seja preferível o uso do termo *transexualidade*.

⁴ Pessoas cisgêneros são aquelas cuja identidade de gênero é compatível com o seu sexo biológico (JESUS, 2012a).

e nome social), além das práticas de intervenção corporal (terapias hormonais, cirurgias de redesignação genital, procedimentos plásticos etc.), dificultando e, por vezes, até impedindo que esses sujeitos adequem seus corpos à suas identidades de gênero, como pontua Jesus (2010b, p. 6):

O pouco espaço conquistado pela população trans se instaurou a partir da reivindicação de pequenos grupos por seus direitos. O surgimento de coletivos e manifestações dos movimentos sociais LGBTI⁵ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais) e de simpatizantes, de certo modo, pressionou as estruturas oficiais, fazendo com que surgissem progressivamente medidas formais de inclusão dessa comunidade por parte do Governo Federal.

Uma dessas medidas tomadas na esfera federal foi a publicação do Decreto Nº 8.727⁶, pela presidenta Dilma Rousseff, em 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social por pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos federais. Esse decreto pode ser entendido como um marco na luta da comunidade trans, uma vez que sintetiza um dos seus maiores anseios – o reconhecimento de suas identidades de gênero por meio do uso do nome social.

Cabe destacar que a promulgação desse decreto fomentou a produção de enunciados outros, como por exemplo o Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 395/16 que busca sustar o Decreto Nº 8.727, além de enunciados em esferas variadas (como notícias *online*, comentários em redes sociais, etc), ou seja, o decreto pode ser entendido como um motivador/disparador, no contexto político-ideológico brasileiro atual, de discursos sobre a identidade de pessoas trans. Partindo desse cenário e entendendo o Decreto Nº 8.727 como um marco discursivo para a comunidade trans, buscamos analisá-lo na condição de gênero discursivo, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin⁷ e de pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso. Do

⁵ Não há consenso com relação à sigla que melhor representa a diversidade e que melhor evidencia as conquistas desse movimento social. Inicialmente, o grupo era chamado de movimento homossexual (FACCHINI, 2003) e composto quase que absolutamente por homens homossexuais. Com o passar do tempo, novos grupos foram integrados (lésbicas e transexuais, por exemplo) tendo em vista que, certo modo, todas essas pessoas lutavam pela garantia de direitos sexuais, quer fosse no campo das sexualidades (relações afetivo sexuais com outros sujeitos), quer fosse no contexto do reconhecimento social de identidades de gênero. Desse modo, optamos por utilizar no presente trabalho a sigla LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais) por englobar – embora não em equivalência de representação – o maior número de categorias tratadas no âmbito político no Brasil.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm. Acesso em 03/04/2018.

⁷ Círculo de Bakhtin é um termo utilizado para se referir a um grupo de intelectuais russos que “buscava explicitamente, a partir da segunda metade da década de 1920, construir uma teoria materialista de criação linguístico-ideológica” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178).

ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e interpretativista, inserida no campo da Linguística Aplicada.

O DECRETO ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO

Entendemos, segundo a perspectiva bakhtiniana, que a utilização da língua nas diferentes esferas de atividade humana se dá por meio de enunciados concretos e únicos, que refletem e refratam as peculiaridades das esferas em que estão engendrados. Essas esferas, por sua vez, criam tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2015[1979]), os gêneros do discurso⁸. Uma vez constituídos, os gêneros podem se adaptar e se modificar de acordo com as situações sociais (histórico-culturais e ideológico-valorativas), por essa razão sua estabilidade é relativa.

No estudo de um determinado gênero do discurso é necessário, para tanto, munir-se de alguns elementos fundamentais, sem dissociá-lo “das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154). Segundo Rodrigues (2005, p. 164), os gêneros são compreendidos a partir das suas esferas de comunicação humana, uma vez que “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”.

Partindo do pressuposto de que cada situação de interação pode originar um determinado gênero discursivo, com regularidades e propriedades específicas, percebendo ainda que são infinitas as situações de interação humana, entende-se, portanto, que infinitos podem ser os gêneros do discurso. Para Bakhtin (2015[1979]), os gêneros se organizam como sendo primários ou secundários. Os primários têm relação com as esferas cotidianas e familiares da vida humana; já os secundários se constituem a partir de interações sociais razoavelmente mais complexas, dentro de esferas mais formais como a esfera escolar, profissional, jurídica etc.

⁸ Poderíamos envidar esforços em observar a discursividade sobre os sujeitos trans somente a partir da análise da materialidade estilística do enunciado sem nos atentarmos para a historicidade dos enunciados, ou seja, na sua condição de gênero em que os enunciados se tipificam. No entanto, entendemos que aspectos da regularidade de gênero atuam nos modos de dizer/de construir esse texto. Por isso, essa opção em discutir certas regularidades do gênero a partir de pesquisas acadêmicas sobre os gêneros discursivos (ACOSTA PEREIRA, 2008; 2012; RODRIGUES, 2005; SILVA, 2007).

Dito isso, nos voltamos para a análise do objeto de análise desta pesquisa, o Decreto N° 8.727, de abril de 2016. Esse enunciado foi produzido na esfera jurídica-governamental, esfera em que há predominância da ideologia oficial, ou seja, uma esfera em que há produção de enunciados de gêneros secundários, como as leis e os decretos, por exemplo. No contexto brasileiro, esses gêneros devem seguir determinações preestabelecidas por lei, seguindo normas e modelizações mais normatizadas. Os gêneros secundários, na perspectiva bakhtiniana, são mais herméticos e menos suscetíveis a variações, uma vez que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc” (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 15).

No Brasil, por exemplo, a redação dos textos oficiais, segundo o Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002), deve ser caracterizada pela impessoalidade, clareza, concisão, formalidade, uniformidade e uso do padrão culto de linguagem, características essas relacionadas à noção bakhtiniana de estilo. Para Bakhtin (2016[1952-1953]), a estilística é um dos elementos principais da composição do enunciado, junto de seu conteúdo temático e construção composicional. Segundo o autor, "todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 17). Desse modo, os aspectos relativos ao estilo do texto decreto, determinados pela sua esfera de produção e circulação, vão ao encontro da determinação prevista em Constituição de que a administração pública – em seus âmbitos municipal, estadual ou federal – deve seguir os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. A busca pela publicidade e impessoalidade deve, portanto, guiar a preparação dos atos e comunicações oficiais. Ainda, espera-se que os atos normativos – uma vez que elaborados à serviço da população – não devem ser redigidos de modo a tornar a compreensão impossibilitada ou obscura, sendo clareza e concisão características que devem ser implicadas nesse processo (BRASIL, 2002). O teor de regulamentação dos enunciados jurídicos exige que os atos normativos de toda natureza sejam elaborados com linguagem adequada e acessível, sem marcação de linguagem técnica.

Cabe destacar que apesar da determinação de que os textos públicos sejam acessíveis e compreensíveis à população, em muitos casos isso não ocorre nas práticas de interação. O uso em demasia de termos da área do Direito muitas vezes torna os textos jurídicos e oficiais de compreensão difícil para o cidadão, indicando uma disparidade entre o que é estabelecido como

norma e o que de fato ocorre em termos de linguagem, nas atividades humanas nessa esfera social.

Atualmente os enunciados produzidos na esfera jurídico-governamental devem seguir normatizações e predeterminações referentes ao gênero de que fazem parte, isso faz com que esses gêneros tendam a ser mais rígidos e menos plásticos, menos suscetíveis a mudanças. Partindo dessas considerações mais gerais acerca das peculiaridades da linguagem jurídica, adentramos nas especificações do gênero discursivo *decreto*. A presidência do Brasil elaborou um manual de redação que dispõe de diretrizes para a produção de textos de alguns gêneros, elencando os seus elementos constituintes, que tipo de linguagem deve ser utilizada, além do leiaute e formatação adequados. Essas determinações delineiam a funcionalidade do gênero *decreto* (além de outros, por exemplo), segundo o *Manual de redação da Presidência da República* (BRASIL, 2002), e, em termos gerais,

Decretos são atos administrativos da competência exclusiva do Chefe do Executivo, destinados a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas, de modo expreso ou implícito, na lei. Esta é a definição clássica, a qual, no entanto, é inaplicável aos *decretos autônomos*, tratados adiante.

O Manual da presidência tece explicações breves acerca dos variados tipos de decreto existentes, que podem ser *singulares*, quando ditam regras singulares ou concretas, podem ser *regulamentares*, no caso dos atos normativos subordinados ou secundários e podem ser também *autônomos*, quando decorrem diretamente da Constituição, possuindo valor similar ao de uma lei ordinária. A principal distinção entre um decreto regulamentar (ou de execução) de um autônomo (ou independente) é o fato de que os decretos autônomos legitimam sua existência na Constituição, instituindo um novo direito, enquanto o primeiro parte de uma norma já existente, regulamentando-a por meio de decreto. Assim, é possível afirmar que o enunciado selecionado para este estudo, o Decreto Nº 8.727, pode ser considerado um decreto autônomo uma vez que é entendido como um ato normativo com efeitos análogos aos de uma lei ordinária (BRASIL, 2002).

Quanto à organização textual, segundo as determinações desse gênero, os decretos são compostos por dois principais movimentos retóricos: a ordem legislativa (preâmbulo e fecho) e a matéria legislada (texto da lei). Além disso, os decretos que possuem regras de caráter geral e abstrato devem ser numerados e referendados pelo Ministro competente. Dito isso, seguimos para a análise do Decreto Nº 8.727, buscando compreender seus elementos constitutivo-

funcionais, além das relações dialógicas com discursos para além da lei que esse enunciado comunica.

A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO DECRETO Nº 8.727

A partir das características elencadas sobre o gênero do discurso decreto, passamos para a análise do Decreto Nº 8.727 (Figura 1), enunciado produzido na esfera jurídica-governamental, partindo de uma configuração do seu contexto mais imediato de publicação, seguindo para as relações dialógicas entre esse enunciado e enunciados outros. Para isso, nos voltamos para os dois matizes constitutivo-funcionais do enunciado, suas dimensões social e verbal (RODRIGUES, 2005). Reiteramos, neste momento, o acréscimo do termo “visual”, marcando, por conseguinte, a segunda dimensão como verbo-visual, dada as diferentes possibilidades do enunciado se materializar em semioses outras diferentes da escrita (ACOSTA PEREIRA, 2008). A dimensão social é constituída por elementos extraverbais e subentendidos do enunciado, seus interlocutores, seu auditório social e uma situação de interação específica, com as noções de cronotopo, tema e valoração. Já a dimensão verbal (ou verbo-visual⁹) é constituída pelos elementos verbais e composicionais do texto, a seleção lexical, a construção frasal etc (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]).

⁹ Cabe esclarecer que Volochínov (2013[1930]) utiliza a expressão *verbal* ao se voltar aos elementos materializados pelos enunciados. Considerando, como já dito, a possibilidade de que essa materialidade possa ser expressa por meio de outras semioses, utilizamos o termo *verbo-visual*.

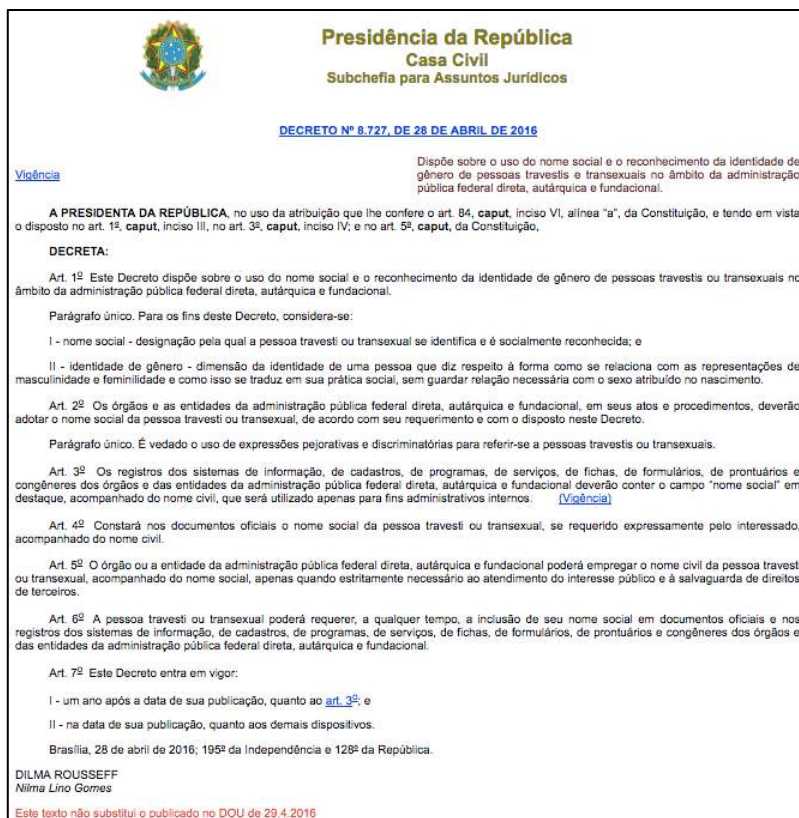


Figura 1 – Decreto

O Decreto Nº 8.727 foi assinado pela presidenta Dilma Rousseff e publicado no Diário Oficial da União em 28 de abril de 2016. O decreto foi ainda referendado pela então Ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos¹⁰, Nilma Lino Gomes¹¹, atendendo às expectativas estruturais predeterminadas para esse gênero. O timbre do governo federal, na parte superior do decreto, demarca a sua esfera de produção e dos órgãos que o legitimam; esses elementos já caracterizam o decreto como um gênero do discurso secundário, marcando seu pertencimento a uma esfera de circulação oficial, como pode ser observado a seguir.

¹⁰ O Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos foi criado pela presidenta Dilma Rousseff, em 2015, como parte de uma reforma ministerial, ao unir em um único Ministério as Secretarias de Igualdade Racial, Mulheres e Direitos Humanos. Essa foi uma das medidas do governo Dilma na busca pelo fortalecimento e aprimoramento das políticas de gênero e de combate ao racismo e pelos direitos humanos. Cabe ressaltar que após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi publicada a Medida Provisória (MP) Nº 726 por Michel Temer, em 12 de maio de 2016, extinguindo o referido Ministério, que foi incorporado ao Ministério da Justiça e da Cidadania. Essa MP foi uma das primeiras ações do governo Temer, que teve repercussão negativa por ser uma proposta de administração vista como excludente e de perfil pouco diversificado, uma vez que é composta predominantemente por homens brancos.

¹¹ Nilma Lino Gomes foi a primeira mulher negra a assumir um Ministério na história do Brasil.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos (BRASIL 2016).

No que tange o conteúdo temático do Decreto Nº 8.727, temos como ordem legislativa o preâmbulo: “*Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional*”. Preâmbulo é a parte da lei ou decreto que expressa sua publicação e funciona como um resumo do que trata o enunciado. No enunciado em tela, o preâmbulo do já indica o tema do decreto – uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero –, a que sujeitos se aplica a regulamentação – travestis e transexuais –, e em que contextos esse decreto se aplica – administração pública federal.

Quanto à matéria legislada, o decreto é composto por sete artigos. O primeiro reenumera (ROHLING, 2014) o preâmbulo e delinea a principal intenção do decreto: “*Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional*” (BRASIL, 2016). Os demais artigos tecem diretrizes e observações referente à implementação do decreto, como os locais em que deve ser implementado (Art. 2º); o modo como o uso do nome social deverá ser utilizado nos registros de sistemas de informação e identificação (Art. 3º); a determinação de que os documentos oficiais devem ter o nome social das pessoas trans, acompanhado do nome civil¹² a partir de solicitação do interessado (Art. 4º); a disposição de que o uso do nome civil acompanhado do nome social ocorra apenas quando estritamente necessário ao atendimento do interesse público (Art. 5º); a determinação de que o uso do nome social pode ser requerido a qualquer momento (Art. 6º) e, ainda, a data a partir do qual o decreto entrará em vigor, sendo o de um ano a partir da data de publicação para o Art. 3º e na data de publicação para os demais (Art. 7º).

Nesse tipo de análise, é importante lembrar que o olhar bakhtiniano para a linguagem sugere que levemos em conta que ela é decorrida de discursos diversos. Para Bakhtin (2015[1930-1936]), uma palavra só adquire sentido por meio do seu direcionamento para o objeto, ou seja, pela compreensão da dimensão social em que se insere e a quem se dirige. Desse

¹² Alguns grupos do movimento trans entendem que a determinação de o nome civil acompanhar o nome social nos documentos oficiais pode gerar constrangimentos aos sujeitos trans. Para ler mais sobre esse assunto, acesse o link: <http://www.nlucon.com/2016/05/advogado-explica-o-que-significa.html>, reportagem elaborada pelo grupo NLUCON do movimento LGBTI.

modo, entendemos que os discursos nunca são neutros, o que implica no fato de que para a compreensão de um enunciado, é necessário nos voltarmos para os discursos que dialogam com ele e ao espaço-tempo em que está inserido, a sua dimensão extraverbal (BAKHTIN, 2015[1930-1936]).

Assim, voltamos nosso olhar para a dimensão social do Decreto Nº 8.727, a partir de seus elementos extraverbais. Entendemos que todo enunciado, inserido em uma situação de comunicação, pressupõe um auditório social, ou seja, “qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.159). Quanto ao auditório social do Decreto Nº 8.727, por ser este um texto oficial, com caráter de lei, promulgado pela Presidência da República, é possível dizer que população brasileira como um todo pode ser considerada um interlocutor previsto, mas, mais especificamente os sujeitos das comunidades trans e LGBTI, além daqueles que trabalham, estudam ou frequentam órgãos públicos federais podem estar inseridos na categoria de auditório social. Há um grande interesse na publicação de um decreto como esse para a comunidade LGBTI, uma vez que ele representa um avanço em relação às políticas de igualdade de gênero e identidade de gênero, além de ser uma resposta às diversas manifestações e movimentações desse grupo em favor de avanços políticos e sociais pela comunidade LGBTI.

Além de compreender que sujeitos estão envolvidos e fazem parte do evento social da publicação do Decreto Nº 8.727, é importante nos atentar para o espaço-tempo em que se insere. Esse decreto foi publicado pela presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em seu segundo mandato. A gestão Dilma fez parte de um plano de governo que se iniciou no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003 e que teve uma maior preocupação com os direitos humanos e os direitos da comunidade LGBTI, que se tornou evidente por meio de uma série de ações afirmativas¹³ que buscaram dar maior visibilidade e direitos aos sujeitos

¹³ Uma das primeiras medidas de Lula foi dar o *status* de Ministério à Secretaria de Direitos Humanos, incluindo a preocupação com os direitos humanos no mesmo patamar de outras áreas perante o Poder Executivo, dando mais espaço e visibilidade à população LGBTI. Além disso, diversas medidas pro do movimento LGBTI foram tomadas durante os anos do governo Lula-Dilma, tais como a criação do programa “Brasil sem Homofobia”, em 2004, visando promover cidadania e direitos humanos aos grupos LGBTI, com combate à discriminação e luta por direitos; a realização da “1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT”, em 2008, que teve como objetivo mobilizar governos estaduais, o Ministério Público, além de representantes dos poderes legislativos e judiciários para ouvir as demandas do movimento LGBTI; a fundação da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de LGBT, em 2009; a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, em 2010. Em 2013, no primeiro governo de Dilma, foram feitas alterações no Sistema Único de Saúde (SUS), que passou a oferecer acolhimento e atendimento de travestis, transexuais e transgêneros, com terapias hormonais e cirurgias, além da inserção do nome social no cartão de identificação do SUS. Ainda nesse ano, o Brasil assinou a Convenção contra Todas as Formas de Discriminação e Intolerância da Organização dos

pertencentes a esses grupos sociais. Cabe mencionar que essas medidas políticas foram, de certa forma, uma resposta às demandas e pressões sociais exercidas pelos grupos militantes LGBTI, contribuindo para que suas demandas viessem a se tornarem lei. Sendo assim, compreendemos que a promulgação do Decreto Nº 8.727 foi uma das ações pertencentes à política de diversidade dessa gestão.

Compreendidas essas questões e considerando o percurso em prol da diversidade elaborado pelas políticas de afirmação dos governos Lula-Dilma, é possível perceber como a própria redação do decreto abriga discursos que dialogam e vão ao encontro das teorias de gênero social, como se pode ler no Parágrafo Único do Art. 1º, abaixo.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e

II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento. (BRASIL, 2016)

No excerto acima são definidas as noções de nome social e identidade de gênero, a fim de viabilizar a compreensão do decreto. Nesse trecho, verificamos como se tece um diálogo com as teorias de gênero social, como pode ser observado na definição que se dá à identidade de gênero. Segundo Jesus (2010, 2012a, 2012b) e Bento (2008), a identidade de gênero de um sujeito não possui vínculo estrito com seu corpo biológico, ou seja, um sujeito que nasce com órgãos sexuais masculinos não é/não se tornará necessariamente um sujeito do gênero masculino, sendo a construção das masculinidades e feminilidades um processo social, como pontua Jesus (2012a, p. 6): “Sexo é biológico, gênero é social. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente”. Destarte, é possível afirmar que o decreto reenuncia e se posiciona junto às teorias de gênero social, demarcando um posicionamento ideológico a respeito dessas questões.

Percebemos como no Decreto Nº 8.727 a noção de identidade de gênero é discursivizada em uma relação dialógica (BAKHTIN, 2015[1979]) com os estudos de gênero, movimento esse

Estados Americanos, em Guatemala, acordo que definiu obrigações dos governos a respeito de assuntos como orientação sexual e identidade de gênero. Ainda em 2015, houve a posse de Symmy Larrat na coordenadoria-geral de Promoção dos Direitos LGBT (GUILHERME, 2017).

próprio do governo Dilma, que buscou realizar ações em favor da igualdade entre mulheres e homens, além de incentivar o empoderamento e autonomia feminina. Desse modo, o enunciado em análise trata a pessoa trans como um sujeito de direito, uma vez que institui, por meio de lei, que o sujeito trans tem o direito de ser chamado de acordo com seu gênero social, com o uso do nome social.

Além dessa questão, o enunciado, certo modo, antecipa reações-resposta de seus interlocutores prováveis, fato esse delineado por Bakhtin (2015[1930-1936]) ao afirmar que um discurso é sempre voltado para uma resposta de seu interlocutor, não podendo desviar da interferência do discurso responsivo antecipável, uma vez que um enunciado se constitui a partir desse discurso-resposta. A antecipação dessa reação-resposta do interlocutor se evidencia no corpo da matéria legislada do Decreto Nº 8.727, quando fica subentendida a expectativa de reações de teor discriminatório em relação ao tema, como pode ser observado a seguir.

Art. 2º Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.

Parágrafo único. *É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais.* (BRASIL, 2016, grifo nosso)

O veto do uso de expressões pejorativas e discriminatórias direcionado a pessoas trans pressupõe que aqueles que enunciaram esse documento anteciparam a possibilidade de que essas situações ocorram uma vez que reconhecem e compreendem a situação de exclusão e opressão a que são submetidos os sujeitos trans no convívio social.

Partindo da compreensão de que um enunciado – da idealização à materialização – pressupõe a existência de um interlocutor (BAKHTIN, 2015[1930-1936]), é possível afirmar que no processo de construção discursiva, se entrelaçam relações de diálogo entre esse determinado discurso e os possíveis discursos de outrem. Como são inúmeras essas possibilidades responsivas, são inúmeros também os possíveis efeitos estilísticos que essa antecipação pode provocar, como afirma Bakhtin (2015[1930-1936], p. 56):

A relação dialógica com a palavra do outro no objeto e com a palavra do outro na resposta antecipável do ouvinte, sendo, em essência, diferentes e gerando na palavra efeitos estilísticos diferentes podem, não obstante, entrelaçar-se de modo muito estreito, tornando-se quase indissolúveis para análise estilística.

Assim, compreendemos que o autor de um determinado enunciado possui um horizonte de previsão da resposta do seu outro (BAKHTIN, 2014[1934-1935]), o que significa dizer que o discurso pode ser determinado por esse discurso responsivo. Os autores do Decreto Nº 8.727, prevendo o tipo de reações que esse dado enunciado poderia evocar em seus interlocutores, como preconceito, ofensas e exclusão à população trans, moldaram seu discurso a fim de tentar evitar esse tipo de situação.

Outro ponto relevante da análise do enunciado em tela é no que tange a questão de sua autoria. Segundo a perspectiva bakhtiniana, entendemos que todo texto possui um autor, que é um criador potencial do enunciado e aquele que o assina. A fim de compreender essa questão é necessário que discorramos brevemente acerca da definição de ato segundo a teoria dialógica. Para Bakhtin (2015[1930-1936]), o ato é único e irrepetível e pode ser entendido como uma ação concreta que se realiza de maneira intencional por um sujeito situado no mundo vivido. Sendo intencional, esse ato é responsável, ou seja, quando um sujeito assina um enunciado – um ato – ele se responsabiliza por esse ato, como afirma Bakhtin (2012[1920-1924], p. 23-24): “O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade”. Nessa linha, portanto, o ato responsável de um sujeito – do qual não existe um alibi para a sua existência – é a assinatura desse sujeito, que reconhece a unicidade de sua ação no mundo ético.

A partir dessas ponderações, nos voltamos para a autoria do Decreto Nº 8.727. A previsão normativa do gênero decreto indica que esse texto deve ser assinado pelo presidente da república e referendado pelo ministro competente. Em conformidade com essa determinação, ao final do decreto em análise, consta a assinatura da presidenta Dilma Rousseff, referendada pela assinatura da ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes. Cabe destacar que não desconsideramos o fato de que no processo de elaboração de um documento oficial como é este, existem diferentes sujeitos que compõem a autoria desse texto, os membros do ministério em questão, as equipes de apoio técnico e demais envolvidos na elaboração do texto. Porém, é a presidenta Dilma Rousseff, referendada pela ministra Nilma Lino Gomes, que assume de modo público e institucional a autoria desse documento, tornando-se responsável por esse ato.

Essa autoria vinculada à Dilma Rousseff suscita outros já ditos sobre sua posição no contexto político ideológico, uma vez que Dilma é uma atora social relevante e de destaque por

se tratar da primeira mulher a assumir o cargo de presidente da República Federativa do Brasil, em 2011. Essa posição política e ideológica é demarcada, inclusive, pelo uso do termo *presidenta*, com desinência de gênero no feminino, como pode ser observado no trecho a seguir:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 1º, **caput**, inciso III, no art. 3º, **caput**, inciso IV; e no art. 5º, **caput**, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional [...] (BRASIL, 2016)

A escolha por utilizar a expressão *presidenta* funciona como uma reafirmação e demarcação ideológica da autoria do decreto, bem como possui vínculo com as políticas de gênero próprias do governo Dilma, que no início de seu primeiro mandato promulgou a Lei Nº 12.605, de 3 de abril de 2012, que determina o uso obrigatório de flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Essa deliberação foi causada pelo evento histórico de uma mulher ser eleita presidente do Brasil, como afirmam Silveira *et al* (2012, p. 107, grifos das autoras):

Por ocasião das eleições presidenciais, acompanhamos na mídia a discussão sobre a dúvida em usar *presidente* ou *presidenta*. Essa discussão foi motivada pela situação político-sócio-histórica emblemática e icônica, caracterizada por um evento valorado socialmente: eleições presidenciais no Brasil de 2010 em que a *primeira mulher foi eleita presidente do Brasil*. Assim, o uso de *presidente*, antes de constituir forma naturalizada em seu sentido dicionarizado, passou a ser um símbolo da democracia política no nosso país e trouxe consigo um outro signo – *presidenta*, que era já uma palavra dicionarizada, mas bem pouco conhecida dos falantes brasileiros.

A Lei Nº 12.605, além do uso do termo *presidenta*, gerou uma série de reações e controvérsias em diversas esferas sociais, a partir da assunção, por parte de alguns grupos e pessoas, de que a decisão de Dilma Rousseff pela utilização da expressão significava uma “mudança” no uso do substantivo *presidente* a partir de interesse próprio, além do desconhecimento do fato de que a palavra *presidenta* já era reconhecida como termo dicionarizado da língua portuguesa antes mesmo das eleições de 2010. O emprego do signo ideológico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014[1929]) *presidenta* – além da promulgação da Lei Nº 12.605 – pode ser visto como uma marcação de posicionamento tanto político quanto axiológico em relação à mulher no âmbito político, destacando o fato inédito e histórico de uma mulher assumir esse cargo no Brasil, além também de funcionar como um marco na luta por igualdade de gênero na política.

Feitos esses levantamentos e considerações sobre o Decreto Nº 8.727, que trata do uso do nome social por pessoas trans em órgãos públicos federais, foi possível compreender como sua elaboração e constituição se deram a partir de orientações formais e estruturais previstas para o gênero, em conformidade com o Manual de Redação da Presidência da República. Compreendemos também que a situação de interação desse enunciado contribuiu tanto para o evento de sua publicação como para a elaboração do seu discurso, a partir de uma reenuniação de discursos sobre as teorias de gênero social e da antecipação de uma resposta-ativa dos interlocutores. Esse decreto pode ser, portanto, compreendido como um marco das políticas voltadas à comunidade LGBTI na esfera federal e um documento determinante para a configuração da pessoa trans como um sujeito que possui o direito de ser nomeado e tratado em conformidade com sua identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais pautas do ativismo da população trans é em relação ao uso do nome social e do reconhecimento de suas identidades de gênero por meio de lei¹⁴. Como uma medida de teor mais oficial que vise a alteração/retificação do gênero de pessoas trans nos registros civis ainda não foi regulamentada, grande parte da luta desses sujeitos é em relação ao uso do nome social. A promulgação do Decreto Nº 8.727 por Dilma Rousseff em 2016 foi uma saída possível para minimizar a opressão e preconceito com esse grupo social por meio da regulamentação do uso do nome social em órgãos públicos federais. Apesar de esse âmbito não abranger a totalidade dos espaços por que transitam as pessoas trans, entendemos este como um marco nessa luta e como um motivador para normatizações futuras em outras esferas, como os âmbitos municipais, estaduais e a iniciativa privada.

Para a perspectiva bakhtiniana, o nome de uma pessoa é a sua assinatura no mundo, que se constitui a partir da interação do sujeito com seu outro (AMORIM, 2009). Isso significa afirmar que para que um sujeito trans possa se constituir identitariamente como tal, seus atos devem ocorrer a partir de relações de alteridade, uma vez que, segundo Bakhtin (2012 [1920-1924]), um *eu* só se constitui como sujeito a partir do olhar de um *outro*, que lhe confere

¹⁴ Em 2013, o deputado federal Jean Wyllys (PSOL) e a deputada federal Erika Kokay (PT) desenvolveram o Projeto de Lei (PL) 5002/2013, propondo a aprovação da Lei João Nery ou Lei de Identidade de Gênero. Essa PL visa alterar o artigo 58 da Lei de Registros (Lei 6.015/1973), dando liberdade aos sujeitos trans para serem tratados de acordo com sua identidade de gênero, inclusive pela retificação registral da certidão de nascimento e do registro civil (GUILHERME, 2017).

acabamento. O nome social é, portanto, uma das maneiras pelas quais o sujeito trans, no seu contato com o outro, passa a se constituir como sujeito. Assim, a regulamentação do uso do nome social por meio do Decreto Nº 8.727 dá oportunidade às pessoas trans de viverem, no âmbito em que vale o decreto, suas identidades de gênero sem discriminação, dando mais dignidade e condições de viverem livremente de acordo com suas identidades de gênero, como sujeitos de direitos.

A partir dessas considerações acerca da questão do nome social e da relevância do evento de publicação do Decreto Nº 8.727, voltamos nosso olhar para esse enunciado por meio de uma análise dialógica do discurso, analisando-o pelo viés do gênero do discurso e também em relação aos seus elementos verbo-visuais, o que fez emergir algumas conclusões. Como visto anteriormente, o objetivo discursivo do gênero decreto é regulamentar e delinear atos normativos, por meio de normas gerais e abstratas. Já o Decreto Nº 8.727, especificamente, tem como objetivo constituir o sujeito trans como um sujeito possuidor de direitos – o direito de ser tratado pelo nome que de adequa à sua identidade de gênero e o direito de, com isso, ter sua identidade de gênero reconhecida – por meio da regulamentação do uso do nome social desses sujeitos em órgãos públicos federais.

Foi possível compreender, portanto, a partir da materialidade do Decreto Nº 8.727, que a pessoa trans nesse enunciado passa a ser entendida como um sujeito de direitos, que tem o direito a ter sua identidade de gênero reconhecida por meio da utilização do nome social que condiz com sua identidade de gênero. Relações dialógicas entre o enunciado em tela e teorias do gênero social no que tangem algumas definições teóricas, como os conceitos de identidade de gênero e nome social foram explicitamente engendradas no Decreto; além de uma antecipação de respostas-ativas de teor discriminatório dos interlocutores possíveis do referido decreto, o que interferiu em sua elaboração discursiva. Cabe destacar, como sugere Moita Lopes (2003), a importância de um olhar linguístico científico para questões referentes a esse grupo social – além de outras minorias sociais – a fim de gerar inteligibilidades a esses sujeitos, buscando minimizar seu silenciamento, opressão e marginalização nas diferentes esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

AMORIM, Marília. *Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-43.

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial: 4-25, Jan./Jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732014000300002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03 de abril de 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2015[1979].

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini [et al]. 7ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1934-1935]

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo, 2016[1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012[1920-1924].

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo, 2015[1930-1936]

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008

BRASIL. Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm> Acesso em: 03 de abril de 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da presidência da República* / Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 2. ed. revisada e atualizada. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm#_Toc26002244 > . Acesso em: 03 de abril de 2018

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. In: *Cadernos AEL*: v. 10, n. 18/19 (2003), 17-41. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510> . Acesso em: 03 de abril de 2018.

GUILHERME, Maria Lígia Freire. *Os discursos sobre a identidade de sujeitos Trans em textos online: neutralização, enquadramento e relações dialógicas*, 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. “Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais”. In: *Cronos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. p. 8-19. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150/pdf> > . Acesso em: 03 de abril de 2018.

JESUS, Jaqueline G. *Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros para formadores de opinião*. Brasília, Fundação Biblioteca Nacional, 2012a. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf?1334065989 > Acesso em: 03 de abril de 2018.

JESUS, Jaqueline G. “Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária”. In: *VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. Anais*. Salvador: Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, 2012b. 15 p.

JESUS, Jaqueline G. *O protesto na festa: política e carnavalização nas paradas do orgulho LGBT*. Tese de Doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2010a.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - 3ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin”. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <

<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11815> > Acesso em: 11 de Abril de 2018.

SILVA, Nívea Rohling da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Dissertação (mestrado em Linguística-UFSC). Florianópolis, SC, 2007.

SILVEIRA, Ana Paula K. da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela H. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930].

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI: PREDICAÇÃO E SEUS MODIFICADORES NO GÊNERO DE DISCURSO PERFIL ACADÊMICO

Edmilson dos Santos Flor Junior

Acadêmico do curso de Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal - Rio Grande do Norte - Brasil.

Lucélio Dantas de Aquino

Doutor em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal - Rio Grande do Norte - Brasil.

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar as representações discursivas que os alunos do Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), constroem de si ao produzirem o gênero de discurso perfil acadêmico, considerando a categoria semântica da predicação e da modificação. Para isso, apoiamos-nos nos postulados teóricos e metodológicos da Análise Textual dos Discursos (ATD), desenvolvida por Jean-Michel Adam (2011), com ênfase no nível semântico do texto, o qual é responsável por compreender as representações discursivas (Rds) evocadas no texto. Sendo assim, buscamos identificar, descrever e interpretar como esses alunos constroem tais Rds de si discursivamente no gênero em questão. Com isso, percebemos que os alunos possuem uma preferência pelo uso de processos (verbos) em relação aos processos constituídos por locuções verbais. Esses elementos linguísticos encontram-se, em sua grande maioria, no eixo semântico-pessoal dos perfis, haja vista a maior recorrência de predicadores, como “sou”, “tenho” e “moro”, e modificadores, como “muito” e “não”, no texto. Além disso, os dados permitem afirmar que no eixo semântico-acadêmico o processo mais recorrente é “concluir”, seguido da locução verbal “estou cursando”, atrelados às Rds de alunos universitários. No eixo semântico-profissional, no entanto, os processos mais utilizados foram “posso” e “tenho”, modificados, geralmente, pelo modificador “não”, que demonstra a pouca experiência profissional dos alunos. Em suma, as Rds de si são construídas pelos alunos em virtude dos eixos semânticos do gênero de discurso perfil acadêmico, revelando as singularidades desses acadêmicos no contexto universitário.

Palavras-chave: representação discursiva de si; predicação; gênero de discurso perfil acadêmico.

ABSTRACT: The present article aims to analyze the discursive representations that the Bachelor's Degrees in Information Technology (IT), from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), construct of themselves by producing the discursive genre of academic profile, given the semantic category of predication and modification. For this, we rely on the theoretical and methodological postulates of the Textual Analysis of Discourses

(TAD), developed by Jean-Michel Adam (2011), with emphasis on the semantic level of the text, which is responsible for understanding the discursive representations (Drs) evoked in the text. Therefore, we seek to identify, describe and interpret how these students construct such Drs of themselves discursively in the genre in question. Thereby, we realize that the students have a certain preference for the use of processes (verbs) in relation to the processes consisting of verbal phrases. These linguistic elements are found, for the most part, in the semantic-personal axis of the profiles, in view of the greater recurrence of predicants, such as “am”, “have” and “live”, and modifiers, such as “very” and “no”, in the text. Furthermore, the data allows us to state that in the semantic-academic axis the most recurrent process is “to conclude”, followed by the verbal phrase “I’m studying”, linked to the Drs of university students. In the semantic-professional axis, however, the most used processes are “own” and “have”, modified, usually, by the modifier “no”, that demonstrates the little professional experience of the students. In short, the Drs of oneself are constructed by the students due to the semantic axes of the discursive genre of academic profile, revealing the singularities of these academic students in the university context.

Key words: discursive representation of oneself; predication; discursive genre of academic profile.

INTRODUÇÃO

O estudo, ora apresentado, sustenta-se na proposta teórica e metodológica de Jean-Michel Adam para a análise de textos concretos a partir de uma produção co(n)textual de sentidos, denominada Análise Textual dos Discursos, doravante ATD (ADAM, 2008; 2011). Os estudos dessa teoria são recentes, dada a publicação, em 2008, no Brasil, da obra *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. Desde então, diversos estudos tomam como base os postulados da ATD, de modo a contribuir com os estudos teóricos e descritivos do objeto texto.

No presente trabalho, proveniente da pesquisa *Representações discursivas de si no gênero discursivo perfil acadêmico: um estudo textual-discursivo*, voltamo-nos para o estudo do gênero perfil acadêmico, produzido por alunos do Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no semestre 2016.1. Para isso, situamo-nos no nível semântico de análise textual, sendo esta a dimensão a que nos permite acessar o discurso e, desse modo, compreender as representações discursivas (Rds) vigentes no texto.

Para tanto, na análise das Rds, focalizamos a categoria semântica *predicação* (realizada pelos processos), bem como a *modificação*, uma vez que esta é responsável por atribuir

mudanças, efeitos de sentido, sobre os processos materializados no cotexto. Assim, por via dessas categorias, seguimos o pressuposto de que cada escolha linguística realizada para manifestar um objetivo em uma interação social é detentora de sentido, o qual deve ser interpretado pelo interlocutor, fazendo valer a intenção do locutor.

Nessa perspectiva, para alcançarmos o objetivo a que nos propomos, chegando às Rds que os alunos do BTI constroem de si, sistematizamos o plano do texto de nosso trabalho da seguinte maneira: primeiro, na introdução, apresentamos o objetivo do artigo, bem como contextualizamos os cenários teórico e investigativo, para dar a conhecer o teor do estudo; em seguida, na fundamentação teórica, discutimos os principais conceitos que orientam a pesquisa; posteriormente, descrevemos a metodologia utilizada para se chegar ao objetivo delineado; logo após, na análise dos dados, identificamos, descrevemos e interpretamos a predicação e a modificação presentes nos perfis acadêmicos e, adicionalmente, apresentamos a análise de dois perfis produzidos pelos alunos; por fim, na conclusão, apresentamos nossas considerações sobre os achados da pesquisa, isto é, sobre as Rds de si que foram discursivamente materializadas no texto do perfil acadêmico, produzidos pelos graduandos do BTI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, discorremos sobre alguns princípios do arcabouço teórico que orientam a pesquisa, mais precisamente sobre: Análise Textual dos Discursos (ATD); Representação discursiva (Rd); categorias semânticas para estudo da Rd.

UMA TEORIA DA PRODUÇÃO CO(N)TEXTUAL DE SENTIDO: ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 81, grifos do autor): “Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”. Seguindo o mesmo entendimento, Adam (2010) afirma que fazer AD é desenvolver um trabalho filológico, isto é, analisar o texto em sua materialidade real, interpretando os enunciados que o constituem, a fim de compreender os efeitos de sentido na relação textual-discursiva.

O texto e o discurso, nessa perspectiva, não podem ser vistos separadamente como se preconizava no início dos estudos do texto. O que se observa, considerando a ATD, bem como os estudos atuais de linguística do texto, é a tendência de afinar cada vez mais as relações entre o texto e o discurso, considerando-os como aspectos complementares da atividade enunciativa (COUTINHO, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2008).

Assim, ao definir a ATD como um construto teórico-metodológico para a análise de textos concretos, Adam (2011) propõe um esquema no qual os níveis do texto estão imersos nos níveis do discurso. Segundo o autor, esse esquema serve para especificar o lugar da Linguística do Texto na Análise do Discurso. Vejamos:

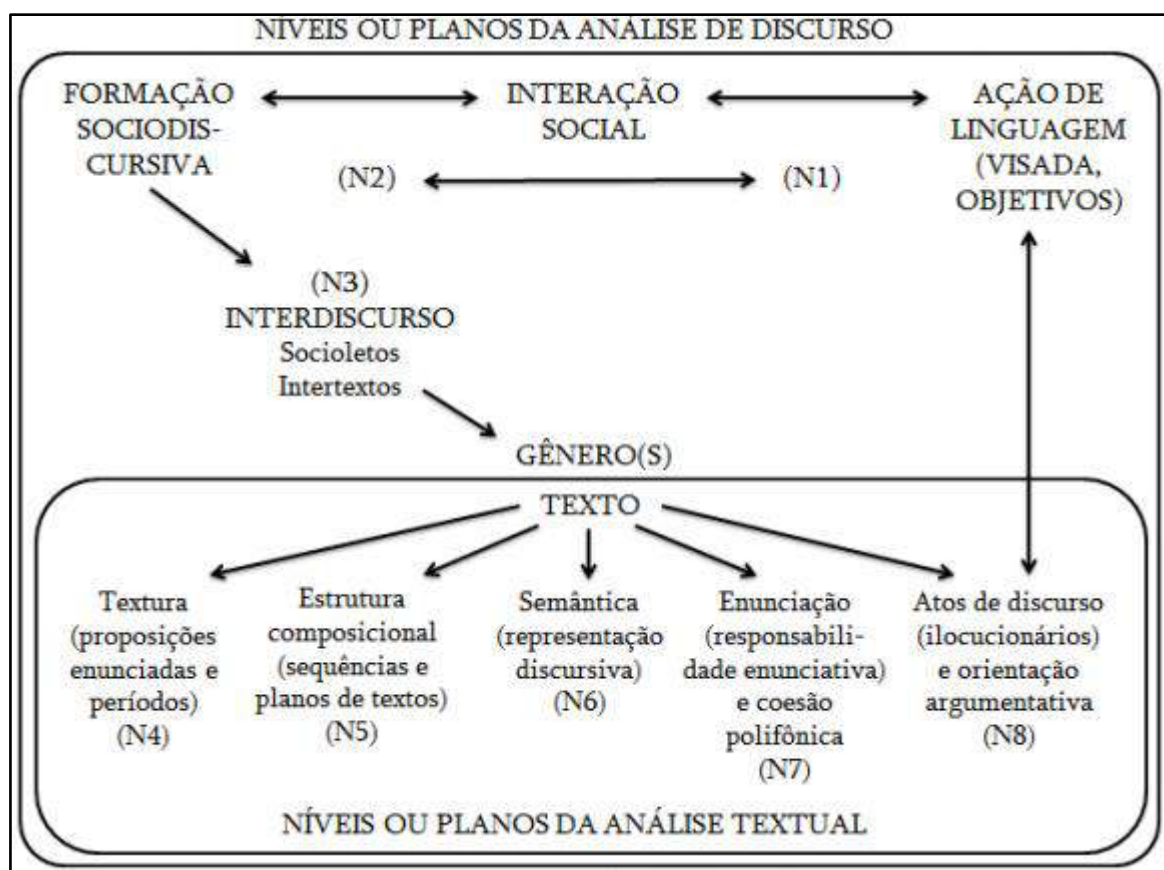


Figura 1 - Níveis da Análise Textual dos Discursos.
Fonte: ADAM (2011, p.61)

No plano do discurso, composto pelos níveis 1, 2 e 3, percebemos que a ação de linguagem (N1), entendida como objetivos a serem expressos linguisticamente, realiza-se por meio de uma interação social determinada pelo socioleto de uma determinada comunidade linguística através dos gêneros. No plano do texto, por sua vez, observamos a definição de cinco

níveis, sendo eles a textura, estrutura composicional, semântica, enunciação e atos de discurso (níveis 4, 5, 6, 7 e 8, respectivamente) que estabelecem relação com o discurso.

Situando-nos nesse cenário de investigação do objeto texto, voltamos nossa atenção para o nível semântico do texto (N6), no qual se estuda a representação discursiva. Desse modo, buscamos interpretar como os alunos constroem as Rds de si discursivamente por meio das seleções linguístico-textuais utilizadas para construir o seu perfil acadêmico. Escolhemos esse gênero por sua gênese descritiva, a qual permite com que os alunos se apresentem à comunidade acadêmica na qual estão inseridos e, dessa forma, estabeleçam laços comunicativos entre si. Nesse sentido, Adam (2011) afirma ser a sequência descritiva a unidade que possibilita o estudo das Rds, o que reafirma o nosso interesse pelo estudo do gênero em foco.

Dessa forma, visamos a contribuir com os estudos que relacionam texto e discurso no processo de construção de sentidos, pensando-os em uma nova ordem e situando a Linguística Textual no quadro mais amplo da Análise do Discurso (ADAM, 2011). Por esse motivo, tomamos o perfil acadêmico como nosso texto concreto, a fim de analisar quais são as representações discursivas que os alunos do BTI constroem de si ao produzirem esse gênero de discurso.

A representação discursiva, por sua vez, define-se como um componente semântico do texto por meio do qual é possível criar imagens sobre um objeto de discurso, este entendido “como o referente: entidade discursiva utilizada e atualizada no e pelo discurso pelos agentes de linguagem” (AQUINO, 2015, p. 58). Vale salientar que existem tipos diferentes de Rds que podem ser focalizados pelo analista textual-discursivo. São eles:

- *Representação discursiva de si*: “refere-se à imagem que o locutor constrói de si mesmo pelas palavras que evoca em seu texto/discurso” (AQUINO, 2015, p. 63).
- *Representação discursiva do alocutário*: “associada a Rd que o locutor faz do alocutário [seu interlocutor], percebemos essa representação pela dialogicidade da interação comunicativa” (AQUINO, 2015, p. 63). Logo, o alocutário deve ser entendido como um co-construtor das Rds presentes no texto/discurso.
- *Representação discursiva do tema tratado*: diz respeito às Rds que são construídas dos assuntos manifestos no e pelo texto.

Em se tratando da representação discursiva de si, foco de nossa investigação, entendemos essas imagens como um construto utilizado pelo locutor para criar representações

dele mesmo com base nas escolhas linguísticas empregadas no texto, as quais implicam em efeitos de sentido recuperados discursivamente (AQUINO, 2015, p. 63). A partir do momento em que elegemos a representação discursiva de si como grupo de análise para a interpretação das Rds vigentes no texto, faz-se necessário salientar as categorias de análise que utilizamos como suporte para nossa pesquisa.

O presente artigo se dedica à análise da *predicação*, entendida como um conteúdo que atribui características semânticas a um dado referente e que, junto ao processo de referenciação¹, forma a base de constituição dos enunciados (QUEIROZ, 2013, p. 61). Em nosso trabalho, tomamos a predicação para identificar os processos (verbos e locuções verbais) que são primordiais para a (re)construção das Rds de si manifestadas pelos alunos do BTI em seus perfis acadêmicos. Somado a isso, também recorreremos à categoria *modificação*. Esta, manifesta-se por meio de advérbios ou locuções adverbiais que agem sobre os processos, sendo excluídos, em nossa análise, os recursos linguístico-textuais que denotam tempo e lugar, tendo em vista que estes compõem uma outra categoria da análise (AQUINO, 2015). Dessa forma, os modificadores “desempenham função atributiva e qualificadora, contribuindo para a construção do objeto referenciado” (LOPES, 2014, p. 48).

Tendo apresentados os pressupostos que norteiam esse trabalho, apresentamos a metodologia, os resultados e discussão e, finalmente, nossas conclusões em relação ao estudo empreendido.

METODOLOGIA

Como discutido anteriormente, esta pesquisa situa-se nos estudos em Análise Textual dos Discursos. A partir da perspectiva de Adam (2011), visamos compreender como os alunos do BTI constroem imagens de si na produção do perfil acadêmico.

O gênero de discurso perfil acadêmico é a primeira prática de escrita realizada pelos alunos do BTI no componente curricular *Práticas de Leitura e Escrita em Língua Português I*, o que, além de exercitar a escrita, oportuniza aos discentes revelarem-se à comunidade acadêmica na qual acabaram de ingressar.

¹ A referenciação se constitui como uma das categorias semânticas utilizadas para o estudo das representações discursivas. Em virtude de nosso foco de investigação ser a predicação, não nos deteremos na categoria semântica da referenciação.

Nesse sentido, a constituição do *corpus* derivou-se da aula sobre *Gênero discursivos e sequências textuais: o perfil acadêmico*. Nela, discute-se conceitos tanto da ordem do discurso como da ordem do texto, o que permite compreender o gênero como uma ação de linguagem que se realiza textual e discursivamente para cumprir com os propósitos comunicativos/interacionais de uma situação real de interação humana (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Após a realização da prática de escrita do perfil acadêmico, os alunos foram convidados a ceder suas produções de forma voluntária, assegurados de que seus nomes não seriam revelados nos resultados da pesquisa². Dos cinquenta e oito alunos da turma aptos a contribuir com o *corpus*, apenas dezessete autorizaram o uso de suas produções por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, eles obtiveram a ciência de que poderiam recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação no projeto a qualquer momento. Após o consentimento, o aluno-voluntário recebeu uma cópia do termo.

De posse dos textos, para tratamento do fenômeno que estudamos, isto é, as representações de si no perfil acadêmico, adotamos, como fundamento central, a abordagem de pesquisa qualitativa. A escolha da referida abordagem parte da possibilidade do pesquisador realizar uma maior influência sobre os dados, movimentando seus conhecimentos prévios aplicados à proposta escolhida. Como apoio, adotamos a abordagem quantitativa dos dados, utilizada, no trabalho, como forma de validarmos, quantitativamente, as representações discursivas mais recorrentes entre os alunos do BTI. De acordo com Oliveira (2013, p. 39-40), “adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade dos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise”. Logo, garantimos maior estabilidade na interpretação dos dados, permitindo um melhor entendimento de como os alunos se retratam nos textos concretos.

Dada a pesquisa que desenvolvemos e ao enfoque teórico adotado, tomamos como métodos de pesquisa a indução e a dedução. O uso do método dedutivo visa a preencher o pressuposto adotado pela teoria, de que “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação,

² Para ocultar a face dos sujeitos da pesquisa e codificar os referentes no corpo dos perfis coletados, utilizamos uma codificação constituída pela palavra “ALUNO” e o número que ele ocupava na lista de frequência. Por esse motivo, ao invés de uma codificação com ordem numérica crescente, de “ALUNO 01” a “ALUNO 17”, a codificação apresenta aleatoriedade em relação a ordem numérica.

uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados” (RODRIGUES, PASSEGGI, SILVA NETO, 2010, p. 173). Em nosso trabalho, adotamos o estudo das Rds de si, isto é, do enunciador (locutor).

Como forma de analisar as marcas linguístico-textuais e discursivas, bem como investigar como as Rds são construídas ao longo do texto, utilizamo-nos da indução, de forma a respondermos a seguinte pergunta: quais são as Rds de si que os alunos do BTI constroem ao produzir o gênero de discurso perfil acadêmico?

Uma vez coletados os perfis que tivemos autorização, demos início a atividade identificatória da predicação e da modificação, sendo esta materializada pelos advérbios ou locuções adverbiais e aquela pelos verbos ou locuções verbais. Primeiramente, as recorrências dos processos e modificadores foram tabuladas em um panorama geral e, posteriormente, por eixo semântico: pessoal, acadêmico e profissional.

Adotamos como eixos-semânticos os três blocos de sentidos encontrados em todos os perfis. Cada bloco é composto, em média, por dois parágrafos. No primeiro bloco, *o pessoal*, espera-se que os voluntários revelem interesses do seu dia a dia que corroborem para o processo de criação da sua imagem fora do espaço acadêmico. No segundo, *o acadêmico*, os alunos devem relatar sua formação escolar/acadêmica, detalhando *onde, quando* e *o que* cursaram. No último, *o profissional*, os alunos devem procurar relatar suas experiências profissionais, quer relacionadas ao seu curso na universidade ou não; caso contrário, devem acusar a falta de experiências profissionais.

No que tange à técnica de pesquisa, ao invés de adotarmos uma técnica predefinida pelos manuais de metodologia científica, optamos por seguir os postulados teórico-metodológicos da ATD, isto é, realizamos uma análise descritiva e interpretativa dos dados. Dessa forma, a partir dos dados tabulados e divididos nesses grandes eixos, elaboramos uma série de gráficos que serviram como ferramentas para dar visibilidade aos elementos encontrados nos textos. A partir deles, foi possível dar início ao processo de discussão sobre quais são as representações discursivas vigentes entre os alunos do BTI ao produzirem o perfil acadêmico, constituindo o material necessário à segunda etapa da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa será ilustrada neste trabalho com a análise de dois perfis acadêmicos que fazem parte do *corpus* analisado. Essa análise reuniu os princípios que orientam a ATD, o estudo da representação discursiva de si e, a partir dos dados desses textos, fizemos

algumas reflexões mais gerais sobre as Rds de si que os alunos do BTI constroem de si no perfil acadêmico.

Como forma de auxiliar o processo de análise da predicação e da modificação nos textos dos perfis, apresentamos o texto separado por eixos semânticos e, em cada eixo, sinalizamos os processos por meio do negrito e os modificadores por meio de negrito e sublinhado. Somente depois desses destaques, passamos às interpretações dos efeitos de sentido que os processos materializam nos textos, conforme veremos mais adiante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a predicação, identificada e descrita a partir dos dezessete perfis acadêmicos, foram observados, nesta pesquisa, a ocorrência de processos (identificados, nesta análise, como os verbos e locuções verbais), ou seja, os mecanismos linguísticos que amparam a construção das Rds no contexto da predicação, em três eixos semânticos distintos: o eixo semântico-pessoal, o eixo semântico-acadêmico e o eixo semântico-profissional.

Para isso, procuramos identificar, inicialmente, a ocorrência dos processos em cada perfil dos alunos, de modo a fazer um apanhado geral de quantos processos há em cada texto analisado. Primeiramente, verificamos a soma total dos processos que aparecem nestas três divisões e notamos que não houve diferença significativa entre o número de processos utilizados por cada aluno nos perfis. A partir dos dados, dos 290 processos que foram identificados no *corpus*, temos uma média de 17 processos por perfis, com um desvio padrão de 3,11. Esse resultado pode ser observado no gráfico 1.

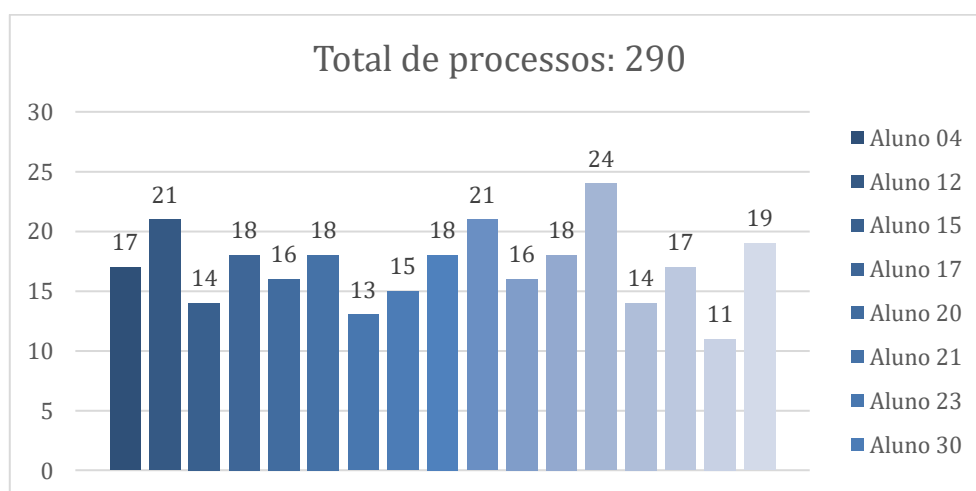


Gráfico 1 - Ocorrência de processos por aluno
Fonte: Dados da pesquisa.

Em momento posterior, elencamos quais eixos apresentaram um maior uso de predicções. Nessa perspectiva, os dados nos mostram que os alunos têm uma tendência a predicarem mais no eixo semântico-pessoal, tendo em vista que este eixo apresenta 60,34% (N= 175) das ocorrências de processos, ao passo que o eixo semântico-acadêmico apresenta 23,11% (N= 67) e o eixo semântico-profissional 16,55% (N= 48), como observado no gráfico abaixo.

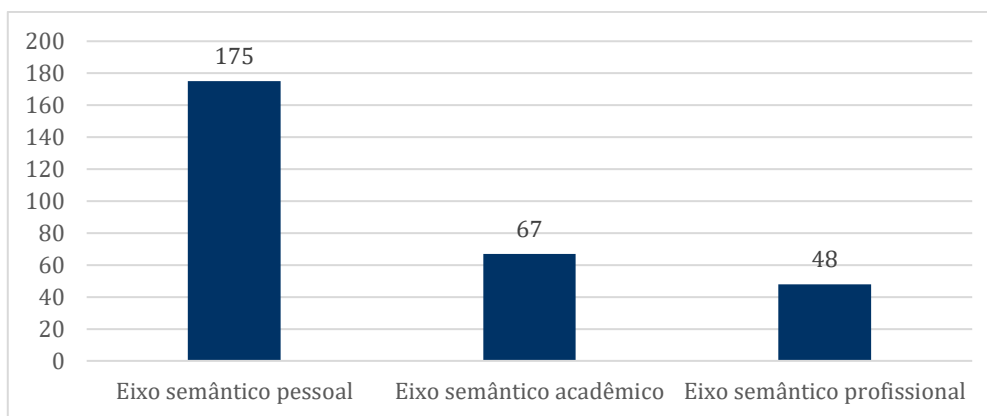


Gráfico 2 - Ocorrência de processos por eixo semântico
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao buscarmos ilustrar, por meio do gráfico seguinte, quais os tipos de processos mais recorrentes nos perfis, notamos que há uma predominância do uso de processos simples, ou seja, os verbos (80%; N=232), em comparação ao número de processos constituídos por locuções verbais (20%; N=58).



Gráfico 3 - Ocorrência dos tipos de processos no *corpus*
Fonte: Dados da pesquisa.

Em nossa análise, observamos que todos os perfis analisados demonstram uma predileção por uso de verbos em relação às locuções verbais. Contudo, os resultados obtidos não nos dão segurança para discutir essa predileção, sendo necessário outras análises para sustentarem tal fato.

Uma vez estabelecida a visão geral dos tipos de processo no *corpus*, foi possível detalhar esses tipos em eixos semânticos (gráfico 4). Nele, a proporção de maior número de processos simples em relação às locuções verbais permanece ao se observar esses processos sob a ótica dos eixos. No semântico-pessoal, temos um total de 175 processos dos quais 83,43% (N=146) são processos simples e 16,57% (N=29) são locuções verbais, ao passo que, no semântico-acadêmico, há um número de 67 processos dos quais 64,18% (N=43) são processos simples e 35,82% (N=24) são locuções verbais, assim como no semântico-profissional há um total de 48 processos sendo eles 89,58% (N=43) simples e 10,42 (N=5) locuções verbais.

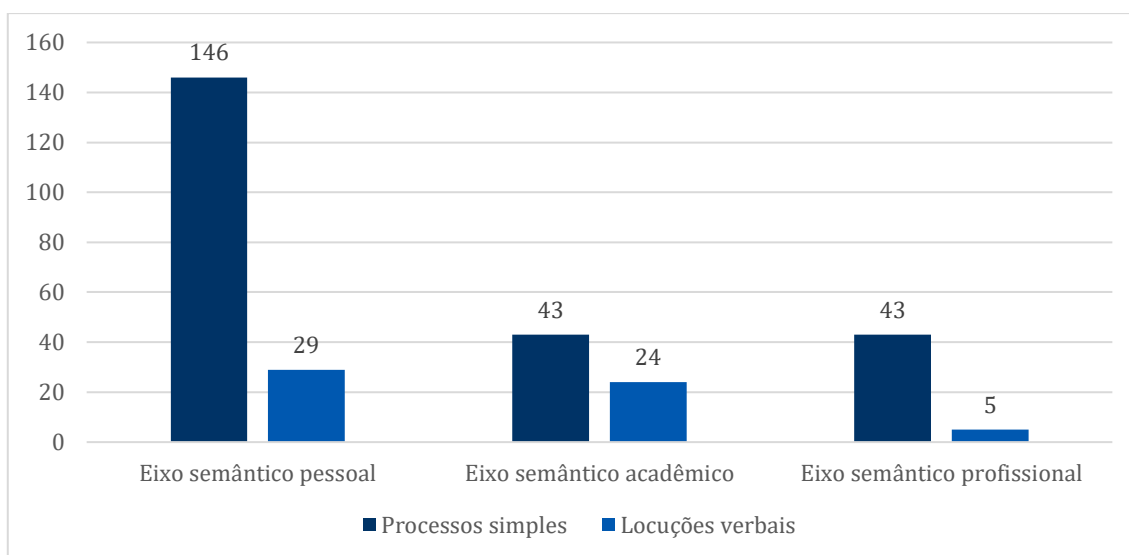


Gráfico 4 - Tipos de processos por eixo semântico
Fonte: Dados da pesquisa.

Uma vez que foi possível ter uma visão ampla de quais eixos semânticos abrigam mais processos, foi observado quais predicadores eram mais recorrentes nestes eixos, a começar pelo semântico-pessoal (gráfico 5). Neste eixo, dos 175 processos identificados, percebemos que 45,13% (N=79) dos processos são pouco recorrentes (PR), com ocorrência igual ou inferior a três (3) usos³. Notamos, também, que os processos mais recorrentes são os processos “ser”,

³ Os processos com pouca ocorrência no eixo semântico pessoal foram: abstrair, adoro, aprender, aproveito, brincando, conversando, divertir, elaborar, encontrar, entender, entrei, escrever, estudar, fazer ficar, identifico,

flexionado no presente do indicativo, com 16,57% das ocorrências (N=29); “ter”, flexionado no presente do indicativo, com 10,85% das ocorrências (N=19); “morar”, flexionado no presente do indicativo, com 5,14% das ocorrências (N=9); “chamar”, flexionado no presente do indicativo, com 4% das ocorrências (N=7); “assistir”, flexionado no presente do indicativo, com 3,43% das ocorrências (N=6); “jogar”, flexionado no presente do indicativo, com 2,86% das ocorrências (N=5); “estar”, flexionado no presente do indicativo, com 2,86% das ocorrências (N=5); “residir”, flexionado no presente do indicativo, com 2,29% das ocorrências (N=4); “gostar”, flexionado no presente do indicativo, com 2,29% das ocorrências (N=4); “gosto de estar”, com 2,29% das ocorrências (N=4); “ler”, flexionado no presente do indicativo, com 2,29% das ocorrências (N=4); e “pratico”, flexionado no presente do indicativo, com 2,29% das ocorrências (N=4). Tais ocorrências podem ser explicadas pela própria exigência do eixo semântico, que focaliza as condições mais amplas da vida do aluno, tais como: “quem eu sou”, “quantos anos eu tenho” e “onde moro”. Além disso, é nesse momento que o referente⁴ atribui a si mesmo características que o identificam enquanto sujeito no mundo, revelando seus hábitos e preferências pessoais.

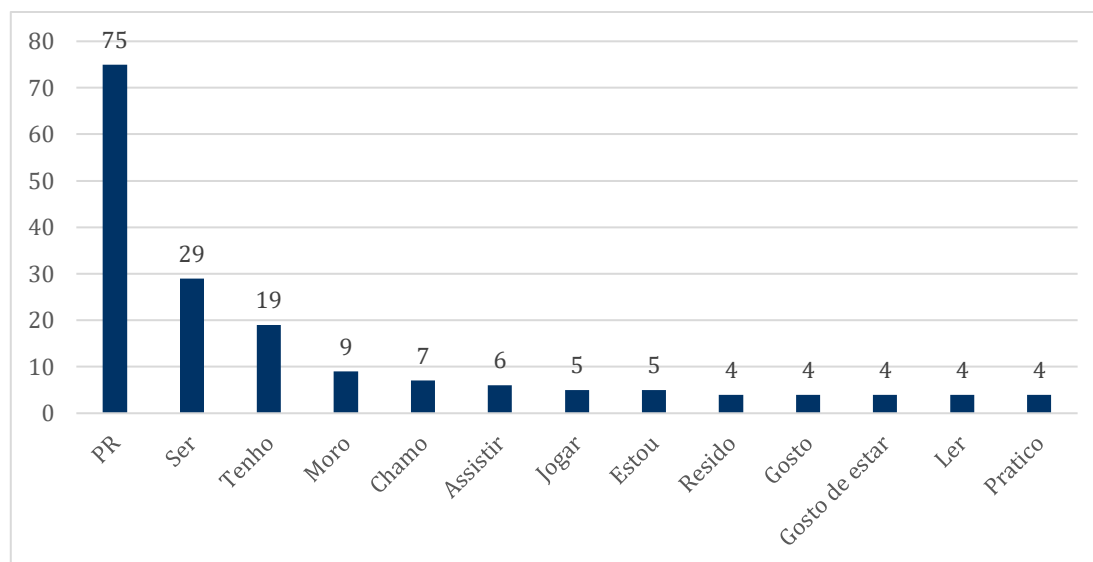


Gráfico 5 - Processos mais recorrentes no eixo semântico-pessoal

Fonte: Dados da pesquisa.

interagir, ir, ouvir, passear, passo, posso, possuo, recuso, reunir, sair, simpatizo, surfar, trabalho, treinar, visitar, vivi, tento visitar, tento dar, pretendo iniciar, gosto de viajar, gosto de ver, gosto de ser, gosto de sair, gosto de fazer, gosto de praticar, gosto de ler, gosto de jogar, gosto de ir, gosto de ficar, gosto de estar, gosto de assistir, estou morando, costume viajar, costume estudar, começar a estudar, conheço, nasci e ver.

⁴ Ao utilizarmos a ideia de referente, estamos nos referindo aos alunos, pois eles se constituem como os objetos de discurso sobre os quais se constroem as predicções por meio de processos (verbos e locuções).

Já no eixo semântico-acadêmico (gráfico 6), de um total de 67 processos, 37,31% (N=25) dos processos apresentaram pouca recorrência⁵. Os mais recorrentes foram os processos “concluir”, flexionado no presente do indicativo, deteve 22,39% (N=15) das ocorrências; “cursar”, também flexionado no presente do indicativo, com 13,43% (N=9) das ocorrências; a locução verbal “estou cursando” com 13,43% (N=9) das ocorrências; “ter”, flexionado no presente do indicativo, com 7,41% (N=5) das ocorrências; e “pretendo seguir” com 5,97% (N=4) das ocorrências. Esses processos estão diretamente ligados à linha do tempo de âmbito acadêmico dos alunos, revelando em quais unidades de ensino eles estudaram e quais atividades foram exercidas nesses locais.

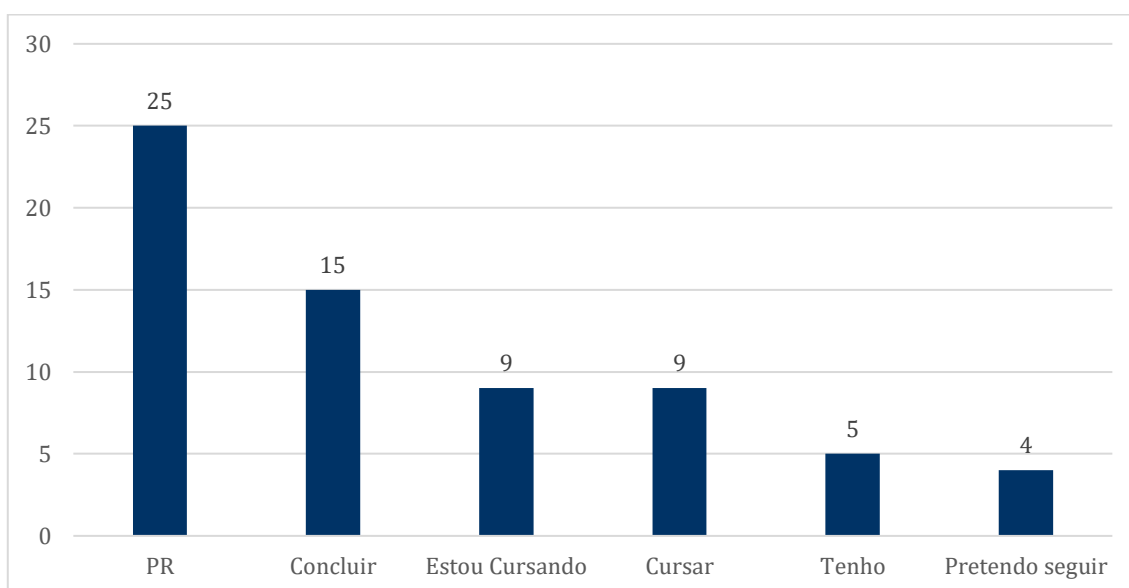


Gráfico 6 - Processos mais recorrentes no eixo semântico-acadêmico
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao eixo semântico-profissional (gráfico 7), de um total de 48 processos, 52,08% (N=25) dos processos possuem pouca recorrência⁶. Por outro lado, “possuir” e “ter”, flexionados no presente do indicativo, detiveram a maior ocorrência, uma vez que ambos apresentaram 14,58% (N=7). Na maioria das vezes, esses processos se apresentam junto ao modificador “não”, revelando-nos que os alunos do BTI, em sua maioria, não possuem

⁵ Os processos pouco recorrentes foram: decidi, desejo concluir, desejo seguir, escolher, especializar, espero conhecer, estou, estou matriculado, fiz, ingressando, irei seguir, participei, pretendendo, pretendo dar, pretendo iniciar, pretendo melhorar, seguindo, sou, sou formado, terminei e visando.

⁶ Os processos pouco recorrentes foram: estagiei, gosto de estudar, dedicando, identifico, colaborando, programando, dando, gosto de estar, toco, crio, escolhi, aproximar, pretendo trabalhar, exercendo, viajei, compreendo, concluí, abri, passei, recebi, assumir, permaneci, dedicar, pretendo adquirir.

experiência do tipo profissional. Já o processo “trabalhar”, flexionado no presente do indicativo, apresentou-se com a ocorrência de 10,41% (N=5). Por último, identificamos o processo “atuar”, também flexionado no presente do indicativo, com 8,33 (N=4) das ocorrências.

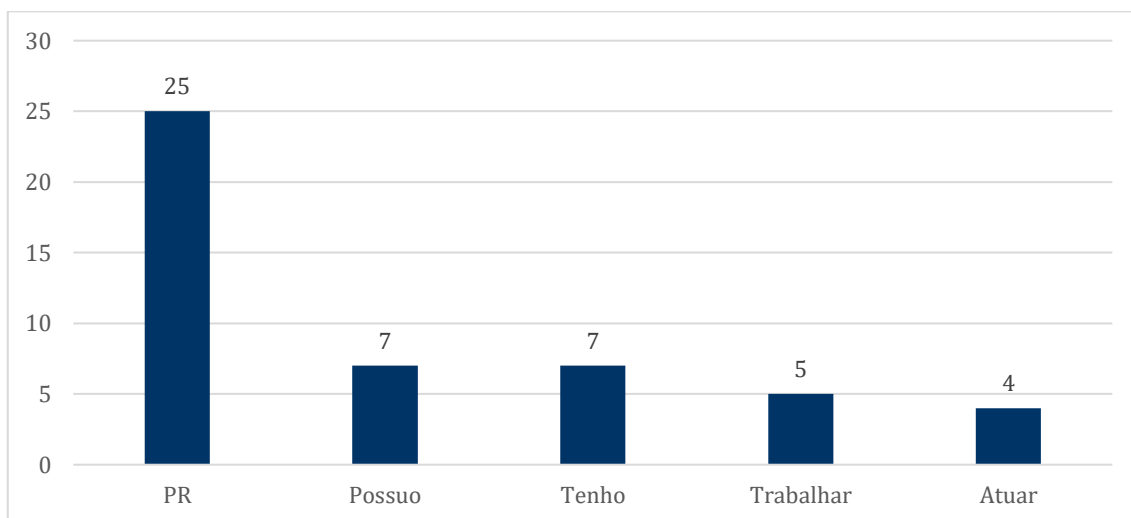


Gráfico 7 - Processos mais recorrentes no eixo semântico-profissional

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos modificadores, não encontramos um número abundante desses elementos (gráfico 8). Dos dezessete perfis analisados, só foram identificados 24 modificadores, sendo 50% (N=12) deles no eixo semântico-pessoal, 8,33% (N=2) no eixo semântico-acadêmico e 41,67% (N=10) no eixo semântico-profissional.

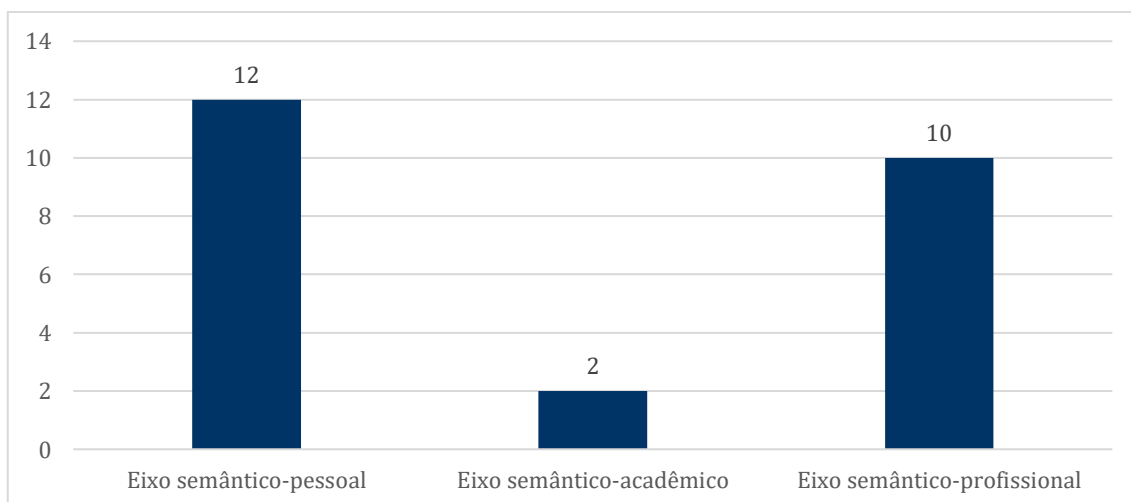


Gráfico 8 - Modificadores por eixo semântico

Fonte: Dados da pesquisa.

No eixo semântico-pessoal, representado pela cor azul no gráfico 9, o modificador mais utilizado foi o advérbio de intensidade “muito” (58,33%, N=7), seu uso se realizou nos perfis para enfatizar o gosto ou a habilidade de um determinado estudante em uma tarefa específica. Outros modificadores, utilizados no eixo pessoal, foram: o advérbio de negação “não”, com 25% (N=3) das ocorrências, negando determinadas características pessoais do aluno; o advérbio de modo “infelizmente” com 8,33% (N=1), demonstrando lamento; e advérbio de intensidade “mais”, também com 8,33% (N=1) das ocorrências.

No eixo semântico-acadêmico, representado pela cor verde no gráfico 9, não houve predileção por nenhum modificador, tendo em vista que só foram encontradas duas ocorrências, sendo elas o modificador “não”, com 50% (N=1) e o modificador “melhor” 50% (N=1).

No eixo semântico-profissional, representado pela cor vermelha no gráfico 9, houve uma preferência de 90% (N=9) pelo advérbio de negação “não”. Essa ocorrência está associada ao fato dos alunos do BTI possuírem pouca experiência profissional, tendo em vista que esse elemento modificador está sempre associado à prática de alguma atividade empregatícia. Além desse modificador, também encontramos a locução adverbial “de forma mais segura”, com a ocorrência de 10% (N=1).

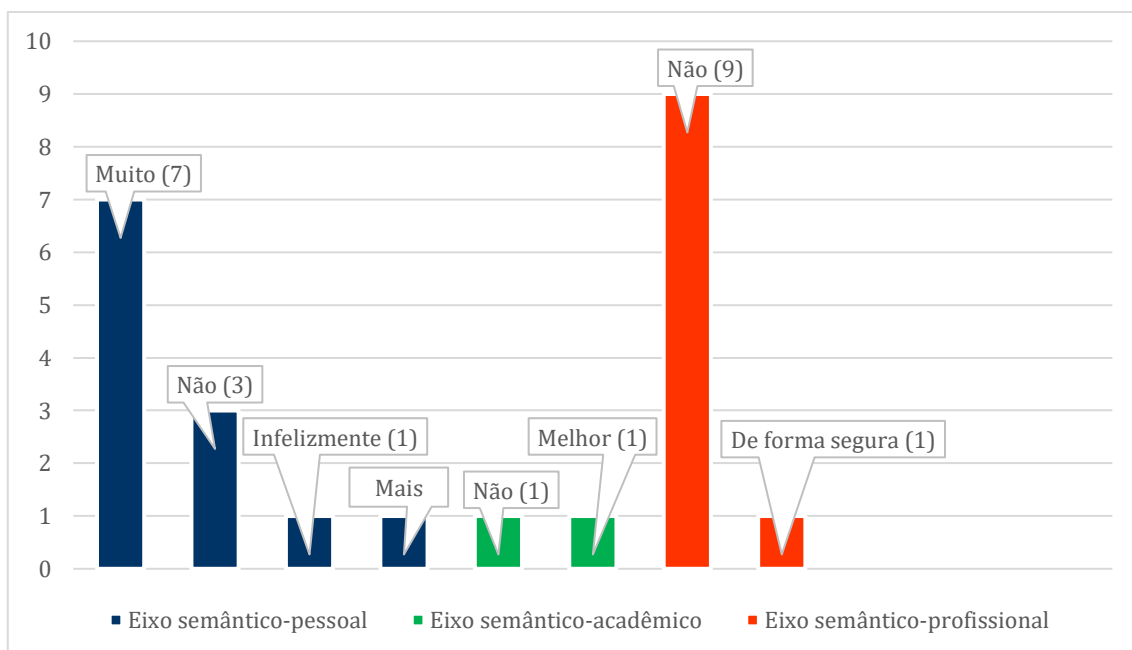


Gráfico 9 - Modificadores por eixos semânticos
Fonte: Dados da pesquisa.

Após apresentarmos a identificação e descrição da predicação por meio dos processos e modificadores, considerando os dados gerais e por eixos semânticos, passamos a análise

dessas marcas linguístico-textuais no texto concreto, ou seja, em dois perfis acadêmicos constituintes de nosso *corpus*.

RDS DE SI NO PERFIL ACADÊMICO DOS ALUNOS DO BTI: PREDICAÇÃO E MODIFICAÇÃO

Com o intuito de compreendermos como os alunos do BTI constroem representações discursivas de si por meio do gênero de discurso perfil acadêmico, atentamo-nos, como já dito anteriormente, às escolhas utilizadas para predicar e para modificar as predicções no momento de construção do perfil, interpretando os efeitos de sentido que os processos e modificadores realizam co(n)textualmente.

RDS DO ALUNO 15

Eixo	Perfil
Semântico-pessoal	Chamo-me ALUNO 15, tenho 17 anos e sou natural de São Tomé – RN. Por motivos acadêmicos, moro em Natal desde 2013. Gosto de ver séries e filmes online pelo Netflix, ou ver gameplays e vlogs no Youtube. Quando estou em São Tomé, gosto de sair com minha família e amigos.
Semântico-acadêmico	Concluí o curso técnico em informática integrado ao ensino médio na Escola Agrícola de Jundiá em 2015. Atualmente, curso Bacharelado em Tecnologia da Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pretendo cursar uma ênfase do curso voltada ao desenvolvimento de softwares (engenharia da computação) e/ou bioinformática. Desde 2014 curso inglês pela Watford unidade Ayrton Senna, atualmente estou no 5º período (intermediário).
Semântico-profissional	Não tenho experiência profissional.

Por meio dos processos “chamo”, “tenho”, “sou” e “moro”, do eixo semântico-pessoal, o ALUNO 15 se situa no mundo, apresentando informações pessoais, local de nascença e revelando ser atual morador da sua cidade natal, em virtude de seus estudos. Nesse mesmo eixo,

o referente constrói a Rd de internauta ao introduzir o processo “ver” e a locução verbal “gosto de ver”, dado o seu gosto de realizar atividades como assistir séries, filmes e *gameplays*, de forma *online*. Embora tenha revelado essa representação tida como mais caseira, o aluno demonstra, ainda, ser uma pessoa que aprecia sair com os familiares e amigos, nos momentos em que se encontra em sua terra natal. Essa interpretação é possível devido ao uso da locução verbal “gosto de sair”.

No eixo semântico-acadêmico, o aluno, pelo uso de “concluí”, constrói a Rd de um sujeito que já finalizou o Ensino Médio e que, no presente momento, firma-se na condição de aluno do BTI, o que pode ser percebido pelo uso do processo “curso”. Além disso, por meio da locução verbal “pretendo cursar”, o ALUNO 15 demonstra interesse em duas ênfases distintas, dando margem à construção da Rd de um futuro estudante de Engenharia da Computação e/ou Bioinformática. Ainda nesse eixo, o referente apresenta seu contato com a língua inglesa, por meio dos processos “curso” e “estou”, construindo a Rd de um estudante com conhecimento intermediário, uma vez que está cursando o quinto período de formação.

No eixo semântico-profissional, o ALUNO 15, através do processo “posso”, modificado pelo advérbio de negação “não”, constrói a Rd de alguém que não possui experiência profissional. Conforme vimos pelos dados gerais, essa é uma Rd de si constante na maioria dos perfis analisados.

Assim, a partir da análise da predicação e modificação constantes no perfil do ALUNO 15, percebemos Rds de si que configuram a imagem verbal do enunciador como um aluno que é internauta, gosta de sair e pretende dedicar-se à ênfase em Bioinformática ou Engenharia da Computação. Além destas, o aluno em questão também firma a Rd de inexperiente no mercado profissional.

RDS DO ALUNO 21

Eixo	Perfil
Semântico-pessoal	<p>Chamo-me ALUNO 21, tenho 26 anos, sou natural de Natal, mas vivi minha infância em Santo Antônio, cidade interiorana do agreste potiguar. Atualmente, resido em Natal.</p> <p>Gosto de estar com minha família e amigos. Sempre que possível, pratico musculação, futebol, basquete e também gosto de jogar Poker. Quando estou de férias, gosto de viajar</p>

	para conhecer novos lugares no Brasil, a fim de entender e conhecer mais a nossa cultura.
Semântico-acadêmico	Concluí o ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN em 2007. Atualmente, estou cursando o bacharelado em Tecnologia da Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.
Semântico-profissional	De Junho de 2011 a Janeiro de 2012, trabalhei na Farmácia Popular como balconista (atendente), exercendo atividades no atendimento ao público.

Por meio do processos “Chamo”, “tenho”, “sou”, “vivi” e “resido”, identificados no primeiro parágrafo do eixo semântico-pessoal, o ALUNO 21 materializa contextualmente a sua identificação biossocial. Como se vê, ele constrói a Rd de um indivíduo natural e residente da cidade de Natal, embora tenha vivido no interior do Rio Grande do Norte, durante a sua infância. Ademais, nesse eixo, o referente constrói Rds de si como alguém que gosta de estar entre amigos e família, tendo em vista que faz uso da locução verbal “gosto de estar”, como também constrói Rd enquanto praticante de esporte diversificados, dada a ocorrência do processo “pratico”, associado aos esportes basquete e vôlei. O referente também demonstra, ao utilizar o processo “gosto”, ser apreciador do poker (jogo de cartas). Além dessas representações, ele constrói por meio do uso da locução verbal “gosto de viajar”, em associação aos processos “conhecer” e “entender”, a Rd de um entusiasta viajante que busca conhecer e entender a cultura de novos lugares no Brasil.

No eixo semântico-acadêmico, elenca a Rd de si como formado no Ensino Médio, através do processo “concluí”. Em continuação a sua descrição acadêmica, o ALUNO 23 permite a reconstrução de sua imagem como estudante do Bacharelado em Tecnologia da Informação da UFRN, Rd passível de reconstrução devido ao uso do processo “estou cursando”.

No eixo semântico-profissional, o perfil desse aluno se apresenta entre aqueles em que os alunos apresentam alguma experiência profissional, diferente do aluno do perfil anterior, que não possui experiência profissional e se apresenta como mais recorrente no *corpus*. Em se tratando do ALUNO 23, este, por meio dos processos “trabalhei” e “exercendo”, materializa a Rd de si como um sujeito com experiência profissional, tendo exercido a função de balconista de farmácia.

Em suma, podemos afirmar que o ALUNO 23 revela co(n)textualmente as seguintes Rds de si: um sujeito que gosta de estar entre amigos e família; um entusiasta por viajar, conhecer e entender a cultura brasileira; e, alguém que possui experiência profissional, tendo atuado como balconista de farmácia.

CONCLUSÃO

Como ressaltado anteriormente, este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, ainda em desenvolvimento, e os resultados nos permitiram constatar que os alunos constroem Rds de si, separando-as no eixo semântico-pessoal, no eixo semântico-acadêmico e no eixo semântico-profissional. Essas Rds, no entanto, são reconstruídas através do procedimento de análise que toma como categoria a predicação, a qual nos permite afirmar que as relações predicativas constituídas em relação aos referentes ultrapassam o espaço acadêmico do qual os alunos fazem parte, revelando hábitos e preferências pessoais, bem como perspectivas quanto à sua atuação profissional.

Esse fenômeno, por sua vez, está diretamente ligado à preferência dos alunos pela predicação no eixo semântico-pessoal, que os permite se identificar no mundo biossocial, revelando situação de moradia e revelando, também, gostos pessoais. Nesse eixo, o modificador mais frequente foi o “muito”, cuja função está ligada à intensificação das preferências desses acadêmicos fora da universidade.

Quanto ao eixo semântico-acadêmico, nota-se que os alunos procuram construir um histórico escolar para, em seguida, firmarem-se enquanto alunos do BTI. Na maioria das vezes, revelam interesses de seguimento no próprio curso, de modo a construir Rds de futuros profissionais da área de Tecnologia da Informação.

Além disso, notamos que os alunos do BTI constroem, no eixo semântico-profissional, Rds de sujeitos pouco experientes no mercado formal, uma vez que constatamos a grande ocorrência dos processos “posso” e “tenho”, majoritariamente modificados pelo advérbio de negação “não”.

Por fim, sabemos que o nosso trabalho não esgota as possibilidades de interpretação das Rds de si no gênero de discurso perfil acadêmico, principalmente por focalizarmos apenas as categorias de análise predicação e modificação. Todavia, acreditamos que este trabalho apresenta contribuições significativas para os estudos do texto e do discurso, principalmente

aqueles que relacionam a Análise do Discurso e Linguística do Texto para a análise de textos concretos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. M. G. S. Rodrigues; J. G. Silva Neto; L. A. S. Passeggi; E. V. F. Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A análise textual dos discursos: entre gramáticas de texto e análise do discurso. **Eutomia**. Ano III, vol. 2, 2010. Trad. Michelle Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano3-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/destaque_a_analise_textual_dos_discursos.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2014.

_____. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Trad. M. G. S. Rodrigues; J. G. Silva Neto; L. A. S. Passeggi; E. V. F. Leurquin. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, L. D. **Representações discursivas de Lula nas capas das revistas Época e Veja**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Natal: PPgEL/UFRN, 2015. (Inédita).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

COUTINHO, A. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J-M.; GRIZE, J.-B.; BOUACHA, M. A. (orgs.). **Texte et discours**: catégories pour l'analyse. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, p. 29-42.

LOPES, A. V. S. T. **A representação discursiva da vítima e do réu no gênero sentença judicial**. Dissertação (Mestrado). Natal: PPgEL/UFRN, 2014. (Inédita).

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

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político**. “não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antonio Carlos Magalhães (30/05/2011). Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Natal: PPgEL/UFRN, 2013. (Inédita).

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J-M. et al. **Análises textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010, p. 150 - 195.

O “DIA DO ORGULHO HETEROSSEXUAL” SOB A ÓTICA DE CARLOS APOLINÁRIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Héilton Diego Lau

Doutorando, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, Paraná, Brasil

RESUMO: Os discursos da comunidade de assexuais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, *queer*, intersexo e mais – ALGBTQI+ – levantam questionamentos a respeito do posicionamento cis-heteronormativo da sociedade, que, para os analistas de discurso, fazem buscar a história das (a)sexualidades e identidades de gênero, deslocando sentidos já consolidados historicamente e socialmente (ZOPPI-FONTANA & FERRARI, 2017). Por meio dessas (des)construções, setores conservadores da sociedade brasileira lançam projetos de lei a fim de “proteger” a heteronormatividade. O *corpus* deste trabalho é composto por uma justificativa de um projeto de lei (PL): o PL 294/2005, de autoria do vereador Carlos Apolinário, do Democratas de São Paulo (DEM-SP). A justificativa é estabelecer o terceiro domingo de dezembro como o “Dia do Orgulho Heterossexual” no município de São Paulo. Ao trazer as sequências discursivas das justificativas do PL, observo como são construídas, por meio das projeções imaginárias (ORLANDI, 1987), as identidades homossexuais e heterossexuais na dimensão da cidadania e também como ocorre o silenciamento (ORLANDI, 1993) dos discursos da militância ALGBTQI+ que luta pela criminalização da homolesebobitranfobia.

Palavras-chave: Discurso. Heterossexualidade. Projeções imaginárias.

ABSTRACT: The assexual, lesbian, gay, bisexual, transvestites, transgender, queer, intersex and plus community – ALGBTQI+ – discourses produce questions about the cis-heteronormativity circumstances in the society, for discourse analysts, bringing discussions about (a)sexualities and gender identities history shifting directions already historically and socially consolidated (ZOPPI-FONTANA & FERRARI, 2017). Through these (de)constructions, conserved sectors of Brazilian society brings bills in order to “protect” the heteronormativity. The corpus of this paper is composed by a justification of a bill: the bill 294/2005, authored by the councilman Carlos Apolinário, of the party of Democrats of São Paulo (DEM-SP). The justification is establish the third Sunday of December as the “Heterosexual Pride Day”. By bringing the discursive sequences of the justifications of the bill, I observe how homosexual and heterosexual identities are constructed by means of imaginary projections (ORLANDI, 1987) through discursive formations in the dimension of citizenship and also how the silencing occurs (ORLANDI, 1993) of the ALGBTQI+ militant discourses that promulgates the criminalization of homolesebobitranfobia.

Key-words: Discourse. Heterosexuality. Imaginary projections.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à questão da comunidade de assexuais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queer*, intersexo e mais (ALGBTQI+)¹ têm estado em pauta nos últimos tempos, não apenas no meio acadêmico, mas também nas instâncias governamentais. Na agenda política, o assunto entra e sai de pauta de acordo com a pressão dada a políticos internos e pessoas que influenciam explicitamente seu posicionamento em relação ao assunto, como a bancada evangélica, o arquivamento do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 122/2006, que criminaliza a homofobia e que volta pelo Projeto de Lei (PL) 7582/2012 da deputada federal Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul (PT-RS), porém, também arquivado. Numa questão de representatividade política, o deputado federal Jean Wyllys, do Partido Socialismo e Liberdade do Rio de Janeiro (PSOL-RJ), primeiro deputado federal homossexual assumido. Na mídia, a temática da comunidade ALGBTQI+ está se tornando mais visível com casais do mesmo gênero em novelas, *reality shows*, séries e a valorização da cultura *drag*.

Paralelamente à visibilidade da comunidade ALGBTQI+ avança, setores conservadores, por meio da política, lançam PLs a fim da valorização da família tradicional e dos bons costumes, bem como o “cidadão de bem”. Este trabalho surgiu em virtude da vitória à presidência da Câmara do deputado federal Eduardo Cunha, do Partido Movimento Democrático Brasileiro, do Rio de Janeiro (PMDB-RJ), nomeado em 1º de fevereiro de 2015. Com esta vitória, Cunha volta a tramitar projetos de sua autoria, dentre eles o PL 1672/2011, que cria o “Dia do Orgulho Heterossexual”, já analisado (LAU, 2016). Este artigo surge como desdobramento do dispositivo analítico que já montei em minha dissertação².

Através das minhas buscas a respeito do PL de Cunha, me deparo com um PL similar, porém mais antigo que o do deputado federal do PMDB-RJ, a nível municipal na cidade de São Paulo. O PL 294/2005, de Apolinário, vereador do município de São Paulo filiado ao

¹ O motivo da utilização desta sigla é por ela abarcar e trazer uma visibilidade maior de orientações sexuais e identidades de gênero, além de ter uma boa organização: antes de tudo, o nível de atração sexual das pessoas, representadas pelo espectro assexual (A); em seguida, temos as homossexualidades binárias, lésbicas e gays (LG); logo após, entra o espectro das bissexualidades (B); finalizando o momento das sexualidades, adentra-se às questões de identidades de gênero, com as pessoas trans, incluindo aqui as travestis, transexuais, transgêneros e pessoas trans não-binárias (T); seguidas de pessoas *queer* (Q); inclui-se agora a corporeidade, dando lugar às pessoas intersexo (I); por fim, as demais identidades, seja sexual, de gênero ou de corporeidades (+).

² Este artigo é um recorte do trabalho citado, já apresentado e publicado nos anais do IX Ciclo de Estudos de Linguagem e II Congresso Internacional de Estudos da Linguagem, realizado em Ponta Grossa, no Paraná. Esta é uma versão revisada e ampliada.

Democratas (DEM-SP), teve a deliberação deste aprovada em primeira discussão – sessão extraordinária 187, legislatura 14 em 06/12/2007. Aprovada em segunda discussão – sessão extraordinária 222, legislatura 15 em 02/08/2011. No dia seguinte, 03/08/2011, foi encaminhada para a Prefeitura do Município de São Paulo³ cópia autêntica com prazo para resposta de 15 dias. Segundo o *Diário Oficial de São Paulo*, o PL 294/2005 obteve rejeição mediante voto favorável da maioria absoluta dos membros da Câmara, em discussão e votação únicas do veto total deste. “Considerando, então, que a linguagem é a materialidade própria da memória histórica de uma sociedade, assumimos que os processos discursivos constituem o espaço simbólico onde é possível observar seu funcionamento” (ZOPPI-FONTANA & FERRARI, 2017, p. 11).

Com isso, trabalharei aos olhos da Análise de Discurso como a teoria concebe a questão do sujeito e dos sentidos, de modo geral, e apresenta-se como disciplina de interpretação. Para este estudo foram mobilizadas algumas noções teóricas, tais como: silenciamento e formações imaginárias.

A ANÁLISE DE DISCURSO COMO DISCIPLINA: UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO

Com os estudos da disciplina de Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, em que, historicamente, para Saussure (1975) a língua é vista apenas como sistema, deixando a fala de lado. Através disso, com as contribuições de Bakhtin & Volochinov (2004), afastando-se de Saussure, começa-se a pensar a língua como social, ou seja, o que se fala está carregado de ideologia, a linguagem torna-se lugar de conflito, confronto ideológico, que não é estudada fora da sociedade e está vinculado às condições de produção. A partir disso, na década de 60 há o rompimento e nasce a AD.

Esta disciplina de entremeio nasce com base no encontro de três campos: pela via da História, o Materialismo Histórico, em que a história, assim como a linguagem, não é transparente, o sujeito faz a história (ORLANDI, 2006); pela via da Linguística, em que “a linguagem não é transparente, mas opaca” (MARIANI, 1996, p. 29), ou seja, é possível “enxergar” a(s) palavra(s), mas não necessariamente da forma que o locutor pensa que ela seja interpretada, a Teoria dos Processos Sintáticos; e, finalmente, pela via do Sujeito, em que ele é “descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2013, p. 20), ou seja, pela Teoria do

³ Informações retiradas da base de dados da Secretaria de Documentação da Câmara Municipal de São Paulo.

Discurso. Quando Pêcheux propicia um diálogo com essas três áreas, o autor configura “as bases de uma disciplina com alicerces em uma concepção materialista histórica de ciências humanas” (ZANDWAIS, 2009, p. 24).

A partir do materialismo histórico, foi possível pensar em uma teoria dos processos discursivos. “É a partir do materialismo histórico que se faz a indicação de novos objetos, no caso o discurso, explicitamente posto em relação com a ideologia” (MALDIDIER, 2003, p. 33).

Ao comentar sobre ideologia, Pêcheux (1988, p. 130), através dos estudos de Althusser, comenta que “as ideologias não são feitas de ‘ideias’ mas de práticas”.

Pêcheux toma por base a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE) proposto por Althusser a partir de duas teses: 1) “Só há prática através de e sob uma ideologia”; 2) “Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Ele corrobora que a história contada/dita é real, mas o outro lado nem sempre é mostrado, ou seja, não é transparente, devido aos AIE não serem “puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 131).

A JUSTIFICATIVA DE CARLOS APOLINÁRIO

O PL a ser discutido é de autoria do vereador do DEM-SP, Carlos Apolinário, que propõe a criação do *Dia do Orgulho Heterossexual* na cidade de São Paulo, a ser comemorado no terceiro domingo de dezembro.

Durante a transcrição do PL foi respeitada a paragrafação do original, e as ênfases presentes são todas minhas nas sequências discursivas (SDs) doravante.

SD 1

Um dos direitos mais importantes do ser humano é o *livre arbítrio* que abrange: escolha da profissão, lugar do domicílio, estado civil e *até mesmo* suas *preferências sexuais*. *Entretanto* os homossexuais *se dizendo* discriminados ou perseguidos estão tentando aprovar leis que na realidade *concedem* a eles *verdadeiros privilégios*.

O autor do PL, em sua posição de sujeito legislador, ao utilizar “livre arbítrio”, remete aos saberes do discurso jurídico, já que, segundo a Constituição Federal Brasileira, no título II, capítulo I, artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II –

ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei [...] (BRASIL, 1988).

Ou seja, as pessoas têm o direito de ser como quiserem, a menos que sejam proibidas por lei. Isso também pode ter relação com o discurso jurídico-liberal em que “somos iguais perante a lei”, porém, essa SD acaba “produzindo o apagamento das diferenças constitutivas dos lugares distintos, reduzindo o interlocutor ao silêncio [...]” (ORLANDI, 1993, p. 43). Quer dizer, o discurso da Constituição em contraposição com o discurso de Apolinário mostra que o sujeito é livre, mas, ao mesmo tempo, é interpelado pela lei, que o iguala aos demais.

O discurso do PL é atravessado por saberes da ordem do religioso, segundo o qual Deus permite que o ser humano faça suas próprias escolhas. No entanto, as realizações de atos contrários aos preceitos religiosos são altamente mal vistas e servem como justificativas para preconceitos, causando, um silenciamento a respeito de pessoas homossexuais. Além do silenciamento, o que está funcionando também é a contradição, pois prevê a liberdade, mas ao mesmo tempo escamoteia essa possibilidade.

Sendo fruto da relação da língua com a história, a memória discursiva é constitutivamente afetada pelas falhas que atravessam a língua e as contradições que estruturam a história, o que se materializa no seu caráter necessariamente lacunar e equívoco. Memória, portanto, estruturada pelo esquecimento, que funciona por uma modalidade de repetição vertical, que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações: ausente porque ela funciona sob o modo do desconhecimento, de um não-sabido, não-reconhecido, que se desloca, e presente em seu efeito de retorno, de já-dito, de efeito de pré-construído, de recorrência das formulações, produzido a estabilidade dos objetos do discurso (ZOPPI-FONTANA & FERRARI, 2017, p. 11-12).

No discurso religioso, a noção de “livre arbítrio” aparece com um tom mais explícito: “[...] *o discurso religioso como aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus*” (ORLANDI, 1987, p. 242-243, ênfase da autora). Deriva da tentativa de controle/observação sobre as ações do sujeito, o que, superada a forma-sujeito religiosa da Idade Média, passa a ser observada pela palavra da Lei, pela forma-sujeito atual de direitos e deveres. Ou seja, esse funcionamento implica produção de sentidos.

[...] no discurso religioso, há um desnivelamento fundamental na relação entre locutor e ouvinte: o locutor é do *plano espiritual* (o Sujeito, Deus) e o ouvinte é do *plano temporal* (os sujeitos, os homens). Isto é, locutor e ouvinte pertence a duas ordens de mundo totalmente diferentes e afetadas por um valor hierárquico, por uma desigualdade em sua relação: o mundo espiritual *domina* o temporal. O locutor é Deus,

logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e todo-poderoso; os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros falíveis, finitos, dotados de poder relativo (ORLANDI, 1987, p. 243).

Nota-se um entrelaçamento de diferentes ordens do discurso a partir dessa SD, ao observar que esta designação (“livre arbítrio”) implica o funcionamento da historicidade, remete a saberes da ordem do jurídico e do religioso. A contradição, aqui, se instaura em diferentes ordens de saberes: pelo ponto de vista jurídico, contudo, a base da lei não autoriza algumas práticas para esses sujeitos como, por exemplo, eu querer muito um celular novo, não ter dinheiro e ir até a loja pegá-lo. E, de outra parte, na ordem do saber religioso, a ideia de liberdade de escolha, porém, com consequências, como no caso do discurso do vereador que *escolher* ser homossexual é alvo de condenação, o que lhe restará ao inferno.

[...] o político não só é autônomo em relação à voz do povo como ele pode até mesmo criar, inventar a voz do povo que lhe for mais conveniente. Desde que lhe seja atribuída legitimidade. É assim que se cria o consenso. Há, pois, um grau de autonomia razoável (ORLANDI, 1987, p. 245).

Partindo do pressuposto de que um PL é criado em virtude de uma demanda do povo, o vereador utiliza-se disso para criar um PL que favoreça a comunidade heterossexual da homossexual.

A locução adverbial de inclusão “até mesmo” indica que as “preferências sexuais” seriam uma espécie de limite da possibilidade de escolha. Os termos que antecedem esta locução (“escolha da profissão”, “lugar do domicílio”, “estado civil”) marcam o que a pessoa tem por direito, o que sucede ao “livre arbítrio” comentado mais acima. Quer dizer, o ser humano pode “escolher” sua profissão, levando em conta o tempo escolar (ou não), onde morar, estar em um relacionamento sério ou não, e, com relação à questão das sexualidades, parece que esta locução enfatiza isso, ela é colocada no limite e também como partícula de inclusão, aquilo que não é esperado que esteja na escala e, portanto, nas práticas dos sujeitos, levando em conta que as sexualidades não-heterossexuais são colocadas no mesmo patamar.

Quando o vereador do DEM-SP utiliza a designação “preferências sexuais”, em vez de “orientação”, identifico cargas ideológicas diferentes: a de Apolinário em seu PL e o que a teoria *queer*⁴ entende sobre o mesmo, ambas produzidas na e pela história. Uma equação

⁴ “A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A

linguística (cf. Soares, 2006, com base em Mariani, 1996) que dá conta dessa formulação seria: a) sujeito + preferências sexuais = não-heterossexual, pois o discurso médico-religioso-moral diz que o sujeito que possui uma orientação sexual “desviada” a *escolheu*, pois é a heterossexualidade que é considerada “natural”, segundo os mesmos discursos.

O autor do PL coloca a questão da sexualidade no mesmo patamar de “escolhas” de vida pública, como por exemplo, a profissão, domicílio e estado civil. Isso também pode marcar uma possível consequência, pois há diferentes caminhos e o sujeito precisa analisar as possibilidades que essas escolhas permitem e ver o que é melhor para si. E quanto à sexualidade? Através dessa SD é possível pressupor que o vereador crê que é permitida a *escolha* da sexualidade, mas ao *escolher* ser “homoafetivo” este sujeito estará condicionado a sofrer preconceito; agora, se o sujeito *escolher* ser “heterossexual”, não sofrerá preconceito, sendo esta última escolha não questionada, pois normalmente é perguntado para um gay quando ele “escolheu” ser gay, mas esta mesma pergunta não é feita para um sujeito heterossexual. Estes são efeitos de sentido(s) produzidos pela linearização do dizer (ORLANDI, 1993).

Para o vereador, ser um membro da comunidade gay⁵ é uma escolha, preferência de ser um sujeito “outro”. Já a teoria *queer*

[...] não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* nos faz pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2004, p. 107).

Ou seja, é o desmembramento da posição heteronormativa pregada, mostrando diversas formas de ser, colocando todas as (a)sexualidades em um patamar semelhante, inclusive a heterossexualidade. “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso,

teoria *queer* nos faz pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2004, p. 107).

⁵ Coloco apenas gay tendo em vista que a discussão da justificativa do PL em questão trata da orientação sexual hétero masculina em contraposição com a homossexualidade.

inscrevem, em sua linearidade, *o outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12, ênfase da autora). Quer dizer, ao observar as formas que Apolinário coloca as orientações não-heterossexuais como se fossem “escolhas”, remete-se, também, a um termo antigo sobre orientações não-heterossexuais: *opção sexual*, assim, leva a crer que o sujeito *optou* pela sexualidade não-heteronormativa. Isso também pode estar relacionado aos saberes do discurso religioso que usam para acusar as orientações não-heterossexuais, que “Deus criou o homem e a mulher”, como guisa de argumentação que casais homoafetivos não poderão reproduzir e, assim, não poderão perpetuar a espécie, ou seja, a opção/escolha contrária aos princípios religiosos. Isso também remete a teoria dos esquecimentos (PÊCHEUX, 1988). O automatismo que funciona nessa expressão, parece apelar para a ilusão do sujeito do controle de si; como se a sexualidade pudesse ser algo que o sujeito opta, como uma camisa, por exemplo. De acordo com Pêcheux (1988), a mesma palavra, a mesma expressão, recebem sentidos diferentes. Não há um sentido literal, “próprio”.

O uso de uma conjunção adversativa (“entretanto”) após uma proposição marca uma mudança na orientação argumentativa. Portanto, o autor *nega* o “livre arbítrio” que mencionou no primeiro parágrafo, já que ele começa a focar na questão da homossexualidade como um “problema a ser resolvido” e entrega que há discriminação através desta partícula de oposição. Há uma relação de diferentes funcionamentos argumentativos, podendo haver marcas de saberes do discurso médico embasado na religião que propunha a cura para a homossexualidade. Aqui está inscrita uma das posições-sujeito do vereador, já que “não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas” (LEANDRO-FERREIRA, 2013, p. 18). Assim, em seguida, o vereador do DEM-SP marca em seu PL uma forma de voz à comunidade gay, em que os sujeitos afirmam, pelo discurso do parlamentar, serem sujeitos “discriminados” ou “perseguidos”. “[...] o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12, ênfase da autora). Neste caso, segundo o vereador, homossexuais *dizem* sofrer discriminação e/ou perseguição.

O parlamentar torna o preconceito algo imaginado, ou, ao menos, exagerado pelos homossexuais. Segundo a visão do vereador, o preconceito e/ou discriminação que pessoas não-heterossexuais afirmam sofrer é uma ideia equivocada, não condizente com a verdade. Através do seu discurso, uma lei que proteja homossexuais é uma concessão, leva a crer na ausência de necessidade ou de luta para isso, e também, na posição em que o vereador está inscrito, a criação

de uma lei que proteja e puna pessoas que agridem homossexuais vai além do direito, já é uma questão de “privilégio”. Aqui fica explícito as relações de força em que “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2013, p. 39). O vereador, inscrito na posição-sujeito alinhada ao hegemônico, pelo trabalho da ideologia, dissimula seu potencial de dizer e ao fazê-lo deslegitima, invalida o outro. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (ORLANDI, 2013, p. 39-40). Nesse caso, o discurso do vereador vale (significa) mais do que o discurso da comunidade gay; e, paradoxalmente, acusa o outro de privilégio.

Quando o autor traz em seu PL a designação “verdadeiros”, reforça a afirmação que será feita, além de sugerir que é uma afirmação irrefutável. Há um silenciamento de ideologias contrárias à apresentada, visto que, ao utilizar “verdadeiros”, sugere-se que há algo falso, funcionando como uma tentativa de refutar posições que a contradizem. “Esses sentidos são todos igualmente evidentes por um efeito ideológico que provoca no gesto de interpretação a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz [...]” (LEANDRO-FERREIRA, 2013, p. 12). E, quando o vereador caracteriza esta verdade, ela é colocada como “privilégio”, do latim *privilegium*, que significa lei excepcional concernente a um particular ou a poucas pessoas, isto é, um direito dado a alguns em detrimento da maioria.

Ao dizer isto, o autor atesta que os homossexuais têm, ou buscam ter, direitos que a população geral (heterossexual) não possui. Desta forma, colocando em duas equações linguísticas: b) homossexual + leis = privilégio; c) heterossexual + leis = direito.

Em b, o “resultado” dela é, na visão do vereador, “para além do direito”, ou seja, o pré-construído que o enunciado aciona é que a comunidade homossexual quer mais direitos que a comunidade heterossexual possui, como é mostrado em c, ou seja, “o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 164). No entanto, em nenhum momento anterior ou posterior do texto há fatos que corroborem com esta afirmação.

SD 2

Como cristão aprendi a respeitar a todas as pessoas, até porque não sou juiz do comportamento sexual de ninguém. Cada ser humano pode fazer do seu corpo aquilo que bem entender, neste sentido aprendi a respeitar os homossexuais e as lésbicas, porém não posso concordar com a apologia ao homossexualismo (sic).

Esta SD dá o tom do texto, já que o autor se posiciona como sujeito cristão, utilizando este fato à guisa de argumento. Esta informação funciona como “proteção” à sua opinião, já que alguém que se opusesse às suas ideias se oporia não a uma pessoa, mas a todo um sistema ideológico e dogmático. O vereador remete-se novamente ao livre arbítrio quando fala a respeito do comportamento sexual, ou seja, não é ele quem vai legislar sobre isso (e legisla! O paradoxo aparece novamente). Ele também comenta que, através dos ensinamentos cristãos, aprendeu a “respeitar homossexuais e lésbicas”. Entretanto, esse saber não pode estampar o “respeitar a diversidade”, pois Apolinário se embasa na lei do cristianismo ao se identificar como cristão e condena a “apologia ao homossexualismo (sic)”, o que torna essa SD contraditória.

Na justificativa em destaque nesta SD, o vereador comenta sobre respeitar homossexuais e lésbicas, trazendo visibilidade para estas orientações sexuais, já que utiliza o termo “homossexuais” para se referir a todas as orientações sexuais não-heterossexuais, incluindo lésbicas, bissexuais, assexuais, pansexuais, entre outras, o que faz com que se apaguem as demais orientações. Até este ponto ele afirma que respeita a liberdade de corpos, no que diz respeito às pessoas que estão em transição e/ou fazem cirurgia de redesignação sexual, o que faz parecer que ele não é contrário à ideia de travestis e pessoas trans que adequam seus corpos para o gênero em que se veem. O vereador respeita todas as pessoas por igual e gostaria que estas o respeitassem igualmente, porém, no momento em que ele utiliza o verbete “apologia”, que, discursivamente, carrega uma conotação negativa, coloca a comunidade homossexual numa posição hierárquica, ainda mais ao “homossexualismo” ao qual se dirige. Ele contraria a afirmação de respeito a essas pessoas. A “apologia” é um termo quase que exclusivo da palavra da (transgressão da) lei.

A etimologia desta palavra – *homossexualismo* – é híbrida, formada pela fusão de três radicais: *homo* – do grego, que significa “igual, semelhante, o mesmo que”; *sexus* – do latim, que significa “sexo”; e *ismo* – “próprio de”, também de origem latina (FURLANI, 2009). Muitas pessoas ainda utilizam esta palavra para falar do conceito, pois associam o sufixo *-ismo* a uma corrente ideológica, como feminismo, por exemplo. Devido aos discursos religioso-moralista, médico-patológico, jurídico-criminal entre pessoas do mesmo gênero, sendo estas consideradas anormais para a época, a palavra homossexualismo tornou-se negativa, sinônimo de doença para quem sentisse atração por pessoas do mesmo gênero. No século XX, foi adotado o termo *homossexualidade*, tendo seu sufixo *-dade*, do latim que significa “qualidade de”

(FURLANI, 2009), em contrapartida ao significado a que o termo homossexualismo remetia. No entanto, a OMS não considera a homossexualidade uma doença desde 1973, tendo sido retirada do CID em 1990.

As diferenças marcadas no sufixo apontam para os sentidos e a relação com a historicidade, até mesmo para uma história da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Segundo Orlandi (1996, p. 71): “Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido”. Ainda hoje a homossexualidade pode ser vista como uma orientação “errada” em virtude dos discursos (re)produzidos sobre ela, através do discurso médico, religioso, moral, jurídico (SOARES, 2006), esta sendo silenciada quando não era vista dessa forma nas civilizações antigas, como chinesa, egípcia, grega e romana (LAU, 2016).

Entretanto, está-se mostrando outra forma de ver e (re)produzir outros discursos acerca desta orientação sexual. “*Homossexualidade* tem história, posição política e, dessa forma, seu sentido não apenas marca outras formas de significar o homossexual, mas aponta para outros sentidos possíveis nesse embate de forças entre dizeres e cristalização de conceitos” (SOARES, 2006, p. 23, ênfase do autor). Nota-se a posição do vereador acerca desta orientação sexual através dos saberes inscritos em seu PL, ou seja, ele possui um público que compactua com os mesmos ideais mostrados na justificativa deste PL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao respaldar as análises da justificativa do PL na perspectiva da AD, concordo com Soares (2006, p. 12, ênfase do autor): “O pesquisador filiado à AD não se encontra fora da *história*, do *simbólico* ou da *ideologia*. Ele se coloca em uma posição deslocada que permite observar o processo de produção de sentidos e suas condições”. É possível observar na justificativa do PL analisado sobre a criação do “Dia do Orgulho Heterossexual”, levando em conta os sujeitos que escreveram, suas posições e as pessoas que “apostaram” nos políticos acerca das ideias. Pelos seus atos de linguagem, pode-se propor a seguinte equação linguística: d) PL + heterossexuais = preconceito contra pessoas não-heterossexuais, pois a justificativa critica o sujeito homossexual. Este, representado no PL, é construído como aquele que deve se sentir satisfeito com o anonimato, ser feliz em um relacionamento, confinando-a a ambientes privados, ou seja, o discurso de Apolinário configura uma relação hierárquica entre heterossexuais x homossexuais.

Observou-se no PL de Apolinário as FDs relacionadas ao direito, à religião e à medicina. Nota-se que esses discursos estão entrelaçados durante todas as justificativas remetendo a seu(s) posicionamento(s) acerca do tema. “A formação discursiva aparece [...] inseparável do *interdiscurso*, lugar em que se constituem os objetos e a coerência dos enunciados que se proveem de uma formação discursiva” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2014, 241, ênfase dos autores). Ou seja, através do discurso médico-religioso ele justifica a criação do *Dia do Orgulho Heterossexual*.

Quando o vereador do DEM-SP fala em direitos da comunidade homossexual, como se fossem privilégios sugere que, com a criação da lei de ambos, a comunidade heterossexual teria seus direitos garantidos. Pensando o “Dia do Orgulho Heterossexual” como “resposta” à “Parada da Diversidade” e ao “Dia do Orgulho Gay”, hoje promulgado como “Dia do Orgulho LGBT”, infere-se que já que a comunidade ALGBTQI+ tem um dia para estes sujeitos, a comunidade heterossexual tem o direito a um dia para si também. Levando em conta as condições de produção e a posição-sujeito do vereador, isso é “igualdade”. Porém, o vereador “esqueceu” (PÊCHEUX, 1988) que a Parada da Diversidade e o “Dia do Orgulho LGBT” são marcos simbólicos contra o preconceito sofrido pela comunidade ALGBTQI+.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 17 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LAU, Héilton Diego. **Pelo direito e orgulho de ser heterossexual no terceiro domingo de dezembro**: os discursos de Carlos Apolinário e Eduardo Cunha nos PLs 294/2005 e 1672/2011.

174 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. **Imprensa de 1930 e memória histórica: uma questão para a análise do discurso**. 1988. 287 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise de discurso. In: _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Toni (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani; et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 311-319.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi; et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais (1985-1990)**. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso**. Série Cogitare, v. 8. Editora da UFSM: Santa Maria, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G.; FERRARI, Ana Josefina. Apresentação. In: _____ (orgs.).
Mulheres em discurso: gênero, linguagem e ideologia. v. 1. Campinas, SP: Pontes, 2017, p.
7-19.

A REFERENCIAÇÃO NO PROCESSAMENTO DE LEITURA: UM OLHAR SOB O PRISMA DAS NEUROCIÊNCIAS

Salete Valer

Doutora em Psicolinguística Aplicada (UFSC), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis (SC), Brasil.

RESUMO: A construção de sentido no processamento da leitura envolve os aspectos da referenciação. Nessa relação, o objetivo geral deste artigo de revisão bibliográfica, inserido na Psicolinguística, tem por objetivo geral ampliar a compreensão do processo relativo à referenciação e a progressão referencial. Para tal, o referencial teórico trata de estudos do processamento da leitura (RUMELHART, 1981; SCLiar-CABRAL, 2003); estudos sobre a referenciação (KOCH, 2004; 2005; 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005, 2008) sob o prisma das neurociências (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004; DEHAENE, 2007). Com base na revisão teórica, vê-se que os estudos já demonstram as regiões cerebrais em que são processados os elementos linguísticos referenciais e os itens não referenciais. Conclui-se, com base nesses resultados, que ainda precisa ser compreendido como a mente/cérebro elabora a relação de sentido entre as formas remissivas referenciais e as não referenciais para o processamento automático na leitura do texto.

Palavras-chave: Psicolinguística. Referenciação e progressão referencial. Neurociências.

ABSTRACT: The construction of meaning in reading processing involves aspects of referencing. In this relation, the general objective of this bibliographical article, inserted in the area of Psycholinguistics, has as a main goal to deepen the understanding of the process related to referencing and referential progression. To do so, the theoretical support encompasses studies on reading processing (RUMELHART, 1981; SCLiar-CABRAL, 2003); referential studies (KOCH, 2004; 2005; 2007; 2009; MARCUSCHI, 2005, 2008) from the Neuroscience perspective (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004; DEHAENE, 2007). The rationale reviewed showed that studies have already demonstrated the brain regions in which referential linguistic elements and non-referential items are processed. The present study concluded that a deeper understanding on how the mind/brain elaborates the relationship of meaning between remissive referential and non-referential forms for automatic processing in reading needs to be done.

Keywords: Psycholinguistics. Referencing and referential progression. Neuroscience.

INTRODUÇÃO

A modalidade oral e a modalidade escrita são meios de comunicação verbal, sendo que ambos os sistemas são organizados através de articulações, que permitem a produtividade e criatividade da linguagem. A primeira articulação caracteriza-se pela combinação de morfemas, unidades mínimas dotadas de significação, podendo essas unidades serem livres como em *a flor* ou presas como em *estud-a-va-s*. A segunda articulação é caracterizada, na comunicação oral, pela combinação de fonemas, unidades não dotadas de significado como em /e/ |S| /t/ /u/ /'d/ /a/ /v/ /a/ |S|. Já a terceira articulação é formada pela unidade menor do fonema, ou seja, pelos traços fonéticos distintivos como em /a/: a vogal /a/ se distingue da vogal /ã/ apenas pelo traço [-nasal]. Há muitas semelhanças e diferenças entre a modalidade escrita a modalidade oral. Uma delas consiste no fato de a modalidade oral ser adquirida de forma natural, enquanto a escrita depende da aprendizagem.

O sistema de escrita alfabético se caracteriza pela presença de contrastes discretos e transparentes, ou seja, as palavras aparecem separadas por espaços em branco e as letras contrastam entre si na cadeia (SCLiar-CABRAL, 2003). Por outro lado, no sistema oral, as pistas acústicas, através das quais os traços fonéticos são percebidos por um ouvinte numa dada língua, constituem um *continuum* no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, e, especificamente, entre os fonemas. Por essa razão, segundo essa autora, as dificuldades encontradas pelo aprendiz na primeira fase da aprendizagem da leitura decorrem do fato de ele necessitar reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala. Isso implica a necessidade de segmentar o *continuum* que escuta, primeiramente, em palavras, depois em sílabas e, finalmente, na realização dos fonemas que, por sua vez, necessitarão ser relacionados aos grafemas (letras ou dígrafos).

Em adição, a habilidade de relacionar os diferentes valores dos fonemas encontrados no *continuum* da fala aos grafemas está relacionada à consciência fonêmica. Para Scliar-Cabral, 2003, p.59), essa consciência implica em processos de atenção, de intenção para praticá-la e no “domínio de uma linguagem para o recorte consciente da cadeia da fala. Inclui-se a habilidade de fazer julgamentos sobre igual e diferente e a habilidade da autocorreção.” Nessa relação, a consciência fonêmica inicia-se no momento em que o aprendiz aprende a desmembrar a sílaba, relacionando cada fonema ao seu respectivo grafema. Isso quer dizer que ele precisa

conseguir relacionar os grafemas aos segmentos com a função de distinguir significados, presentes na cadeia da fala. Esse processo é especialmente difícil em contextos em que figuram os clíticos (ele *o* viu; trouxe-*a*), onde ocorre o sândi interno ou externo, ou seja, em juntura intervocabular, como em *os olhos azuis, casas amarelas, inimigo*: in + amigo = i-ni-mi-go, acarretando reanálise silábica.

Em síntese, ainda segundo essa autora, as pesquisas atuais sobre o processamento de leitura demonstram que a habilidade de manipular de forma consciente os segmentos do *continuum* da fala facilita a aprendizagem da leitura, tendo em vista que saber relacionar os fonemas aos grafemas é fator crucial para aprender a ler no sistema escrito alfabético.

Após se observar a complexidade dos aspectos que estão envolvidos no processamento da leitura, este artigo de revisão bibliográfica com foco na Psicolinguística tem por objetivo geral ampliar a compreensão do processo que envolve a referenciação. Para esse fim, os objetivos específicos são: a) apontar os principais elementos sistêmico-linguísticos que constituem a referenciação; b) identificar as regiões cerebrais que são envolvidas no processo de referenciação. Justifica-se esta pesquisa pela relevância desse conteúdo como elemento da coesão textual, tornando-se fundamental para a efetivação das estratégias de leitura e de escrita nas atividades de ensino e aprendizagem em todo o processo de escolarização.

Para tal, o artigo é introduzido com alguns apontamentos sobre o sistema oral e escrito, o objeto geral, os objetivos específicos e a justificativa. Na seção (2), destinada à revisão bibliográfica, apresenta-se estudos sobre os modelos teóricos de leitura, estudos sobre referenciação e a progressão referencial, também sob o prisma das neurociências. Por fim, em (3), apresenta-se as considerações gerais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção inicia pela apresentação dos modelos teóricos do processamento de leitura (2.1). Na sequência, em (2.2), apresenta-se a abordagem linguística do processo de referenciação e da progressão referencial. Por fim, em (2.3), traz-se alguns apontamentos de como ocorre o processamento cerebral dos elementos linguísticos que constituem a referenciação.

OS ESQUEMAS COGNITIVOS NO PROCESSAMENTO DE LEITURA

No processo de leitura, a dimensão cognitiva está intrinsecamente relacionada às dimensões sociais e linguísticas. As questões cognitivas estão envolvidas no processo de leitura, sendo que diferentes modelos teóricos buscam dar conta do que acontece na mente do leitor durante esse processo. O modelo ascendente, *bottom-up* proposto por Gough (1972), considera a leitura como um processo linear, serial, que começa com a identificação de letras e palavras e termina com o significado que o leitor extrai do texto. Nesse modelo, a leitura é vista como um processo passivo, no qual o leitor opera apenas como decodificador que se concentra no texto.

Outro modelo teórico que trata dos aspectos cognitivos da leitura é trazido por Goodman (1970; 1998), definido como descendente (*top-down*). Nesse modelo, a leitura é considerada um jogo de adivinhação em que o leitor formula e testa hipóteses, contrariamente ao que é postulado no modelo ascendente. Na perspectiva do modelo *top down*, o leitor não processa toda a informação advinda do texto, já que seria uma sobrecarga para a memória de trabalho, mas se utiliza de pistas que podem ser de natureza grafo-fônica, sintática ou semântica, com o objetivo de chegar ao significado total do texto.

Com base nesses modelos de leitura, Rumelhart (1981) propõe a teoria dos esquemas, na qual tenta explicar a representação do conhecimento de mundo e como esse conhecimento é utilizado nas mais diversas situações de interações sociais pelo indivíduo. Nesse sentido, autor define *esquema* como uma unidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, que contém informações sobre o conhecimento em si e sobre como esse mesmo conhecimento deve ser utilizado nas diversas situações de comunicação. Para essa teoria, o leitor dispõe de esquemas mentais que foram socialmente adquiridos e, quando uma leitura é feita, esses esquemas são acionados e confrontados com os dados do texto de modo que o leitor consiga dar sentido ao que está sendo lido. Por essa razão, para o autor, o leitor proficiente é aquele que é capaz de acessar esquemas relevantes durante a leitura de textos.

Após a apresentação dos modelos teóricos do processamento de leitura, passa-se os pressupostos teóricos relativos ao processo de referenciação.

PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Ao se tratar da dimensão linguística, ressalta-se a relevância da coesão para a construção de sentido do texto. Nessa relação, dentro da coesão, o processo de referenciar um objeto (KOCK, 2004; 2005; 2009); (MARCUSCHI, 2005; 2008) inicia-se pela discretização, momento em que se destaca, em meio a tantos outros, o objeto sobre o qual se quer discursivizar. Após a demarcação do objeto (categoria) no mundo físico e natural sobre o qual se quer referir, faz-se necessário que ocorra a apropriação dos processos gerais de categorização discursiva e cognitiva, tal como são consideradas nas práticas situadas entre os sujeitos que fazem parte da rede de comunicação na qual se quer participar.

A referenciação, então, é o processo pelo qual determinado objeto/referente do mundo extramental é introduzido/ativado e como é nominalizado no modelo textual. Koch (2004, p.64), com base em Pince (1981), propõe que um referente ao ser introduzido/ativado pode contar ou não com algum tipo de âncora. A inexistência de uma âncora no co-texto ou no contexto se refere à ativação de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto. Por essa razão, passa a ter um endereço cognitivo na memória do interlocutor e, ao ser ativado por uma expressão referencial, promove uma categorização desse referente. A ativação ancorada ocorre quando um objeto-de-discurso, ao ser introduzido no texto, consegue estabelecer uma relação de associação e ou inferenciação com elementos existentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo.

Nessa relação, o objeto do mundo extramental torna-se objeto-de-discurso por construir-se progressivamente no processo de discursivização. A construção do objeto-de-discurso ocorre através da inserção de novos aspectos e propriedades, ou pela supressão de aspectos já existentes, a tal ponto de ele poder se associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, podendo vir, em muitos casos, a se constituir em novos objetos (KOCH, 2004; 2005; 2007). Em termos gerais, isso significa dizer que determinado referente do mundo extramental é nominalizado no texto e se torna objeto-de-discurso graças à possibilidade de combinações dos elementos sistêmicos-linguísticos.

Em termos gerais, a progressão discursiva sobre um referente, segundo Marcuschi (2008. p.109), pode ser construída através de *formas remissivas*, ou seja, processo pelo qual uma forma remete a outra, papel esse cumprido pela anáfora. *As formas remissivas referenciais*

se materializam por meio de uma expressão referencial propriamente dita, ou seja, “são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. [...] Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 109). Essas *formas remissivas* podem representar os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Esses constituintes, por sua natureza formal, promovem a ativação de novos referentes no processo de discursivização. Em outras palavras, cada expressão referencial evoca e especifica um referente próprio representado no texto, sendo que a relação referencial entre a anáfora e a âncora não é aleatória, mas sim, fundamentada cognitiva e discursivamente por algum tipo de associação ou outro aspecto. Ou seja, as diversas possibilidades de uso desses elementos permitem a incorporação e ou a exclusão de determinados aspectos que (re) categorizam tal referente.

Para melhor se elucidar alguns desses aspectos relacionados ao processo de referenciação, traz-se a crônica abaixo:

HISTÓRIA DA FLOR

Carlos Drummond de Andrade (1985)

Furtei uma *flor* daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a *flor*. Trouxe-*a* para casa e *a* coloquei num copo. Logo senti que *ela* não estava feliz. O copo destinava-se a beber, e uma *flor* não é para ser bebida. Passei-*a* para um vaso e notei que *ela* me agradecia, revelando melhor *sua* delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se *a* contemplarmos bem.

Sendo o autor do furto, eu assumia a obrigação de conservá-*la*. Renovei a água do vaso, mas a *flor* empalidecia. Temi por *sua* vida. Não adiantava restituí-*la* ao jardim. Nem apelar para o médico de *flores*. Eu *a* furtara, eu *a* via morrer.

Já murcha e com a cor particular da morte, peguei-*a* docemente e fui depositá-*la* no jardim onde nascera. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

- Que ideia a sua de vir jogar *lixo* neste jardim!

Como se discutiu acima, um referente pode ser ativado no modelo textual de forma ancorada ou não. Quando esse referente é totalmente novo, ou seja, não ancorado, geralmente, é ativado

por uma expressão nominal indefinida¹, como se vê na linha (3), *Furtei [uma flor] daquele jardim*; na linha (4), [...] *e a coloquei [num copo]*; na linha (5), *passei-a para [um vaso]*. Além de apresentar um novo referente no texto, esse artigo também pode indicar o sentido de generalização, como na linha (5), *O copo destinava-se a beber, e [uma flor] não é para ser bebida* e na linha (6), *Quantas novidades há [numa flor], se a contemplarmos bem*.

O sentido de generalização também pode ocorrer quando uma expressão referencial é indeterminada, ou seja, formada somente com um núcleo nominal, como na linha (10), [...] *para o médico de [flores]. Eu a furtara, eu a via morrer*. Aqui o núcleo nominal *flores* faz parte da expressão referencial *o médico de flores*, mas não há nenhum constituinte que o determine, promovendo assim, o sentido de generalização.

A expressão referencial anafórica pode ser determinada, entre outros elementos linguísticos, pelo artigo definido: *O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei [a flor]* (linha 3); *[O copo] destinava-se a beber* (linha 4). Além dos elementos linguísticos com função de determinar o referente, sua progressão pode ocorrer por itens que o caracterizam, tais como adjetivos, sintagmas preposicionados ou sentenças relativas como na sentença: *Logo senti que ela não estava [feliz]* (linha 4). Pode-se observar que o adjetivo entre colchetes está promovendo a progressão temática e caracterizando a mudança do estado do referente *a flor*. Ainda na linha (11), *Já [murcha e com a cor particular da morte], peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde nascera*, a construção complexa entre colchetes está predicando o referente *a flor*. São esses elementos linguísticos que, no decorrer da progressão temática,

¹ Marchesan e Valer (2006), como base em estudos inseridos na Teoria Gerativa, definem os constituintes que podem cercar um núcleo nominal. Os que estão à esquerda são: a) Pré-Determinantes: são os elementos que estão à esquerda do determinante, propriamente dito, denominados de quantificadores, como por exemplo: algum, algum de, todo (s), qualquer, entre outros; b) Determinante: formado por artigos definidos (o, a, os e variações), indefinidos (um, uma e variações), adjetivos demonstrativos (este, isto, aquele e variações), itens interrogativos (que, qual e variações) e c) Pós-determinantes: englobam os constituintes que se localizam à direita do determinante. Estes constituintes podem ser os possessivos (meu, teu, seu e variações) ou numerais (dois, três, quatro etc). Ressalta-se que nessa visão teórica, mesmo que o núcleo nominal apareça sozinho (núcleo solto), subentende-se que ele esteja determinado por um elemento apagado na superfície. Ao lado direito de um núcleo nominal os constituintes podem ser: a) adjetivos; b) sintagma preposicionado; c) sentença relativa.

desencadeiam (re)categorizações, de tal forma que o referente inicialmente ativado como *uma flor* passa a ser ativado no final do discurso como um novo objeto: *lixo*.

Nessa perspectiva, observa-se que a (re)categorização do referente no texto ocorre por meio de elementos sistêmico-linguísticos que determinam os nomes, formas nominais, itens que especificam nomes, bem como itens com função de reativação de expressões nominais, e, especialmente, a relação existente entre eles.

Ainda em relação ao processo de referenciação, as *formas remissivas não referenciais*, por sua vez, são materializadas por constituintes que não apresentam como núcleo um nome, ou seja, não são expressões referenciais. Nesses casos,

Trata-se de formas que não tem autonomia referencial (só referem concretamente). Eles podem de maneira mais clara cor referir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação, etc. Essas formas podem ser presas como no caso dos artigos, ou então livres como no caso dos pronomes pessoais. (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Vê-se que os constituintes que assumem essa função são os artigos, pronomes adjetivos, numerais, pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais, pré-formas verbais etc. Esses constituintes, geralmente, apresentam características morfosintáticas e semânticas semelhantes às do referente, permitindo apenas a sua reativação. Retomam, assim, referentes previamente introduzidos estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, há uma identidade referencial entre a anáfora e seu referente.

No texto em análise, o referente ativado inicialmente pela expressão referencial *uma flor* é recuperado pelas formas remissivas não referenciais: a) pronome pessoal reto *ela* (linhas 4 e 5); b) pronome oblíquo átono em próclise, *a coloquei* (linha 4); *a contemplarmos* (linha 6); *a furtara*, *a via morrer* (linha 10); c) pronome oblíquo átono em ênclise *trouxe-a* (linha 4); *passei-a* (linha 5); *conservá-la* (linha 8); *restituí-la* (linha 9); *peguei-a*, *depositá-la* (linha 11); e) elipse: *jardim* onde _{elipse} nascera (linha 12).

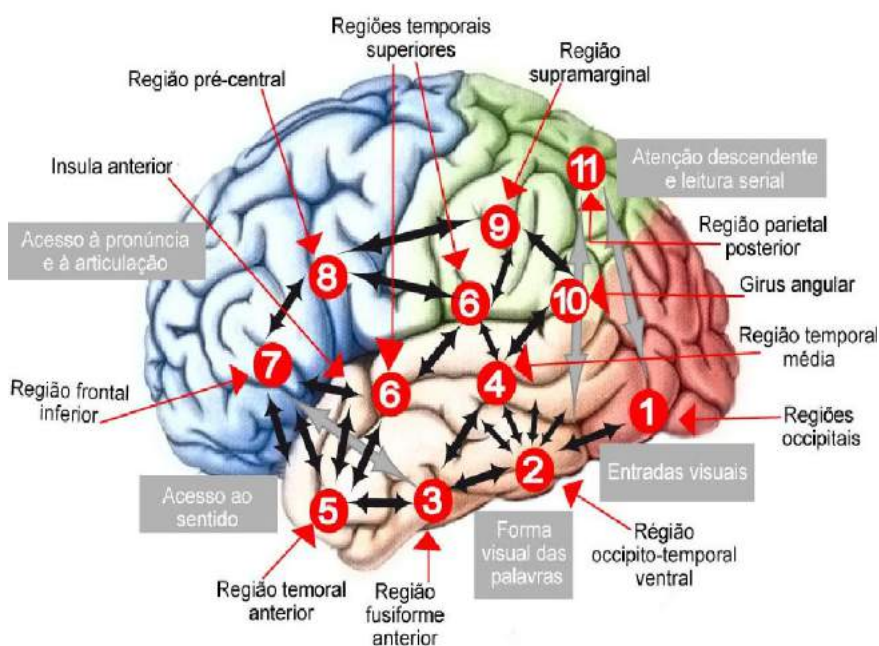
Em síntese, um referente ativado no modelo textual, no decorrer da progressão referencial, pode ser recuperado por expressões referenciais ou por outro tipo de constituinte. Quando um referente é recuperado por formas remissivas referenciais, entende-se que ocorra a ativação de um novo referente, em consequência, dá-se sua (ré)categorização. Por outro lado, quando a retomada ocorrer por formas remissivas não referenciais, não há ativação de novo referente, mas apenas sua reativação, mantendo assim, a mesma categorização.

Ao se tratar de processamento de leitura, nos dias atuais, os avanços nos aparelhos de observação da atividade cerebral demonstram com mais precisão a complexidade envolvida nesse processo, como segue no próximo item.

A PROGRESSÃO REFERENCIAL SOB O PRISMA DAS NEUROCIÊNCIAS

As pesquisas mais recentes vindas das Neurociências² (DEHAENE, 2007; GAZZANIGA; HEARTHERTON, 2005; DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004) demonstram como as diversas regiões do cérebro se inter-relacionam no decorrer do processamento da linguagem, conforme figura (1):

Figura 1 – Regiões do hemisfério esquerdo do cérebro humano



Fonte: imagem cedida por Scliar-Cabral, adaptada de Dehaene (2007, p.78).

² A imagem funcional por ressonância magnética *IRM funcional* suplantou a tomografia por emissão de pósitrons, permitindo, assim, não apelar senão a máquinas presentes em todos os hospitais e de não necessitar a injeção de produtos radioativos.

O cérebro elabora a linguagem mediante a interação de três conjuntos de estruturas neuronais. De acordo com Damásio e Damásio (2004), o primeiro conjunto de estruturas é composto de numerosos sistemas neuronais dos dois hemisférios, representando interações não linguísticas entre o corpo e seu meio, percebido por diversos sistemas sensoriais e motores, ou seja, ele mantém uma representação de tudo o que uma pessoa faz, percebe, pensa ou sente. Além de decompor essas representações não linguísticas (forma, cor, sucessão no tempo ou importância emocional), o cérebro cria representações de nível superior, pelas quais gere os resultados dessa classificação, ordenando intelectualmente objetos, eventos e relações. Os níveis sucessivos de categorias e representações simbólicas produzidas pelo cérebro gerenciam a capacidade do indivíduo de abstração e de metáfora.

O segundo de estruturas é um conjunto menor de estruturas neuronais, geralmente situadas no hemisfério esquerdo, representa os fonemas, suas combinações e as regras sintáticas de ordenação destas palavras em frases. Ainda segundo Damásio e Damásio (2004), sempre que solicitados pelo cérebro, esses sistemas reúnem palavras em frases destinadas a serem ditas ou escritas e quando demandados em reação a um estímulo linguístico externo (uma palavra ouvida ou um texto lido), asseguram os processamentos iniciais das palavras e frases percebidas.

Por fim, o terceiro conjunto de estruturas, também presente no hemisfério esquerdo, coordena os dois primeiros. Produz palavras a partir de um conceito ou conceitos a partir de palavras. Esses autores mostram que alguns trabalhos psicolinguísticos (LEVELT) já haviam indagado a existência dessas estruturas mediadoras, sugerindo que as palavras e as frases são elaboradas a partir de conceitos por um elemento mediador chamado de *lema*. Assim, de acordo com esses autores, os centros cerebrais da linguagem no hemisfério esquerdo, comportam estruturas que processam as palavras e as frases, assim como estruturas que asseguram a mediação entre os elementos do léxico e a da gramática. As estruturas neuronais que representam os conceitos são repartidas entre o hemisfério direito e esquerdo, em numerosas regiões sensoriais e motoras.

Ao se tratar de leitura, o processamento cerebral começa pelo olho. Há no centro da retina, a fóvea que, com elevada resolução, reconhece os detalhes das letras em quantidade que pode formar até duas palavras no momento da fixação do olhar, quando ocorre a identificação de 10 a 12 letras em média: 3 ou 4 à esquerda do centro do olhar, e 7 ou 8 à direita. De acordo com Dehaene (2007, p. 26), “só a região central da retina, chamada fóvea, é rica em células

fotorreceptores de resolução muito alta, os cones. Essa região, que ocupa cerca de 15° do campo visual, é a única zona da retina realmente útil para a leitura. ” Nesse complexo processo, a palavra, ao entrar na retina, é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Por essa razão, toda a dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão.

No processamento da leitura, os testes atuais indicam que são suficientes 50 milissegundos de duração de exposição para que ocorra a identificação de determinada palavra e que dê a leitura, ressaltando-se que a tomada inicial visual é muito breve. Ao serem estudados esses processamentos de leitura, vê-se que o captor visual percorre as frases, em sacada, sendo que o olho se desloca a cada dois ou três décimos de segundo em que se dá uma sucessão de tomadas de texto “que é apreendido quase palavra a palavra. ” (DAHAENE, 2007, p.31). O sistema visual extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Nesse percurso, de acordo com o mesmo autor, “as pequenas palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase sempre pulados” (p. 31), já as palavras relevantes de conteúdo da frase, como é o caso dos substantivos, dos verbos, dos adjetivos ou dos advérbios, são fixados pelo olhar. Observa-se, assim, que no processamento de leitura determinadas palavras recebem prioridade para que se dê a leitura de forma plena.

Além dos aspectos acima, nesse processo, também está implicada, de acordo com Dahaene (2007, p. 32-34), a *invariância perceptiva*, que consiste na identificação das palavras escritas de diversas formas, tais como de imprensa, manuscritas, maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Segundo o mesmo autor, “ o sistema visual de um bom leitor é uma eficácia formidável para filtrar e rejeitar uma quantidade de variações que não são pertinentes à leitura [...]. ” (p.35). Dessas invariâncias, o cérebro vai se tornando sensível entre os traços das palavras como “bela” e “bala” em que aspectos mínimos na grafia torna duas palavras com significado e sentido distintos.

Nessa temática, as pesquisas recentes com foco nas bases cerebrais da leitura demonstram que “a organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex” (DAHAENE, 2007, p. 56), as quais se coexistem e se complementa. O processamento de leitura dá-se por meio de duas vias paralelas de tratamento: a) a via fonológica está relacionada à conversão da cadeia de letras em sons da língua (os fonemas) e

b) a via lexical permite o acesso a um dicionário mental onde está estocado o sentido das palavras. Dessa forma, as duas vias são necessárias para o processamento da leitura.

Mesmo sendo distintas, essas vias de acesso não atuam em separado no complexo processamento de leitura, tendo em vista que,

ao aceitarmos a via fonológica como a conversão dos grafemas em fonemas, poderíamos imaginar que a leitura passaria pela aplicação de um pequeno número de regras simples. Afinal, nosso alfabeto não compreende senão 26 letras e o número de grafemas (incluindo os diacríticos), no português, não ultrapassa 72. Contudo, se considerarmos agora a via lexical, aquela que reconhece as palavras familiares, é necessário imaginar uma estocagem maciça de dezenas de milhares de palavras numa espécie de dicionário que os psicólogos chamam de “léxico mental”. Sem dúvida, seria necessário falar de léxicos no plural. Com efeito, as informações que são ali registradas são de várias naturezas. [...] Para dar conta do funcionamento da via lexical, a imagem mais apropriada é, portanto, a de uma coleção de dicionários, cujas páginas se abrem sucessivamente à medida que acessamos a informação. (DEHAENE, 2007, p. 56-57)

Vê-se com base nesses dados que o cérebro humano consegue armazenar uma grande quantidade de vocábulos, sendo que de acordo com as estatísticas indicam que um indivíduo de mediano em conhecimento consiga conhecer em média 45.000 palavras sem levar em consideração as palavras compostas, nomes próprios, acrônimos, siglas etc. Esses dados indicam que o cérebro humano resolve problemas complexos como o reconhecimento da ortografia, a pronúncia e a significação, inclusive em muitos contextos de ambiguidade como é o caso de palavras homógrafas não homófonas, como em *seca-verbo* [A roupa seca ao sol]; *seca-adjetivo* [A roupa está seca] ou *seca-substantivo* [Este ano, a seca castigou a lavoura], cuja significação depende dos demais itens que compõem a sentença. Toda essa complexidade implica a necessidade de um processamento de informações em paralelo no cérebro humano.

Para mostrar como ocorre o processamento em paralelo, Dehaene (2007, p.130-131) traz estudos recentes (SIMOS) realizados com base em palavras pertencentes a três categorias distintas. Tais estudos têm como objetivo observar o trajeto cerebral de palavras reconhecidas pela via fonológica e outras pela via lexical. A primeira categoria pertence às *pseudo-palavras* como *tracho* e *blos*, que são inventadas, mas respeitam a ortografia da língua. Por essa razão, para pronunciá-las, basta a via de conversão grafema-fonema, ou seja, as regras de pronúncia da respectiva língua. A segunda categoria, palavras *pseudo-homófonas*, embora sejam pronunciadas como palavras, possuem uma ortografia normal como em *eceção*, ou *oge*. Aqui,

também ocorre a conversão grafema-fonema, porém diferentemente da categoria anterior, ao pronunciá-las, elas evocam sentido. A terceira categoria toma palavras autênticas e frequentes como *muito*, *trouxe*, cuja pronúncia depende do reconhecimento total da palavra, tendo em vista que são palavras irregulares e não podem ser deduzidas da sequência de letras que as compõem.

Os testes sobre o processamento dessas três categorias de palavras mostraram que, nos primeiros 150 milissegundos, ocorreu atividade mental somente nas regiões visuais occipitais; por volta dos 200 milissegundos, a atividade chegou à região occípito-temporal ventral esquerda, responsável pela análise visual da palavra. Somente após esse tempo, detectou-se divergência de processamento entre as três categorias:

as pseudo-homófonas e as pseudo-palavras ativavam principalmente a região temporal superior e particularmente o *planum temporal*, sede das áreas auditivas e notadamente da pronúncia das imagens acústicas da linguagem. Já as palavras irregulares ativavam a região temporal média, sede das “zonas de convergência” semânticas – somente em seguida elas davam lugar a uma segunda vaga de atividade nas áreas auditivas. As regiões semânticas não se ativavam quase nada quando se lhes apresentavam pseudo-palavras desprovidas de sentido. Ao contrário, elas ativavam fortemente, embora mais tarde, quando se lhes apresentavam homófonos de palavras existentes, tais como *oge*. (DEHAENE, 2007, p. 131).

Isso significa dizer, segundo esse autor, que esses estudos demonstram que as áreas cerebrais do sentido (região têmporo-parietal posterior) estão ativadas antes mesmo que ocorra a atividade mental, ou seja, permanece ativada em estado de repouso. Em outras palavras, essa região não é ativada quando os testes devem responder às palavras escritas e faladas conhecidas. Porém, a atividade mental inicial reduz-se quando os testes se referem às pseudo-palavras desprovidas de sentido. Isso significa dizer que o cérebro está em contínua atividade, tendo por finalidade conferir sentido aos acontecimentos ou objetos que nos rodeiam, através das palavras e imagens. Tal processo, porém, é interrompido brevemente quando a cadeia de letras não tem sentido.

Esses estudos revelam então, que as atividades cerebrais relacionadas às regiões associadas ao sentido têm caráter espontâneo em permanente flutuação, independente do mundo exterior, por essa razão, um meio indireto de identificar a atividade espontânea dessas regiões é observar como elas reagem às repetições de palavras. Nessa linha de observação, Dehaene (2007) apresenta estudos (DEVLIN) sobre processamento de sentido. Tais estudos apontam que pares de palavras compostas com letras diferentes, mas, com semelhante sentido

como *face* e *rosto* promovem baixa ativação da região temporal média esquerda, enquanto que pares de palavras sem ligação de sentido como *mel* e *banco* ativam mais longamente essa região. Houve, portanto, a ativação da região de sentidos quando as palavras codificadas foram de sentidos diferentes, porém, para os sinônimos, ela se ativou apenas uma vez.

Em termos gerais, esses estudos traçam um panorama da forma como o cérebro atua na passagem das letras aos sons:

a região occípito-temporal se interessa somente com a cadeia das letras, é, por isso que ela diminui a atividade sempre que as palavras se assemelhem no plano visual (por exemplo, caçador/caça), mesmo se não tiverem nenhuma relação no nível do sentido (por exemplo, mentor/menta) e não muda a atividade ao responder a sinônimos tais como face/rosto. Inversamente, a região occípito-temporal média não se interessa senão com o sentido das palavras. Ela diminui, pois, a atividade para face/rosto, bem como para caçador/caça – mas não diante de palavras apresentadas do tipo mentor/menta, pois não existe senão uma relação superficial. (DEHAENE, 2007, p. 126).

Nessa mesma linha de pesquisa, outros estudos apresentados pelo mesmo autor confirmam que a região temporal média codifica os sentidos das palavras, além de ser sensível à proximidade semântica das palavras faladas. Essas características parecem revelar que seu papel consiste em recuperar, no léxico semântico, os elementos do sentido associados a cada palavra. Além dessa região, muitas outras regiões cerebrais são ativadas no processamento de leitura: as regiões situadas mais à frente, na ponta do lobo temporal estão relacionadas às combinações de sentido que formam as palavras do interior das frases; a região frontal inferior parece jogar um papel essencial na seleção de um sentido entre vários.

As pesquisas acima revelam que, no ato da leitura de duas palavras com sentido semelhante, ocorre reduzida ativação da região temporal média esquerda. Esses dados parecem indicar como ocorre a atividade cerebral relacionada à progressão referencial através de formas remissivas referenciais, ou seja, através da expressão referencial, tendo como núcleo um nome, ou seja, um item lexical.

Pode-se então entender que a progressão referencial no processamento de leitura ocorre através da associação de sentidos entre os possíveis itens lexicais. Os pesquisadores acima concordam com que a produção de sentidos ocorre através das vastíssimas populações de neurônios que são ativadas desde que uma pessoa efetue um trabalho conceitual. Tais populações recolhem informações semânticas vindas de diversas áreas cerebrais e formam

zonas de convergência, que trocam os sinais com regiões cerebrais muito numerosas do córtex associativo. Elas “recolheriam, assim, os fragmentos esparsos dos sentidos, e os associariam em feixes que constituiriam, falando propriamente, o sentido das palavras”. (DEHAENE, 2007, p.127). Isso significa dizer que a construção de sentido de uma determinada expressão linguística não se efetua em uma região cerebral específica, mas sim em diversos grupos de neurônios e que, por processos associativos, forma-se o sentido.

Nessa relação, a construção de sentido que mantém a progressão referencial entre diferentes referentes que são ativados no texto, dá-se não pelo sentido completo de determinado item lexical, mas sim pelos inúmeros fragmentos que o compõem. Dehaene (2007) traz como exemplo de processamento a palavra *morder*. Segundo ele, essa palavra, tal como numerosos verbos, faz referência a uma ação. Para compreender seu sentido, faz-se necessário pensar nas partes do corpo que ela mobiliza: a boca, os dentes, seu movimento tão específico, talvez, igualmente, o grito e a sensação de dor que resultam da mordida. Para que isso ocorra,

Todos esses fragmentos de gestos, de movimentos, de sensações são reunidos sob a etiqueta “morder”. Essa ligação funciona, além disso, nos dois sentidos: pronunciamos a palavra quando desejamos evocar essa conjunção particular de acontecimentos, e o fato de entender recria em nós esse formigamento de fragmentos de sentidos. (DEHAENE, 2007, p. 127).

Nesse processamento, a região temporal lateral joga um papel essencial de mediação entre a forma das palavras e os elementos de sentido que elas evocam. Parece que ela se subdivide em múltiplas sub-regiões conforme a categoria particular das palavras acessadas, tais como rostos, pessoas, animais, instrumentos, etc. As diversas categorias aparecem associadas a territórios distintos, encarregados de colher os fragmentos de sentido de origens diferentes, eles próprios repartidos alhures: na região parietal para os nomes ou partes do corpo, o córtex occipital para as cores, a região V5 para os movimentos, o córtex pré-central e parietal anterior para as ações e os gestos, a área 10 de Brodman para a interpretação das intenções e crenças de outrem, o pólo temporal para os nomes próprios etc. Observa-se, desse modo, que a construção de sentido é elaborada por fragmentos de sentidos que se processam em diferentes regiões cerebrais.

Nessa perspectiva, os atuais estudos sobre as lesões cerebrais, bem como os estudos com imagens funcionais do cérebro normal confirmaram e precisaram que, ao acessar categorias gramaticais diferentes como substantivos ou verbos, ou ainda animais ou instrumentos, territórios corticais distintos, repartidos em regiões temporais e frontais

esquerdas, são ativados separadamente (DEHAENE, 2007, p. 127). Todos esses estudos parecem tratar do processamento cerebral de itens lexicais, mas como se daria a ativação cerebral quando a progressão referencial ocorre através de formas remissivas não referenciais, ou seja, por meio de itens linguísticos destituídos de núcleos lexicais?

Apesar dos avanços nessas pesquisas, pouco ainda se sabe sobre como se dá a ativação cerebral na associação de sentido entre uma expressão referencial e itens linguísticos não referencial como pronomes, artigos etc. Damásio e Damásio (2004, p.26) mostram que as lesões da região perisilviana posterior causam certa confusão na utilização de pronomes e conjunções. Segundo esses autores, os sistemas neuronais da região perisilviana posterior registram as informações auditivas e cinestésicas relativas aos fonemas e às palavras. A descoberta de projeções neuronais recíprocas entre as diferentes zonas que memorizam essas informações revelam a importância das interações entre elas. A região perisilviana posterior está conectada ao córtex motor e pré-motor, diretamente e por uma via subcortical que inclui os gânglios da base e da parte anterior do tálamo esquerdo. A dupla conexão desempenha um papel crucial na produção dos fonemas, que pode ser governada pelos circuitos cortical e subcortical ou pelos dois ao mesmo tempo. A via subcortical assegura a aquisição dos automatismos linguísticos, enquanto a cortical governa a linguagem consciente adquirida pela aprendizagem associativa, demonstrando, portanto, regiões diferentes para o conteúdo que já estaria automatizado e conteúdo que estaria sendo aprendido.

Em adição, os estudos indicam que o sistema associativo cortical e o sistema automático subcortical parecem operar paralelamente no processamento da linguagem. O prevalecimento de um ou outro depende do nível de domínio da linguagem e da natureza dos elementos linguísticos. A região perisilviana anterior, próxima à cissura de Rolando, parece conter as estruturas que comandam o ritmo da elocução e a gramática. Os gânglios da base são elementos ativos desse sistema, como o são também nas conexões da região perisilviana posterior. Nessa relação, “o conjunto está fortemente ligado ao cerebelo e recebe projeções de várias regiões sensoriais do córtex, reenviando projeções às regiões motoras. Entretanto, ainda é desconhecido o papel dessa estrutura na linguagem e no conhecimento.” (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004, p.26). Observa-se que esse processamento ocorre envolvendo diferentes áreas cerebrais, projetando, dessa forma, a complexidade que envolve a linguagem.

Os estudos acima mostram que pessoas com lesões na região perisilviana anterior falam com uma voz monocórdica, longos silêncios entre as palavras, utilizando estruturas gramaticais

defeituosas. Omitem frequentemente os pronomes e as conjunções e raramente respeitam a ordem gramatical. Essas informações, em termos gerais, revelam: a) os pronomes são processados em região diferente dos nomes; b) na região perisilviana, a via subcortical assegura a aquisição dos automatismos linguísticos, enquanto a cortical governa a linguagem consciente adquirida pela aprendizagem associativa.

Desse modo, de modo geral, esses estudos parecem indicar que nessa região há uma convergência entre a aprendizagem consciente (de itens lexicais) e o automatismo de itens não lexicais. Isso explicaria, a não fixação do olho sobre os itens gramaticais no momento da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender de forma mais plena os aspectos que envolvem o processo de referenciação, entendido como um elemento relevante para a coesão textual. Para dar conta desse propósito, primeiramente, discorreu-se sobre os modelos teóricos do processamento de leitura, na sequência, tratou-se dos aspectos linguísticos por meio dos quais se dá a referenciação e da progressão referencial. Por fim, com base em estudos recentes das neurociências, buscou-se identificar as diferentes regiões cerebrais envolvidas na construção de sentido quando se trata dos itens sistêmico-linguísticos relacionados à referenciação e progressão referencial.

Com base nos estudos apresentados, vê-se que os pesquisadores já conseguem mapear como ocorrem as atividades cerebrais envolvidas na construção de sentido de itens lexicais diversos. Também já foram identificados os grupos de neurônios relacionados ao processamento de elementos linguísticos não referenciais. Porém, ainda não está mapeado de forma clara como ocorre a construção de sentido entre as formas remissivas referenciais e as diversas formas de retomadas por itens não lexicais.

Nessa relação, deixa-se em aberto uma questão para futuros estudos: a não fixação do olhar sobre determinadas formas não remissivas, como por exemplo, os pronomes, no processamento de leitura por leitores ainda não proficientes, não garantem que esse leitor tenha percebido sua função no texto. Entende-se que essa relação de sentido necessita ser aprendida em algum momento no processo de desenvolvimento do conhecimento linguístico na memória de curto prazo para que se fixe na memória de longo prazo. Só assim, pode ocorrer o processamento automático desses elementos linguísticos no ato da leitura, em que a

compreensão da respectiva função de cada um desses elementos esteja garantida na construção de sentido do texto.

Por fim, ao se adotar a teoria de reciclagem neuronal proposta pelas pesquisas atuais das neurociências como discutido acima, ressalta-se que o conteúdo de ensino deve primar pela informação plena e correta. Isso porque quando a informação é processada ocorre a reciclagem de grupos de neurônios específicos ao objeto de aprendizagem. Nesse sentido, é muito mais produtivo ao processamento cerebral ampliar um conhecimento cujas bases iniciais são corretas do que reverter uma informação errada em uma informação correta. Com base nesse entendimento, deve-se evitar dizer a um aprendiz que algo está correto e finalizado se o objeto de aprendizado ainda não está de acordo com o produto final esperado para o desenvolvimento de determinada habilidade. Aponta-se, dessa forma, a relevância dessas pesquisas para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem, de tal forma que sejam mais bem aproveitados os instrumentos pedagógicos de mediação nos diferentes contextos sociais de aprendizagem, especialmente, o processo de escolarização por serem as instituições de ensino as agências mais preparadas para esse fim.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, A.; DAMÁSIO, H. O Cérebro e a Linguagem. Revista: **Viver Mente & Cérebro Scientific American**. Ano XIII, Nº143, Dez. 2004. p. 22-29.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

GAZZANIGA, M.; HEARTHERTON, T. F. **Ciência Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 120-143.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística Textual**: trajetória e grandes temas. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-51.

_____. **A Coesão Textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCHESAN A. C.; VALER, S. A Estrutura dos Sintagmas Nominais na fase de aquisição da linguagem – uma análise de corpus. Resumo em **ANAIS do Sétimo ENAL (Encontro Nacional sobre a Aquisição da Linguagem)**. 2006. p.125-126. PUC. Porto Alegre –RS.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.G.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-102.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

RUMELHART, D. Schemata:building blocks of cognition. In: Spiro, R. J.; Bruce, B; Brewer; W.F. (eds). **Theoretical Issues In Reading and Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DISCURSIVA NA PÁGINA DO IG SOBRE A ELEIÇÃO 2014

Neilton Farias Lins

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – AL – Brasil.
Professor de Língua Português de Instituto Federal de Alagoas – Santana do Ipanema – AL – Brasil.

RESUMO: Adotamos neste artigo a concepção textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, defendendo a ideia de que o sentido é uma construção interativa, dinâmica, que se realiza por meio de sujeitos que mobilizam seus modelos de mundo devido à proeminência da interação. Assim, o leitor/falante é impelido não somente a criar estratégias de ordem cognitivo-discursiva, com o intuito de construir conjecturas, legitimar ou não essas conjecturas, mas também completar as lacunas que o texto/fala exhibe, até aproximar-se de uma certa compreensão. Para que isso aconteça, é necessário que, na produção desse sentido, o escritor/falante faça uso de estratégias de referenciação, tais como: introdução, condução, retomadas de elementos de referenciação. Para tanto, defendemos que o redator da Página do IG faz usos dessas estratégias para construção do sentido do texto. Para que a discussão sobre a temática da referenciação seja realizada, apresentamos inicialmente uma revisão da literatura que trata da questão. Em seguida, discutimos as estratégias de referenciação, observando o *corpus* provindo dessa página, mais especificamente a que aborda as eleições de 2014. Como resultado, observamos como os textos estudados têm demonstrado que a escolha feita do léxico, com intuito de referenciar os objetos de discurso, imprime características linguísticas que esclarecem ao leitor quais os propósitos comunicativos do redator.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação. Texto. Sentido.

ABSTRACT: We have adopted in this paper a discursive, interactive and sociocognitive textual design, defending the idea that meaning is an interactive, dynamic construction, which is subject to mobilize their world's models due to interaction's prominence. Thereby, the reader/speaker is motivated not only to create strategies in a cognitive-discursive way to build conjectures, justify or not these conjectures, but also complete the gaps that text/speech displays, even approaching a certain enlightenment. For happen, it is necessary, in the meaning's production, the writer/speaker make use of referencing's strategies such as: introduction, conduction, referencing elements' repeated. Therefore, we believe that IG's Page Writer, uses these strategies for construction of text's meaning. For discussion about referecing's theme is performed, we present an initial literature's review that deals with the issue. Then, we discuss the strategies of referencing, observing the corpus coming from this page, more specifically that covers 2014 elections. As a result, we observed how the texts used has shown the lexicons choice, aim to reference the discourse's object, overprint linguistic characteristics able to clarify to reader which the writer's communicative intentions.

KEYWORDS: Reference. Text. Meaning.

INTRODUÇÃO

Produzir texto é, antes de tudo, produzir sentidos. Sentidos que, vez por outra, podem ser captados ou não, o que vai depender dos processos usados na respectiva construção de sentidos. Uma das maiores dificuldades na leitura ou na ligação de partes de um texto compreende, precisamente, os fatores decorrentes dos processos de retomadas de referentes na progressão textual. Koch e Marcuschi (1998, p. 02) lembram que o texto “se organiza e progride com base em dois processos gerais: (1) sequencialidade e (2) topicidade.” Para os respectivos autores, o primeiro compreende a *progressão referencial* e o segundo a *progressão tópica*. Este texto pretende deter-se ao primeiro processo, embora se tenha a compreensão que, de forma geral, tais processos estão imbricados.

A compreensão do processo de referenciação tem um peso muito significativo na produção de um texto, ou mesmo do sentido, uma vez que, no processo da escrita e da leitura, tanto quem se propõe a escrever como quem se propõe a ler, não se dá conta de ter esquecido um referente mencionado no parágrafo anterior, principalmente se forem introduzidos sucessivos referentes, ficando aquele em *stand by*, o que, de modo geral, pode levar o escritor e o leitor a perderem uma importante linha de raciocínio, o que, conseqüentemente, gera uma complexa interrupção no processo de apropriação do sentido.

Tal estratégia de referenciação é nomeada por Koch e Elias (2008, p. 126) como “desfocalização/desativação”, processo em que um novo referente é adicionado ao texto/parágrafo, fazendo com que o anterior perca o foco. Cabe salientar que, para as referidas autoras, a perda de tal foco não significa exclusão do objeto de discurso do texto/parágrafo e que, dependendo do escritor/falante, este poderá receber o foco novamente, o que significa que “ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.”

Esse problema, além de discursivo, pode também ser de ordem morfossintática, porque, às vezes, o escritor chega a fazer uso de concordâncias e/ou regências de forma incongruentes, por não fazer recuperação do referente introduzido anteriormente, ou em parágrafo diferente, razão que nos leva a defender que existe uma ligação entre as relações de natureza textual e as relações morfossintáticas e semânticas que se constroem entre os enunciados.

A apropriação do sentido de um texto pode provocar semânticas diferentes. Uma das principais formas dessa apropriação diz respeito à dificuldade de o leitor/ouvinte distinguir se as informações novas delineadas no texto se referem a um mesmo referente ou a um referente distinto, o que pode levar o leitor/ouvinte a não inferir como desejado previamente pelo escritor/falante. No entanto, a produção de sentido de um texto não pode incidir tão somente na identificação de informações ou intenções do escritor/falante, uma vez que tal atividade constitui uma ação conjunta entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte.

Tal pensamento é também observado por Marcuschi (2008, p. 233) quando lembra que “para que se compreenda bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção do sentido.” Logo é imprescindível reconhecer que, para produzir o texto, convém vê-lo como se ele falasse sobre temas ou tópicos de modo coerente, em que os sentidos se integram em um todo significativo, fazendo uso de formas adequadas das estratégias de referenciação.

REFERENCIAÇÃO

A referenciação (...) não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadorees. (KOCH, 2005b, p. 34).

A vertente que será adotada neste trabalho está fundamentada na concepção sociointerativa em que o domínio referencial ativo mecanismos de retomada e remissão que estabelecem as relações fóricas (anáfora e catáfora). Já se reconhece que o processo de referenciação suscita, sobretudo, a construção da progressão referencial e não considera como obrigatória a retomada a referentes já introduzidos anteriormente, assim como a manutenção completa do respectivo referente, uma vez que a conexão referencial é constituída em um sistema de encadeamentos como uma rede multidimensional.

Para refletir sobre o processo de referenciação, como bem discorre Roncarati (2010, p. 55) é preciso antes fazer uma distinção significativa entre referir, retomar, remeter, o que se justifica pelo fato de que, de modo frequente, tais verbos são tomados com mesma identidade semântica, sendo usados como sinônimos. A esse respeito Koch (2004, p. 59) enfatiza que se trata de algo essencialmente diverso, e que

- (a) a retomada implica remissão e referenciação;
- (b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada;
- (c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.

A seu turno, Roncarati (2010, p. 55) acrescenta mais um verbo a essa discussão, o *aludir*. Para a respectiva autora, o verbo *aludir* “envolve algum tipo de associação ou extensão referencial, de modo vago e indireto, não apresentando antecedente contextual e subentende remissão a um elemento de conhecimento socialmente compartilhado, ativando um objeto de discurso implícito”. Assim, a referenciação é constituída como uma construção colaborativa de objetos de discurso.

Nesse aspecto, tem-se que não se constitui uma condição imperativa da textualidade a conexão de forma linear dos elementos linguísticos, porquanto a textualização ocorre num processo de multilinearização. Nesse domínio, residem categorias, tais como *correferenciação*, *cossignificação* e *(re)categorização*. Roncarati (2010, p. 52) apresenta as seguintes definições para as categorias elencadas:

Correferenciação constitui uma retomada de um mesmo referente, através de repetições, sinônimos ou designação alternativa (apelido,) e elipse, implica identidade material absoluta, mas não sinonímia lexical absoluta. A *cossignificação* constitui uma relação de identidade léxico-semântica, sendo material absoluta, mas não sinonímia absoluta. A *recategorização* (Marcuschi e Koch, 2006) é um tipo de remissão baseada em inferência fundada em algum aspecto co(n)textual antecedente, não é cossignificativo e não envolve necessariamente correferenciação (RONCARATI, 2010, p. 52).

Vejamos em um excerto de uma página do IG, as respectivas categorias de análise utilizadas pelo redator:

Texto 01¹

No último debate, realizado pela Band no dia 26, *Marina* havia sido confirmada *candidata* apenas poucos dias antes. Na época, tanto a campanha de [Dilma](#) quanto a de Aécio procuravam evitar o confronto direto com *a presidenciável do PSB*, que ainda capitalizava o clima de comoção provocado pela morte do

¹ A partir de agora, todas as fontes acerca dos discursos transcritos da página do IG estarão localizadas no setor de referência deste artigo.

ex-governador de Pernambuco Eduardo Campos. A ordem era não bater demais, até para não correr risco de fortalecer ainda mais a *ex-senadora*.

Nesta noite, tanto a *petista* quanto o *tucano* devem investir com mais força em uma estratégia para expor “contradições” da campanha de *Marina*. As duas campanhas se debruçaram nos últimos dias sobre o programa de governo, que virou centro de polêmica nos últimos dias. Mas a ordem é evitar o confronto direto e os ataques agressivos.

Em terceiro nas pesquisas, *Aécio* deverá explorar contradições não só de *Marina*, mas também fará críticas a *Dilma*. O crescimento de *Marina* deu aos *tucanos* a certeza de um segundo turno, a dúvida é saber se *Aécio* chegará lá, daí a lógica de abrir duas frentes contra *as adversárias* ao invés de se concentrar apenas na *candidata do PSB*, a quem veem como candidatura em ascendência. Uma das linhas que será usada contra a *ex-senadora* é mostrá-la como *uma candidata com menos experiência administrativa*. Ele tende a explorar pontos como a qualificação de *sua futura equipe de governo* – ele já anunciou *Armínio Fraga* como *seu futuro ministro da Fazenda* e prometeu tornar público o time completo ainda durante a campanha.

Campanhas de *Dilma* e *Aécio* planejam endurecer as críticas à *Marina*, que tenta consolidar avanço obtido nas pesquisas.

Nesse aspecto, cabe salientar que a operação de *recategorização* é capaz de fazer com que expressões não sinônimas, como é o caso das palavras “presidenciável do PSB” e “*ex-senadora*”, transcritas do excerto, criam uma relação de correferenciação, ao apontar semanticidade plástica e heterogênea dos objetos-de-discurso no processo referencial. O que corrobora com a ideia de o escritor dispor de várias possibilidades para marcar elementos de referenciação, isto é, referentes, até mesmo os já apontados, fazendo escolhas de elementos lexicais que inicialmente pareçam ser impraticáveis de relacionar, uma vez que não cossignificam (KOCH e MARCUSCHI, 1998).

A *recategorização* lexical de um objeto, como apontam *Apothéloz e Reichler-Béguelin* (1995), atua de duas formas: primeiro, não apenas refere (aponta); segundo, predica (modifica) atributos de um objeto. Por conta disso, a expressão referencial poderia ser utilizada a fim de harmonizar o conhecimento manifesto sobre o objeto-de-discurso. Nesse caso, a *candidata* (*Marina Silva*) apontada no texto da página do IG (Texto 01) não é uma *candidata* igual aos demais, mas uma *candidata* que se opõe aos ideais *petistas*, sendo ela uma “*ex-senadora*” [*petista*] (grifo nosso), assim como se opõe à ideologia *psdbista*, sendo ela uma “*presidenciável do PSB*” que, em razão dos argumentos expostos, é contextualmente localizada, configurada, apreendida e apresentada como uma “*candidata com menos experiência administrativa*”.

Nesse caso, a decisão de escolher determinada expressão adequada a um devido contexto pode advir de distintos graus de reformulação daquele significado socialmente reconhecido e consolidado (não estático), uma vez que há sempre a possibilidade de haver uma "recategorização radical" (MONDADA e DUBOIS, 2003) do referente, que faz com que termos não sinônimos partilhem de uma determinada significação.

Pelo exposto, pode-se falar de uma compreensão ampla de anáfora, isso pelo fato de não a situarmos apenas na relação que se estabelece por meio dos pronomes e, ainda, pela repetição do nome. O que implica dizer que nem sempre a relação anafórica sugere cossignificação e correferência, e, por essa razão, o antecedente pontualmente lexicalizado não é um requisito *sine qua nom* da ocorrência anafórica, uma vez que o referente pode assinalar não para um componente lexical em particular, mas apontar para uma parte ou partes do texto, encapsulando² e procedendo a um ajuizamento da informação. É esse tipo de passagem anafórica, que admite a recategorização (de componentes particulares do texto ou porções do texto) por expressões nominais, que é enfatizada neste estudo.

Ainda sobre correferência, Adam (2011, p. 132) menciona que a “correferência é uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independentemente um do outro.” Como exemplo, o autor usa um texto que trata da morte de um *bebê* que caiu de um prédio. No desenrolar do texto, o termo *bebê* recebe vários referentes, tais como o *menininho*, *um menininho*, *o garotinho*, *a criança*, *sua fralda*, *sua mãe*, *seu ursinho*, *ele*. O respectivo autor alude que

Todas as retomadas assinaladas em negrito estão ligadas por relações de correferência e, por isso, são semanticamente complementares, por exemplo, O **menininho** define o sexo do bebê, e quando **criancinha** e **garotinho** aparecem, a identidade do referente não muda (ADAM, 2011, p. 132).

Para o autor citado, as relações semânticas de correferência são ditas anafóricas, na medida que a interpretação que um significante depende de um outro, presente no contexto esquerdo (anáfora) ou em outro contexto (catáfora). O que não acontece na recategorização, em se tratando da interpretação semântica entre os significantes.

² Essa concepção é preconizada pelos os teóricos mencionados neste tópico.

Pelo exposto, com o conceito de Koch (2005), epigrafado na abertura deste tópico, já se prenuncia que a concepção de referencialidade que será defendida na pesquisa não será simplesmente a da palavra escrita/falada, ou simplesmente qual referência poderá ter-se entre esta e as coisas do mundo, o que confirma a ideia de que a interconexão entre as palavras e estas coisas no mundo não acontece de forma aleatória, direta ou ingênua, mas depende de um contexto de enunciação em que os interlocutores envolvidos interagem de forma sócio histórica em um contexto específico. Nessa mesma linha de pensamento, Barros (2005, p. 58) enfatiza que o “efeito entre realidade e referente é uma ilusão discursiva de que o discurso copia o real”.

Esse pensamento confirma a afirmação de Mondada e Dubois (2003, p. 20) de que não se trata de “uma relação de representação das coisas, ou do estado de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”, o que, para as autoras, significa que as “práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, intencional e racional e solitário no mundo, mas uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações”, considerando esse aspecto a relação indireta entre os discursos e o mundo.

Dessa maneira, este texto toma como base a concepção defendida por Mondada e Dubois (2003, p. 21), quando discute acerca da “importância concedida à dimensão intersubjetiva das atividades linguísticas e cognitivas, responsáveis pela produção da ilusão de um mundo objetivo, pronto para ser percebido cognitivamente pelos indivíduos racionais”. Tudo isso porque, embora se possa nomear um determinado objeto hoje, e boa parte dos usuários fazem uso desse referente para indicar aquele objeto, bem sabemos que tal nome, utilizado para fazer uma descrição desse objeto, muda. Isso porque o mundo é mutável. Mudando o mundo, muda a língua; mudando a língua, o seu povo também muda. Essa variabilidade é de ordem sincrônica e diacrônica. Por exemplo, um político pode ser caracterizado como de esquerda, de direita ou coletivo (misto), dependendo do ponto de vista ideológico sobre o qual o político posiciona-se e como seu interlocutor ideologicamente se posiciona em um contexto social. A saber:

... Marina Silva é a personificação da *esquerda* “caviar”...

Marina Silva é de *direita*...Marina Silva fez parte de uma manobra da *direita* que buscou se apoiar ...

"Nem direita, nem esquerda", ... Mais ainda: um partido que não seja necessariamente de situação ou de oposição sistemática, e que saiba promover causa *coletiva* (o bem comum) acima de seus interesses imediatos...

Conforme Mondada e Dubois (2003, p. 23), “essas variações no discurso poderiam ser interpretadas como dependentes da pragmática da enunciação, mais que da semântica dos objetos. Afetando, assim, mais o objeto social do que os objetos psíquicos”.

Ainda ancorados nas postulações de Mondada e Dubois (2003), observamos a dimensão pragmático-discursiva, para quem a relação linguagem/realidade supõe uma relação com a exterioridade, em que o mundo não representa um decalque da linguagem, mas se trata de algo (re)construído por meio dela, a partir do entendimento, e/ou postulação teórica da língua como instrumento de interação social, e do sujeito como produtor ativo de sentido.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Koch (2003b, p. 228), apoiada nas discussões de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), afirma que

De maneira geral, argumentaremos [...] em favor de uma concepção construtivista da referência [...]; assumiremos plenamente o postulado segundo o qual os chamados objetos-de-discurso' não preexistem 'naturalmente' à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos fundamentalmente culturais desta atividade (KOCH, 2003, p. 228).

Nessa linha de pensamento, surge a concepção de que há uma instabilidade de categoria do discurso, postulada por Mondada e Dubois (2003). Para refletir sobre a respectiva instabilidade e dar exemplos práticos dessa reflexão, as autoras fazem uso da palavra “piano”, caracterizando-a como: i) instrumento musical, em um concerto ou ii) móvel pesado e incômodo em uma mudança. Além desse exemplo, as autoras fizeram uso de uma pesquisa de Labov (1978) para demonstrar a evolução de formas usadas para referirem-se a determinada vasilha, como é o caso de xícara, copo e tigela.

Para explicar, as respectivas pesquisadoras enfatizam que o contexto de uso pode determinar o delineamento. Relatam ainda que essa vasilha em um contexto em que se bebe café pode ser chamado de “xícara”, mas se seu conteúdo for outro alimento ou sopa será “tigela”, e, quando se tratar de flores, poderia ser “copo” ou “vaso”. Percebe-se claramente o

quanto os sentidos escorregam, e seu contexto é que o determinará. Mondada e Dubois (2003) versam que o que pode ser percebido com esse arquétipo é que uma alteração contextual trará interferência na significação referencial e em sua retomada co-textual, ou seja, a instabilidade discursiva está relacionada estreitamente às frequências dos acontecimentos e às práticas sociais:

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou da interação em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 29).

Além disso, é preciso entender que a instabilidade do objeto não está ligada simplesmente às diversidades individuais, podendo ser apreendida de modo convencional, mas que, de alguma maneira, detém uma relação intersubjetiva com as atividades cognitivas.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO CONSTRUÍDAS AO LONGO DA PÁGINA POLÍTICA DO IG.

Na página do IG, publicada no dia 02 de setembro de 2014, encontramos o seguinte texto:

Texto 02

A presidente e candidata¹ à reeleição, **Dilma Rousseff (PT)**, durante o debate com **os candidatos**.

Refletindo a consolidação no cenário eleitoral, Dilma Rousseff (PT) mudou o foco de seus ataques para **Marina Silva (PSB)** no segundo debate presidencial da disputa de 2014, promovido pelo SBT. **Ambas** têm 34% das intenções de voto, segundo o Datafolha **Aécio Neves (PSDB)**, que tem 15% e está em **terceiro**, havia sido alvo no debate anterior, quando ainda estava na mesma posição mas tinha 19%, de acordo com o Ibope.

Dilma apresentou o projeto de governo de Marina - definido **pela petista** como inviável, por não apresentar de onde virá o dinheiro e como será viabilizado politicamente -, e tentou colar à **adversária** a ideia de que a **pessebista** é contra a exploração do pré-sal, tema ao qual voltou duas vezes no programa.

"Não somos **nós** que escolhemos os bons, quem escolhe os bons é o povo brasileiro", afirmou Dilma, em referência às declarações de Marina de que pretende governar com os melhores quadros de cada partido. "O maior risco que

uma pessoa pode correr é não se comprometer com nada. Ter só frases de efeito não basta."

Os ataques ocorreram desde a primeira intervenção de Dilma no debate. No primeiro bloco, **a petista** escolheu Marina como alvo de sua pergunta- e não **Aécio**, como fizera na semana anterior. Ao perguntar, acusou **a candidata do PSB** de não dizer de onde tirará o dinheiro para cumprir suas promessas, como a de destinar 10% da receita bruta à saúde. E acrescentou:

"Eu acho incrível que a **senhora** abandone o pré-sal."

No segundo bloco, **a petista** aproveitou uma pergunta de um jornalista sobre a origem dos recursos que Marina recebeu a título de palestras para acusá-la, indiretamente, de falta de transparência.

"Eu acredito que, quando se assume um cargo público, a transparência é uma necessidade", disse Dilma.

A presidente voltou a questionar Marina no terceiro bloco, quando teve nova oportunidade, e insistiu na sugestão de que a candidata do PSB é contra o pré-sal.

A presidente, entretanto, disparou também contra Aécio Neves, quando comentou uma pergunta feita ao **tucano** sobre corrupção. **A petista** retomou o apelido de "engavetador geral da República" para se referir ao procurador- geral da República Geraldo Brindeiro, que atuou no governo FHC.

Dilma também voltou a usar ironia - como fizera no primeiro debate – ao chamar Aécio de desinformado após o tucano dizer que o governo federal não tinha apoiado projetos de mobilidade urbana em Minas Gerais e em São Paulo, **Estados governados pelo PSDB**.

A construção do processo de referenciação é feita de três formas: introdução do referente (ativação), retomada (manutenção) e desfocalização. Discorreremos sobre esses processos ou estratégias dos quais o escritor faz uso do ato de fazer referência. O primeiro, usado na intenção de inserir um foco no referente; o segundo, para manter o foco dado ao referente; e, por último, para retirar o foco desse referente, atribuindo, por assim dizer, a outro objetode-discurso.

A INTRODUÇÃO DO REFERENTE

Ao falar de introdução do referente, Koch (2008, p. 125) diz que “um "objeto" até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse "objeto" saliente no modelo textual”. É o que se percebe, por exemplo, no uso das palavras grafadas em cor vermelha como objeto de referenciação a “Dilma Rousseff (PT)” e seus respectivos referentes ao longo do texto, assim como, de igual modo, como os objetos-de-discurso, termos em verde, que fazem referência a “Marina Silva (PSB)” e elementos lexicais referentes a “Aécio Neves”, que, ao longo do texto, são introduzidos. Por exemplo, as expressões “a presidente e candidata” (linha 1) e “petista” (linha 10) são

introduzidas no texto de modo que levam a palavra “Dilma Rousseff” a receber um determinado foco. Igualmente acontece com as palavras “terceiro” (linha 7) e “tucano” (linha 36) que são introduzidas para recuperar a referência do objeto-de-discurso “Aécio Neves” e, ainda assim, as expressões “adversária” (linha 12), “pessebista” (linha 13) e “a candidata do PSB” (linha 23), introduzidas no texto em análise, surgem para fazer referência à candidata Marina Silva.

Koch, em suas discussões (2008, p. 127) e (2004, p. 64), esclarece que a introdução do referente textual acontece por dois processos: ativação ancorada e ativação não-ancorada. Afirma ainda que a introdução será “não-ancorada quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um "endereço cognitivo" na memória do interlocutor. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma *categorização* do referente”, que é o que acontece nos elementos em destaque no texto em estudo. Cavalcante (2011, p.122) enfatiza que há dois tipos de introdução de referentes: “as que estão e as que não estão relacionadas a algum elemento no co-texto”. Lembra que “quando não há relação com nenhum outro referente do texto, dizemos que se trata de uma introdução referencial pura, mas, quando há pelo menos uma "âncora" (um elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada), chamamos de anáfora indireta”.

DO PROCESSO DE RETOMADA

Esse modelo de estratégia, conforme Koch (2004, p. 62), compreende-se, de forma geral, como “um nódulo já presente na memória discursiva e é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nódulo continua em foco)”. A retomada é do mesmo modo como manutenção, reconstrução ou reativação. A expressão “pela petista” (linha 10 no texto em análise), exemplifica uma retomada. Inclusive esse ato de apontar (dêixis) a exemplo do referente “petista” serve como retomada, uma vez que reativa o objeto textual que havia perdido o foco com o surgimento de um novo objeto “o projeto de governo de Marina Silva”. O que confirma o pensamento de Koch (2008, p. 38) para quem a respectiva de reconstrução “é a operação pela manutenção em foco (...) de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto”. Essa autora

ênfatisa que essa estratégia de referenciação pode dar-se por meio de recursos gramaticais e lexicais³.

Tanto Roncarati (2010, p. 390) quanto Marcuschi e Koch (2006) ênfatisam que as expressões definidas podem apresentar as seguintes configurações estruturais:

Determinante + modificador + Nome + Modificador
Determinante (artigo definido, demonstrativo, Ø)
Modificador (adjetivo, sintagma proposicional e oração relativa).

Como é o caso, por exemplo, da expressão “a presidenciável do PSB” (excerto transcrito do texto 01):

No último debate, realizado pela Band no dia 26, *Marina* havia sido confirmada *candidata* apenas poucos dias antes. Na época, tanto a campanha de *Dilma* quanto a de *Aécio* procuravam evitar o confronto direto com *a presidenciável do PSB*, que ainda capitalizava o clima de comoção provocado pela morte do **ex-governador de Pernambuco Eduardo Campos**. A ordem era não bater demais, até para não correr risco de fortalecer ainda mais a *exsenadora*.

Para Koch (2008, p. 38), as *descrições nominais definidas* caracterizam-se em operar por uma seleção e por tratar-se de uma ativação de conhecimentos pressupostos como compartilhados com interlocutores. Vejamos, na íntegra, o que analisa a autora:

As expressões ou descrições nominais definidas, formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo) seguido de um nome, caracterizam-se por operar uma seleção, dentre as diversas propriedades caracterizadoras de um referente - reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor -, daquelas que, em dada situação de interação, são relevantes para os propósitos elo locutor (Koch 1984, 1989, 1992, 1997). Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), (isto é, a partir de background tido por comum) de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou ênfatisar segundo suas intenções (KOCH, 2008, p. 38).

Vejamos um exemplo transcrito da Página Política do IG, publicado no dia 17/10/2014:

³ Koch compreende como recursos gramaticais: “pronomes, elipse, numerais, advérbios locativos”; e como lexicais: “reiteraões de itens, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais, etc.”

Texto 03

Marina Silva teve seu primeiro ato público ao lado de Aécio Neves depois de oficializar o apoio ao tucano para o segundo turno das eleições presidenciais na manhã desta sexta-feira (17), em São Paulo, e surpreendeu a todos com um novo visual.

Marina abandonou o tradicional coque, usado nas corridas eleitorais de 2010 e 2014, e adotou um rabo de cavalo para prender os cabelos, lembrando os tempos que era ativista ambiental no Acre. A ex-senadora usou uma gripe para justificar o penteado.

"Nesses dias eu fiquei gripada e vocês sabem que uma pessoa gripada não pode prender os cabelos molhados", explicou. O novo visual surpreendeu os presentes e foi o único tema sobre o qual a ex-senadora admitiu ser questionada durante o evento nesta manhã em São Paulo.

No texto em destaque, dois objetos de discurso são apresentados com uma ênfase maior: “Marina Silva” e “um novo visual”. O primeiro objeto aparece logo no início do texto (linha 05), sendo retomado por meio da expressão nominal (linha 07), quando o redator faz uso da expressão “a ex-senadora”. No que se refere ao segundo objeto de discurso, “um novo visual” (linha 04), o redator (na linha 05) faz uso da expressão nominal “o tradicional coque”, e (na linha 10) da expressão “O novo visual”, para ativar tal objeto do discurso mencionado logo no início do texto. Além dessas retomadas, são reconhecidas outras, como reiteração do item “Marina” (linha 05), expressões indefinidas, tais como “um rabo de cavalo” (linha 06), “uma pessoa gripada” (linha 09), assim como as elipses, como no caso das que aparecem nas linhas 04, 06 e 09, em que os verbos fazem indicação do sujeito “ela”, referindo-se a “Marina Silva”, e, no caso da linha 09, o verbo concorda com o pronome “eu” em uma fala da “Marina Silva”, usada pelo redator em forma de discurso direto da Marina.

A DESFOCALIZAÇÃO

Como exposto inicialmente, baseado teoricamente no que apresenta Koch e Elias (2006, p. 125), “um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial *stand by*”. Embora isso seja possível, o respectivo objeto “continua disponível para utilização imediata sempre que necessário”. Ocorre que o objeto introduzido no modelo textual perde o foco, cedendo lugar a outro que se projeta no foco discursivo. É preciso, em todo caso, compreender que o objeto que

se “perdeu” não é excluído definitivamente do texto, mas que, estando em *stand by*, possa textualmente ser refocalizado. Vejamos o exemplo:

Texto 04

Dilma abre 8 pontos de vantagem e vai a 54% contra 46% de Aécio, aponta Ibope

Faltando três dias para o segundo turno, o Ibope divulgou na noite desta quinta-feira (23) nova pesquisa sobre a corrida presidencial. De acordo com o levantamento, a presidente e candidata à reeleição pelo PT, Dilma Rousseff, tem 54% dos votos válidos contra 46% de Aécio Neves, presidenciável do PSDB.

Em votos totais, que levam em conta os eleitores ainda indecisos e votos em branco e nulos, a petista tem 49% e o tucano marca 41%.

Na pesquisa anterior, divulgada em 15 de setembro, os dois candidatos ainda apresentavam situação de empate técnico. Na ocasião, Aécio registrava 51% dos votos válidos contra 49% de Dilma. Nos votos totais, o tucano tinha 45% e Dilma, 43%.

Vejam que o objeto-de-discurso “Pesquisa”, introduzido no texto, na segunda linha do primeiro parágrafo, com a expressão “nova pesquisa”, é retomado seguidamente na linha 3, entretanto outros objetos de referência são introduzidos ao longo do texto, ficando o objeto em análise no estado de espera – *stand by*. O surgimento de novos objetos, instituídos nas expressões “Dilma Rousseff”, “Aécio Neves” e “votos” recebem o foco, tornando aquele objeto desfocalizado. Assim, a expressão “Na pesquisa anterior” (linha 10) reativa aquele objeto, reavivando seu valor discursivo, outrora esquecido devido ao surgimento de outros objetos referenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos que serviram como *corpus* para este artigo têm demonstrado que a escolha feita do léxico nos textos, com intuito de referenciar os objetos-de-discurso, imprime características linguísticas capazes de esclarecer ao leitor quais os propósitos comunicativos do redator. O redator atua sobre o material linguístico, demonstrando ênfase naquilo que defende, sobretudo amparado nas opiniões que o auxiliam na construção de sentido do texto. Nesse

aspecto, cabe salientar que a compreensão do propósito comunicativo faz-se necessária para um entendimento da leitura proficiente da página de Política do IG, considerando, principalmente, sua natureza opinativa. Ao compreender o propósito comunicativo, o leitor pode fazer ponderações discursivas, intervindo, posicionando-se e tecendo críticas sobre os questionamentos ali presentes. Daí, é importante afirmar que a ausência dessa percepção é capaz de tornar a leitura superficial, além de anular a essência daquilo que a página propõe.

A partir das análises dos textos, foi possível perceber que as hipóteses elencadas pelos estudos da referenciação são capazes de oferecer suporte ao profissional da área de leitura e escrita e aos seus leitores, a fim de que possam atuar de maneira que o seu desempenho resulte melhorias no que diz respeito aos processos que se relacionam à linguagem. Nesse aspecto, é possível inferir que a referenciação está relacionada ao macro nível do texto, ao lado de pontos relacionados à construção do eixo temático e à organização e estrutura textuais, de maneira que o texto possa tornar-se coeso e coerente.

Assim, uma ação que tenha como objetivo as questões peculiares aos usos de rudimentos de referenciação textual, necessita, acima de tudo, da busca em compreender de que maneira o escritor arregimenta recursos disponíveis no instante da produção para, a partir de um enfoque sociocognitivo, passe a gerir o processo de (re)construção de objetos-de-discurso. Diante do exposto, cabe salientar que a competência leitora e escrita diz respeito a algo que precisa ser construído, principalmente em uma prática social significativa e por meio de reflexões em torno do objeto do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo, Cortez, 2011.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M. & RODRIGUES, B. B.; CIULLA, Alena. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003.

_____ & REICHLER-BÉGUELIN, M. J. 1995. Construcion de la référence et stratégies de designation. In: A. Berrendonner & M. J. Reichler-Béguelin (Eds.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalisations, anaphors**. Institute de Linguistique; Université de Neuchâtel. Suisse: (TRANEL), n°23, p. 227-271.

- BARROS, D. L.P. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo, Editora Parma Ltda, 2005.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza, EDUFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. Leitura Referenciação e Coerência. In: **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. (orgs) Elias M.E. São Paulo, Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto. 1997. p. 11-57.
- _____. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo, Ed. Martins fontes, 2004.
- _____. **Referenciação e Discurso**. São Paulo, CONTEXTO, 2005b.
- _____. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos**. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2006.
- _____. **As tramas do texto (Série Dispersos)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- MARCUSCHI, L. A Referenciação e Progressão Tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: **GELNE – XVII Jornada do grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, vol. 19, nº 19, p. 170 - 220, UFC, Fortaleza: setembro de 1999.
- _____. **Processos de Referenciação na Produção Discursiva**. São Paulo, Revista DELTA, vol.14, nº especial, 2000, p.169-190.
- _____. **Referência e cognição**: o caso da anáfora sem antecedente. Trabalho apresentado no Encontro de Linguística. Juiz de Fora, UFJF. dez. 1998.
- _____. A Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: **Referenciação e Discurso**. (orgs) KOCH, I. V, MORATO, E. M. e BENTES, A. C., São Paulo, Contexto, 2005.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008, p. 50-61.
- _____. KOCH, I. V.G. Estratégias de referenciação e Progressão referencial na língua falada.
- In: **Gramática do Português Falado**. Vol. VIII: Novos Estudos Descritivos. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos referenciais. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo, Contexto: 2003. p. 17-52.
- RONCARATI, C. **As Cadeias do Texto**: construindo sentidos. São Paulo, Parábola, 2010.
- Ultimosegundo.ig.com.br/ 2014**, debate de presidenciáveis terá tom mais duro e comparações de projetos. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica>. Acesso em:09/04/2014.

ESCOLA DE IDIOMAS TRADICIONAL E MÉTODOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM: COMO ESCOLHER

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

Bacharel em Administração (Faculdade Marechal Rondon – FMR São Manuel) e graduando em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (Faculdade Marechal Rondon – FMR São Manuel)

RESUMO: Após diversas observações acerca do sistema de ensino de idiomas em escolas de idiomas tradicionais brasileiras, foi constatado um alto índice de insatisfação, o qual muitas vezes justificou a busca por métodos alternativos de aprendizagem. Frente a essa possibilidade, o novo dilema se tornou a dúvida sobre a viabilidade desses métodos perante uma escola que segue o sistema de ensino tradicional. Foram considerados diversos perfis de estudantes, bem como diversos objetivos e perspectivas sobre a aprendizagem, com a finalidade de apontar as melhores opções perante essas variáveis. Considerando também alguns problemas reversíveis, foram sugeridas algumas soluções que permitem uma profunda reflexão, não apenas ao leitor do trabalho, que busca o melhor modelo de estudos para seguir, mas também aos gestores que têm alguma influência no sistema educacional das escolas tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de idiomas. Sistemas de ensino. Perfil do estudante.

ABSTRACT: After many observations of language teaching systems in Brazilian traditional language schools, it was found a high rate of dissatisfaction, which many times has justified the search for alternative methods of learning. Faced with this possibility, the new dilemma was to become the doubt about the feasibility of these methods in front of a school that follows the traditional teaching system. It was considered many profile students with many goals and perspectives about the learning, to point out the better options in front of these variables. Also considering some reversible problems, it has been suggested some solutions, that allow a deep reflection, not only for the reader of the work who's looking for the best studies mode to follow, but also for the managements who have influence in the educational system of traditional schools.

KEYWORDS: Language teaching. Teaching systems. Student profile.

INTRODUÇÃO

Frente ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente com a propagação cultural decorrente de um mundo globalizado, migração para outros países, entre outros fatores, a demanda pelo aprendizado de um segundo idioma mantém-se crescente. Comum no

aprendizado de qualquer área de conhecimento, a pressa no aprendizado de idiomas é muito grande, bem como a busca por vias menos cansativas e mais eficazes.

Quem busca um novo aprendizado, busca os melhores caminhos, bem como os melhores preços. Por “melhores caminhos”, a interpretação é subjetiva, pois um método muito conceituado, utilizado pela escola mais conceituada, talvez não seja a melhor escolha, logo, pagar seus altos valores financeiros acaba se tornando um desperdício de tempo e dinheiro.

Considerando tais circunstâncias, o trabalho tem como objetivo apontar vias eficazes de aprendizagem de idiomas, populares ou impopulares, afim de levar reflexão ao leitor que busca a aprendizagem, mas carece de boas expectativas em função da ausência de bons resultados comprovados ou de recursos financeiros.

Muitos estudantes que procuram tal aprendizagem não têm o poder aquisitivo necessário para pagar instituições que demandam alto investimento financeiro, e/ou não tem o tempo necessário para se dedicarem aos estudos da forma que demandam tais instituições. Torna-se então justificável a pesquisa, estando focada neste público alvo. Justificativa esta que também revela o motivo de não ser trabalhado apenas um método, visto que há vários perfis de dificuldades de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tratando-se de uma comparação entre métodos tradicionais e alternativos de ensino de idiomas, é preciso saber primeiramente quais são as principais diferenças entre eles. A escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o aluno, suas características cognitivas e escolares, com o conteúdo, sua natureza, sua lógica e com o contexto, ou seja, as circunstâncias e condições do aluno, do professor, da escola, da comunidade (RANGEL, 2006, p.10). Ou seja, não se pode dizer que determinado método de ensino é o correto, enquanto outro está errado, tal afirmação só cabe em um contexto específico que envolve fatores como necessidade, poder aquisitivo e fator cognitivo.

Os fundamentos, os fatores, os referentes do método, em nível de processo, são os lógicos, biopsicológicos, epistemológicos, didáticos, históricos, que têm origem na relação entre o sujeito “aprendente”, o sujeito “ensinante”, e o conhecimento ensinado. (RANGEL, 2006, p.10)

Por “aprendente”, pode-se entender como um indivíduo que busca o aprendizado, enquanto por “ensinante”, o que ensina, ou seja, a via de ensino. No caso, o “ensinante” poderia então ser um professor, mas quaisquer vias de aprendizado com as quais o “aprendente” possa ter contato. São vias de aprendizagem também os grupos de estudos organizados, literatura atrativa aos públicos autodidatas, entre outros meios. Sabendo que alguns meios citados fogem do que se entende por método tradicional (professor, sala de aula, quadro negro e matriz curricular predefinida), entende-se então tais meios por métodos alternativos.

ESCOLAS TRADICIONAIS DE IDIOMAS

De um modo mais amplo, uma escola tradicional é entendida como aquela em que se tem acesso quando é buscada a admissão em exames pós acadêmicos, com finalidade de se obter ingresso em outras instituições. Ou seja, estudar muito em uma boa escola para que depois se possa estudar em outra escola. É o tipo mais comum de escola onde o professor ensina e o aluno aprende passivamente, ainda que a crítica possa e deva ser sempre estimulada. Na escola clássica tradicional tem lição de casa, provas e aquele conteúdo básico que prepara o aluno desde sempre a passar no vestibular. Talvez seja o método mais indicado para os pais que prezam que os filhos estudem para se formarem nas melhores faculdades e universidades do país (FLORIOS, 2016). Quando se fala em aprender inglês, é normal pensar que os conceitos de instituições como Ginásio e Ensino Médio não se aplicam ao estudar os métodos de escolas de idiomas, mas assim como tais escolas preparam o aluno para os vestibulares, usualmente as escolas tradicionais de idiomas focam em exames acadêmicos, ou seja, o aluno estuda na maior parte do tempo para realizar um exame, dentre eles, destaca-se o TOEFL.

O TOEFL é um teste feito todo pela internet, no computador, em um centro aplicador. A inscrição é feita pelo site TOEFL.org. Sua nota vai de 0 a 120, sendo que 61 é o mínimo exigido. Mas não pense que essa nota é suficiente. As boas faculdades pedem acima de 90 pontos, chegando a mais de 100 quando falamos nas escolas que estão entre as melhores do mundo, como Harvard, Columbia e Yale. (KESSELRING, 2015)

Quando se fala em aprender um novo idioma, hoje em dia se trata de muito mais do que adquirir um certificado, para obter conseqüentemente uma promoção na empresa em que

trabalha, ou um cargo. As escolas mais tradicionais de ensino de idiomas, frente a uma situação de perda de alunos, deve compreender bem a que isso se deve, e nem sempre é algo diretamente relacionado à perda do poder aquisitivo. Chega então o momento propício a se questionar se de fato existem métodos de ensino tradicionais, totalmente padronizados que sempre funcionam.

No campo intelectual, Freire (1996) salienta que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.

Partindo deste ponto, deve-se questionar também se os métodos atendem a realidade do aluno ou se ele adquire conhecimento ao qual não empregará nenhuma utilidade.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não se percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p.14)

Ao compreender os métodos tradicionais como via mais atraente para quem busca bons resultados em testes acadêmicos, é possível afirmar que não é um caminho viável para quem busca aprimorar a comunicação. Assim como no português, um indivíduo não precisa ter um amplo conhecimento em gramática ou vocabulário muito extenso para se comunicar bem, enquanto muitas outras pessoas compreendem bem a gramática da língua portuguesa e portam um extenso repertório de palavras e termos técnicos no vocabulário pessoal, no entanto, não se comunicam bem. Toda regra tem sua exceção, mas antes de definir o método de estudos mais viável, se o (a) estudante tem como objetivo desenvolver a comunicação, recomenda-se que tente um método de estudo alternativo.

MÉTODOS DE ESTUDO ALTERNATIVOS

Algumas raízes de métodos de ensino alternativos baseiam-se em estudos da Educadora Maria Montessori, do Psicólogo Jean Piaget e do Filósofo, Pedagogo e Pedagogista John Dewey.

O Método Montessori baseia-se no princípio do entendimento da criança como ser particular, diferente do adulto, e como ser dotado de capacidade e condição de autodesenvolvimento. Por meio desse mesmo princípio, o método adota procedimentos que favorecem a liberdade, atividade, a vitalidade, enfatizando-se o uso de materiais concretos, para a compreensão e a aplicação (transposição) de conceitos (RANGEL, 2006, p.41). John Dewey pontua a atividade, a experiência, a experimentação e a ação como princípios essenciais do ensino-aprendizagem. A preocupação com o social, com a democracia, é um valor presente na formação educativa. As ações e experiências levam em conta a construção e a preservação da sociedade democrática (RANGEL, 2006, p.70). Piaget focaliza na mente, no intelecto e no ambiente natural e social, a criação de estruturas dinâmicas que desencadeiam a aprendizagem. Assim, embora o desenvolvimento da inteligência ocorra por processos naturais e espontâneos, eles têm a possibilidade de ser acelerados pela família e pela escola, que podem acelerar a progressiva constituição de sistemas de transformações, por meio das quais as aprendizagens se realizam (RANGEL, 2006, p.73). Os três estudiosos apontam então os principais fatores de aprendizagem: Prática e atividades (experimento), ambiente democrático e propício para o aprendizado (escola e família) e necessidades individuais, ou seja, cada um tem suas peculiaridades, sendo elas dificuldades ou facilidades específicas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Antes que se compreenda um método alternativo de estudo de idiomas como uma opção à contraposição da falta de recursos e/ou tempo, é preciso analisar também se o fato do método não estar diretamente relacionado à uma instituição de renome desqualifica-o.

Para entender melhor, Pereira (2011), aponta que a necessidade de se comunicar levou o homem a buscar o aprendizado de diferentes línguas, e ao longo da história, vários meios foram utilizados para facilitar a aprendizagem destes idiomas.

Uma vantagem notória no emprego de métodos alternativos, é que diferente de uma escola tradicional, em que tudo é padronizado. O aluno que tem autonomia, pode organizar seus estudos, de modo que atenda suas necessidades na medida do possível.

Embora profundamente ligado às emoções, o processo também depende fortemente dos seus recursos cognitivos – o que não significa que conquistar a fluência dependa apenas do grau de inteligência verbal de cada um. (GASPARINI, 2017)

Dentre os meios alternativos de aprendizagem, destaca-se o ensino a distância. Lara (2009) define como um processo de ensino-aprendizagem que busca oportunizar ao aluno um aprendizado independente, auxiliado na maioria das vezes por intermédio das tecnologias.

Normalmente, um mestre ou possível cliente de uma instituição que utiliza métodos alternativos e modernos de ensino se questiona onde tudo pode começar e como proceder. Estudiosos apontam que fugir um pouco do campo teórico e compreender mais determinadas questões em seu lado prático seja talvez o melhor caminho.

Segundo Vergara (2017), o inglês do mundo real é muito diferente das escolas em geral, um tipo de inglês adaptado para entender melhor.

O problema, porém, é encontrar tal método, de forma que o aprendizado seja estimulante e foque em um aprendizado útil e aproveitável no mundo real, não apenas em exames acadêmicos.

Antes de tudo, é preciso salientar que no aprendizado de qualquer idioma, nem sempre é medido um momento de conclusão. Durante o processo, o (a) estudante pode desenvolver suas aptidões para diversas atividades. Enquanto talvez seja impossível desenvolver a fluência necessária para ler clássicos da literatura de outro país em alguns meses, esse é um tempo suficiente para uma pessoa dominar frases e vocabulário específico para suas necessidades profissionais (BUDDEN, 2015). Esse processo pode acontecer de muitas formas. Web tutoriais e literatura referentes ao idioma a ser estudado, por exemplo, podem ser um meio eficaz para quem busca o aprendizado.

Compreende-se então a literatura não apenas como um meio de desenvolvimento de leitura e compreensão textual, mas de desenvolvimento de comunicação também.

Livros com frases prontas e tutoriais na internet podem ser bastante úteis no estágio inicial, segundo os especialistas, já que oferecem o vocabulário e a autoconfiança necessários para se iniciar uma conversa básica com nativos, o primeiro passo crucial no aprendizado de um novo idioma. (BUDDEN, 2015)

É constatado então que os métodos de estudo alternativos não se tratam apenas de uma via para quem tem menor poder aquisitivo, mas para quem não vê resultados pelo sistema tradicional.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia implementada para a realização do trabalho foi definida considerando os resultados buscados a respeito do tema Aprendizagem de Idiomas. A definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado (ROCHA, 2010). Os resultados obtidos poderão proporcionar uma reflexão a quem se pergunta quais métodos deve seguir para estudar idiomas: Tradicionais ou Alternativos.

O modelo estrutural conta com a introdução, onde é brevemente relatada a situação, objetivo da pesquisa e sua justificativa. Posteriormente tem-se o referencial teórico, onde os problemas são devidamente descritos, bem como suas raízes. Foram recolhidos dados de livros e websites, sendo esta uma pesquisa de análise teórica e prática. Com base no referencial teórico foi realizada uma análise dos dados obtidos e, para concluir uma reflexão geral acerca dos pontos principais da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

MOTIVOS PARA OPTAR PELA ESCOLA DE IDIOMAS TRADICIONAL

Antes de realizar a análise para escolher entre uma escola de idiomas tradicional ou um método alternativo, deve-se compreender primeiramente o que uma escola tradicional pode oferecer e a que custo (monetário ou não), pois considerando que estas trabalham com sistemas relativamente semelhantes, é menos trabalhoso fazer a filtragem na hora da escolha. Segue abaixo a tabela onde são apontados os principais desafios dos alunos de escolas tradicionais:

Dentre as principais dificuldades enfrentadas por alunos de escolas de idiomas, Henrique (2015) aponta e classifica as principais:

- **Gastos:** Escolas tradicionais tendem a exigir investimentos altos. As que ainda tentam popularizar seus preços, dificilmente reduzem suas mensalidades a menos de R\$ 300,00 (trezentos reais), além de apostilas e possíveis outros materiais, valor que totaliza em um mínimo de R\$ 7.200,00 (sete mil e duzentos reais).
- **Métodos:** A metodologia das escolas de idiomas tradicionais é aquela muito conhecida por propor uma série de exercícios, sem desenvolver situações, ou seja, não colocar o aluno em contato com a língua de forma que não se limite a preencher lacunas, entre outros exercícios no papel, que ele certamente irá esquecer, pela irrelevância.
- **Tempo:** Por não contar com uma grade extensa de atividades extracurriculares, os alunos contam com o aprendizado por um conteúdo limitado pela escola, desenvolvido na maioria das vezes em duas horas semanais, ou seja, menos de 1,2% de uma semana e concluir o curso em um período médio usual de 4 a 6 anos.
- **Certificação:** Mesmo que o idioma em determinada escola tenha mais valor que em outra, o mercado de trabalho visa os resultados obtidos, para que o conhecimento tenha serventia no uso prático, ou seja, se a escola garante um bom diploma, mas oferece conhecimento ineficaz na visão do mercado de trabalho, este já não tem valor.

Seguido destes dados, tem-se um norte para realizar a avaliação do método ideal de estudos. Se as características da escola tradicional não condizem com as condições e expectativas do estudante, certamente deve ser descartada e substituída por Métodos Alternativos.

Considerando os gastos, a linha de avaliação de viabilidade é bem simples. O estudante precisa apenas avaliar sua saúde financeira para saber se é viável o investimento em uma escola de idiomas. Investir requer pensar e avaliar o custo e a oportunidade da escolha que estamos fazendo (BRÍZIDO, 2013, p.15). Se os objetivos do aluno são diretamente relacionados à obtenção de lucro e o certificado por si só pode de alguma forma dar este retorno, o investimento se torna viável.

Tendo saúde financeira, o aluno deve saber se o método tradicional pode suprir suas necessidades. Como já visto, se o estudante deseja desenvolver conhecimentos para exames acadêmicos, como o TOEFL, por exemplo, torna-se viável o investimento em uma escola de idiomas, lembrando que esta deve ter um programa especial de orientação para estes exames.

Considerando o intervalo entre o início e conclusão do tempo, fica evidente que a pressa não deve ser totalmente descartada pelo estudante. Este precisa então ter como critério de escolha a obtenção de resultados a longo prazo.

Se o certificado da escola não basta, muitas vezes ela prepara o aluno para outros certificados, mais atraentes para o mercado de trabalho, universidades estrangeiras, etc. Se é este o objetivo final do estudante ao buscar uma escola tradicional e suas expectativas e condições estão de acordo com as propostas da escola, a matrícula se torna então uma alternativa viável.

MOTIVOS PARA OPTAR PELO APRENDIZADO DE IDIOMAS POR MÉTODOS ALTERNATIVOS

Muitos são os fatores que levam o estudante a optar por métodos alternativos, são estes os que o levam à contraposição das escolas de idiomas tradicionais. Ou seja, ele pode não ter condições financeiras para estudar nessas instituições. Pode não estar familiarizado com os métodos tradicionais. Pode estar com pressa de aprender, portanto, buscando um sistema mais ágil e pode também não estar confiante em relação à certificação dessas instituições.

Ao se considerar um investimento anual de R\$ 7.200,00 (sete mil e duzentos) reais em uma escola tradicional, normalmente vem à cabeça do estudante o questionamento de possíveis outros investimentos. Um possível e atraente é o investimento em viagens internacionais.

Viajar é uma opção para quem quer investir o dinheiro de outra forma. Por Métodos Alternativos, também são consideradas vias gratuitas. Pati (2016) aponta que é possível aprender bastante com aplicativos disponíveis para tablets, smartphones e computadores.

Outra opção é somar as duas abordagens: aprender gratuitamente através de todos os privilégios disponibilizados pela tecnologia, e em um momento de amadurecimento, investir o dinheiro em uma viagem para aprimorar o que já foi aprendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja pelo desejo de aprimorar a comunicação em um novo idioma ou por fins acadêmicos, a busca pelo aprendizado apresenta um notório crescimento, que deve ser analisado, tanto por quem ministra e gerencia cursos em escolas de idiomas tradicionais, como por quem não tem condições de pagá-las e busca vias de alternativas de aprendizagem.

O principal questionamento a ser feito por quem ministra as aulas em escolas tradicionais gira em torno das grandes reclamações de ineficácia, por alunos que investem muito tempo e dinheiro, mas não veem resultados, apenas recebem certificados de pouca relevância para uma almejada boa colocação no mercado de trabalho.

Entretanto, o aluno que não tem o dinheiro para investir e tem pressa para aprender, muitas vezes não sabe qual é a melhor forma, meio frente às inúmeras possibilidades. O grande dilema então é buscar a melhor orientação. Se a escola baseia seus métodos em uma grade curricular que deve ser compreendida como ideal para quaisquer perfis de alunos, com as mais diversas facilidades e dificuldades de aprendizagem, um programa de orientação acaba sendo ineficaz, visto que pode adequar um aluno à realidade da escola, mas não a escola à realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

- BRÍZIDO, Marcos. **Dinheiro que dorme a onda leva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2013.
- BUDDEN, Rob. **Os segredos para aprender um novo idioma (rapidamente)**. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150316_vert_cap_novo_idioma_ml Acesso em: 18 jul. 2017.
- FLORIOS, Daia. **Tipos de escolas e métodos de ensino**. 2016. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/3477-tipos-de-escolas-metodos-de-ensino> Acesso em: 17 jul. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARINI, Claudia. **4 dicas da neurociência para aprender uma língua mais rápido.** 2017. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/4-dicas-da-neurociencia-para-aprender-uma-lingua-mais-rapido/> Acesso em: 17 jul. 2017.

HENRIQUE, Kevin. **Motivos para não estudar em uma Escola de Idiomas.** 2015. Disponível em: <http://skdesu.com/motivos-para-nao-estudar-um-idioma-em-escolas/> Acesso em: 17 jul. 2017.

KESSELRING, Ana Virginia. **TOEFL ou IELTS? Entenda a diferença entre os exames.** 2015. <http://exame.abril.com.br/carreira/toefl-ou-ielts-entenda-a-diferenca-entre-os-exames/> Acesso em: 17 jul. 2017.

LARA, Enderson. **EAD: Vantagens da educação a distância.** 2009. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ead-vantagens-da-educacao-a-distancia/7671> Acesso em: 17 jul. 2017.

PATI, Camila. **Os idiomas mais exigidos pelo mercado de trabalho no Brasil: O que abre mais as portas: falar chinês, alemão ou japonês.** Confira os resultados do levantamento da Catho. 2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/os-idiomas-mais-exigidos-pelo-mercado-de-trabalho/> Acesso em: 20 jul. 2017.

PEREIRA, Maria Rachel Fernandes. **Principais métodos utilizados no ensino de inglês.** 2011. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/principais-metodos-utilizados-no-ensino-de-ingles/58526> Acesso em: 17 jul. 2017.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ROCHA, José Antônio Meira da. **As etapas da pesquisa.** 2010. Disponível em: <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/2010/06/21/as-etapas-da-pesquisa/> Acesso em: 17 jul. 2017.

VERGARA, Mairo. **Como aprender inglês com intercâmbio.** 2017. Disponível em: <http://www.mairovergara.com/como-aprender-ingles-com-intercambio-mairo-vergara-parte-15-de-365/> Acesso em: 18 jul. 2017.

LÍNGUA PORTUGUESA, CIDADANIA E TEMAS TRANSVERSAIS

Ricardo Santos David

Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores: FCU - Florida Christian University / EUA.
Mestrado e Doutorado em Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias. Especialista em docência do ensino superior, linguística aplicada e literatura. Redator, Revisor de Textos e Pesquisador no centro de estudos da linguagem pela Uniatlantico - Espanha.

RESUMO: Este artigo consiste em um estudo com o objetivo de refletir sobre como é feita a abordagem dos Temas Transversais, elemento integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN, em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa. Como referencial bibliográfico, optou-se pelos estudiosos Candau, Freire, Mizukami, Piletti e Zabala, que em seus estudos trazem reflexões acerca da educação; um levantamento bibliográfico sobre os Temas Transversais e sobre questões ligadas à educação. A partir desse suporte teórico busca-se compreender como as propostas trazidas nos PCN são abordadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Temas Transversais; Educação; Política Educacional; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article consists of a study aiming to reflect on how is the approach of Transversal Themes, integral element of the National Curriculum Parameters - PCN in the classroom, teaching of Portuguese language. As bibliographic references, it was decided by scholars of Candau, Freire, Mizukami, Piletti and Zabala, in their studies bring reflections about education; a literature review on the Transversal Themes and issues related to education. From this theoretical support seeks to understand how the proposals brought in PCN are addressed by Portuguese teachers.

Keywords: Transversal Themes; Education; Educational Policy; Portuguese Language.

RESUMEN : Este artículo consiste en un estudio con el objetivo de reflexionar sobre cómo es el enfoque de los Temas Transversales, elemento integral de los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN en el aula, la enseñanza de la lengua portuguesa. Como referencias bibliográficas, se decidió por los estudiosos Candau, Freire, Mizukami, Piletti y Zabala, que en sus estudios aportan reflexiones sobre la educación; Una revisión de la literatura sobre los Temas Transversales y las cuestiones relacionadas con la educación. A partir de este soporte teórico busca entender cómo las propuestas presentadas en el PCN son dirigidas por los profesores de portugués.

Palabras clave: Control De Gestion; Instrumentos de Control de Gestión; Centro de responsabilidad.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por várias mudanças, se iniciou com a chegada dos portugueses ao país e se estende à contemporaneidade. A história educacional do país é composta de inúmeras questões políticas, dentre elas a chegada da Companhia de Jesus, depois a de D. João, o período imperial, o republicano, o regime militar, a abertura política e o atual governo.

Pode-se observar que durante esses anos houveram grandes evoluções na educação brasileira, com a criação de leis e parâmetros educacionais com objetivo de melhorar o sistema educacional. Dessa forma, com a intenção de aperfeiçoar o planejamento de ensino, inseriu-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os Temas Transversais que têm como objetivo abordar temas contemporâneos de abrangência nacional como Ética, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, para uma educação participativa e social, gerando questionamentos e mudanças positivas ao país.

Este artigo tem como objetivo discutir como os Temas Transversais — integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) — são utilizados por professores de Língua Portuguesa e como é feita a abordagem na escola pública.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico referente aos Temas Transversais, sobre questões ligadas à educação e como são abordados esses temas em sala de aula. Foram escolhidos como base teórica os estudos de Freire, Candau, Piletti, Mizukami e Zabala.

DESENVOLVIMENTO

Breve contexto histórico da educação no Brasil

A cultura indígena brasileira sofreu sua primeira transformação com a chegada dos portugueses, que trouxeram da Europa seu próprio modelo de educação — Não que não houvesse um modelo nosso, porém o nosso padrão era diferente.

Com a chegada da Companhia de Jesus, os jesuítas trouxeram os métodos pedagógicos, no entanto, tinham a intenção de catequizar os índios. De acordo com Pitelli (2007, p. 166), "os

jesuítas dedicaram-se às duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo", e abrindo caminho para os colonizadores.

Esse modelo de educação durou 210 anos, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Esse período na educação foi um pouco conturbado, pois os professores dessa época não tinham preparação, eram pessoas comuns indicadas pelos bispos. Essa situação só fora normalizada com a chegada da Família Real, que ao se instalar no Brasil abriu escolas, buscando o interesse da corte. Desse período até a Proclamação da República (1889), o ensino no país não sofreu mudanças significativas (PILETTI, 2007, p. 168).

Somente a partir da Revolução de 1930, quando precisou-se de mão de obra especializada, que surgiu o interesse de se investir na educação. Dessa maneira, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a nova Constituição de 1934, a educação passou a ser um direito de todos (PILETTI, 2007, p. 168).

Na década de 1950, a educação passa a ser administrada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Mas, somente em 1961, fora promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (4024). Em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirados no método de Paulo Freire (PILETTI, 2007, p. 175).

Contudo, com o golpe militar em 1964 o país teve seus avanços freados e as conquistas populares alcançadas ficaram em segundo plano:

A história da educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência, não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos (PILETTI, 2007, p. 163).

O regime militar durou 21 anos (1964-1985), neste período foram instauradas reformas educacionais em todos os níveis educacionais, sem o auxílio de professores, alunos e outros setores da sociedade. Os resultados foram os altos índices de repetência, evasão escolar e analfabetismo. No entanto, na década de 1980, as questões educacionais passaram a ter um caráter mais amplo e com a participação ativa de profissionais da área — Foram criados planos para a educação, sistemas de avaliações, entre outras medidas. Em 1996, é criada a 3ª LDB (nº 9.394), e visava a gestão democrática do ensino e a progressiva autonomia pedagógica. Dessa forma, alguns educadores apresentaram novas propostas de ensino (PILETTI, 2007, p. 184).

Educadores

Na formação do docente, como educador, exige-se a necessidade do uso da didática como forma no processo de educação. Para Candau (1997), para o bom ensino é necessário que se tenha conteúdo pedagógico e didática:

Todo processo de formação de educadores/especialistas e professores — inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo, da prática pedagógica. Entre esses a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAU, 1997, p. 12).

De acordo com Candau (1997), a didática tem como objetivo principal estudar o processo de ensino/aprendizagem que se divide em três áreas: humana, técnica e político social. Para a área humana é preciso que haja uma relação interpessoal além da técnica, a prática pedagógica.

A abordagem humanista, segundo Mizukami (1986), é centrada no desenvolvimento da personalidade do aluno, na sua construção pessoal, levando em conta suas experiências:

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Dessa maneira, conforme Mizukami (1986, p. 29), "a escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder". A maneira como o professor aborda as três áreas, em sala de aula, demonstra seu posicionamento quanto à transformação social.

Zabala (1998) determina que o ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, sobretudo, as consideradas mais relevantes, que correspondem à aprendizagem das matérias tradicionais. Contudo, as escolas devem promover a formação integral dos alunos, como cidadãos:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidade isolada; [...] a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que

condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 28).

Segundo Mizukami (1986, p. 94), o processo de educação deve levar em consideração o Homem concreto e o meio em que vive, "toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o Homem concreto; [...] o Homem se torna o sujeito da educação".

Conforme Paulo Freire (2005), a educação e a conscientização — bases da Pedagogia de Comunicação —, embasadas no método capaz de fazer com que o Homem se torne crítico.

Por fim, o fazer pedagógico, segundo os teóricos citados, deve priorizar a educação de alunos críticos, reflexivos e torna possível a formação de cidadãos que atuam na transformação da sociedade e os Temas Transversais inseridos nos PSN.

Temas Transversais

Na atualidade há um interesse social compartilhado por unanimidade de que educar não apenas transmitir conhecimentos, mas sim preparar para viver na sociedade e para a coexistência da diversidade, visando a participação democrática e pacífica do cidadão, o respeito pelos direitos humanos e reconhecimento igualdade entre as pessoas, a saúde e a proteção meio ambiente e, por último, mas não menos importante para o lazer e cultura .

As questões transversais parecem concebidas para responder sobre os propósitos da educação e seu compromisso com projetos éticos que geram desenvolvimento de capacidades e contribui para o desenvolvimento ético e moral dos estudantes.

Os Temas Transversais no atual currículo educacional são representados por questões educacionais que atendam a determinados problemas sociais e que estão presentes em todas as áreas curriculares.

Barbosa (2007, p.10) explica que:

Foram chamados transversais porque indicam uma forma diferente de abordar o conhecimento, vendo-o como algo dinâmico, possível de transformação e de ser relacionado ao cotidiano. Foram pensados como ruas que cruzam as avenidas do conhecimento, produzindo encontros entre o saber do dia-a-dia e o conhecimento construído através dos tempos... Sua principal característica é estabelecer relações entre as matérias, entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos sistematizados e os extracurriculares, entre o fator social e o saber sistematizado.

O Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998, por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) de temas transversais que incentivou que se conferisse atenção especial aos temas ética, 'saúde', meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (BRASIL, 1998). A proposta do documento é para que professores abordassem as temáticas de forma transdisciplinar (BONFIM et al, 2013).

As questões transversais foram incorporadas na educação como aspectos do nosso mundo que deve ser abordada do ponto de vista moral e ético. Sob este conceito Transversalidade estão agrupados oito temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais. As sugestões para estes temas é por possuírem abordagens mais amplas e por serem são inter ou transdisciplinares (BONFIM et al, 2013)..

Com relação ao tema ética, os PCN's sugerem os seguintes conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. De acordo com Selli et al (2014) a proposta de se trabalhar a ética como um tema transversal na escola resulta na perspectiva de se pensar os valores que norteiam a nossa sociedade e não de simplesmente os impor. Estando todos que fazem parte da comunidade escolar incumbidos a contribuir para educação e transformar o espaço escolar em um local para se exercer a cidadania.

Para Aguiar e Conceição (2011) a implementação da transversalidade, ao levar aos educandos assuntos de extrema relevância para a vida, busca dar sentido ao ensino e aos conteúdos do currículo regular, tornando-os mais próximos da realidade cotidiana dos estudantes.

O Ministério da Educação definiu ensinamentos transversais considerando três aspectos que caracterizam de um lado, a sua própria natureza transversal, ou seja, que eles não aparecem associados a algumas áreas de conhecimento. Além disso, a relevância social indiscutível das questões ou problemas dentro deles; e, finalmente, a valorização da natureza moral destes temas. Os tópicos podem variar de acordo com as necessidades sociais que são valorizadas.

As questões transversais são baseadas no processamento de valores. Na educação os valores são identificados com o desenvolvimento moral que é definido como uma construção autônoma cada aluno. As questões transversais consideradas dilemas da realidade, podem ser analisadas a partir do contexto social corrente e, por conseguinte, afetar todos os indivíduos, o

que seria altamente motivador. Desta forma, a escolha do tema transversal a ser abordado e as questões mais adequadas ao seu contexto, poderiam levar a um maior desenvolvimento do julgamento moral de seus alunos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ditam meios segundo os quais orientam a educação escolar, com a noção de cidadania e a superação da desigualdade social e econômica do país:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998, p. 17).

Os Temas Transversais foram incorporados ao ensino brasileiro, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa, pois traz à escola questões importantes da vida cotidiana. Durante as aulas de Língua Portuguesa, podem ser tratados problemas sociais e abordar processos que estão sendo vividos pela sociedade. Verifica-se a necessidade de aulas voltadas para a formação de cidadãos, cabe aos educadores da nossa língua vernácula direcionar a educação para a realidade social e para os direitos e responsabilidade da vida pessoal e coletiva.

O conteúdo ministrado em sala de aula ao abranger questões sociais como temas integrantes da realidade de todo ser humano deixa de transmitir conceitos abstratos e sem relação com o cotidiano dos alunos, mas tornam-se instrumentos de reflexão. As aulas de Língua Portuguesa podem não mudar a sociedade, porém propicia que se articulem questionamentos acerca da sociedade, torna-se um espaço de transformação.

Ética

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) em seu título II, artigo 2º, afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 62).

A partir desse enunciado, é possível observar a preocupação com a dimensão moral no ensino de Língua Portuguesa e da educação escolar. Dessa fora, inclui-se também como um dos Temas Transversais a questão da ética.

Abordar a questão da ética em aulas de Língua Portuguesa, em qualquer ciclo do ensino — sobretudo nas escolas públicas — traz uma constante atitude crítica de reconhecimento dos limites e possibilidades dos alunos, tornando-os cidadãos "críticos", isto é, que sabem argumentar e refletir sobre aquilo que lhes é transmitido.

Meio Ambiente

Esforçar-se por uma condição de vida melhor é um dos grandes desafios a enfrentar, principalmente em relação à postura que se tem do Meio Ambiente. Os problemas decorridos de alterações no ambiente nos leva a enxergá-los como sendo provocados pela ação humana:

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçando na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades (BRASIL, 1998, p. 173).

A discussão acerca desse tema durante as aulas de Língua Portuguesa pode ser a solução para sanar diversos problemas trazidos a população em decorrência dessas questões. Deve-se abordar em sala de aula os problemas ambientais, pois diz respeito ao futuro da humanidade e da maneira com que enxergamos a sociedade e a natureza. Por isso, o Meio Ambiente foi inserido na prática pedagógica como Tema Transversal.

As aulas de Língua Portuguesa devem fornecer meios para que os alunos compreendam os fatos naturais e humanos, e possam adotar posturas pessoais e comportamentos sociais, que auxiliem a viver num mundo mais justo preservando o meio ambiente e protegendo a vida no planeta, garantido a qualidade de vida das gerações futuras.

Pluralidade Cultural

Deve-se se dar prioridade ao tema da Pluralidade Cultural nas aulas de Língua Portuguesa, pois é através da educação que se combate o preconceito.

Durante as aulas deve-se celebrar que a sociedade brasileira é formada por diferentes etnias e também por imigrantes de outros países. Em uma sociedade plural para viver em harmonia é preciso respeitar as diferenças, os grupos e culturas, nas quais são constituídas.

O trabalho com a pluralidade deve ser voltado em promover a dignidade humana, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para reconhecer a diversidade que envolve a problemática social, cultural e elitista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que os Temas Transversais são importantíssimos para a formação pessoal e social dos alunos, como futuros cidadãos, pois trazem questionamentos sobre a vivência do cotidiano e, além disso, são temas da contemporaneidade.

A escola, a família e a sociedade são responsáveis pela formação de cidadãos, e com o auxílio do ensino de Língua Portuguesa pode-se atingir graus de compreensão e reflexão acerca de temas relacionados ao ambiente, à sociedade e como transformar a realidade atual.

Os Temas Transversais podem auxiliar os docentes de Língua Portuguesa no ensino aos alunos, sobretudo, das escolas públicas. Observa-se hoje, um engessamento dos educadores por conta de conteúdos programáticos que parecem deixar os professores imobilizados, sem liberdade para ministrar suas aulas — Além da falta de estímulo e remuneração condizentes com a sua função: auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos e humanizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 08/05/2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MIZUKAMI, Maria G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARACO, Carlos A., ZILLES, Ana M. **Para conhecer norma linguística.**
São Paulo: Contexto, 2017, 219 p.

Clézio Roberto Gonçalves

Doutor em Semiótica e Linguística Geral, professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),
Mariana, Minas Gerais, Brasil.

Mariana Mendes Correa da Costa

Mestranda em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),
Mariana, Minas Gerais, Brasil.

Valter de Carvalho Dias

Doutor em Língua e Cultura, professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA),
Salvador, Bahia, Brasil.

O livro *Para Conhecer Norma Linguística*, de autoria de Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles, publicado pela Editora Contexto em 2017, traz em suas 219 páginas os principais questionamentos sobre ideia de *norma*, sobretudo na Língua Portuguesa, fazendo com que seus leitores compreendam o seu conceito em diferentes contextos, contribuindo para o ensino de uma língua que respeite, acima de tudo, as variedades.

Carlos Alberto Faraco é professor (aposentado) titular da Universidade Federal do Paraná. Possui experiência na área de Linguística com ênfase em Linguística Aplicada; seus livros e artigos muito têm contribuído para uma discussão sistemática sobre língua. Publicou vários livros, dentre os quais destaca-se *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*.

Ana Maria Zilles é professora titular de Linguística da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Dedicar-se atualmente a estudos da variação e mudança linguística, como também políticas linguísticas, aquisição da linguagem, dentre outros. Em cooperação com Faraco, publicou *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, importante obra que discute a língua, especialmente no contexto escolar.

O livro ora comentado, além de uma breve apresentação, está organizado em quatro capítulos, a saber: (1) Norma: tecendo conceitos; (2) Norma: descrição e prescrição; (3) Breve histórico da normatização do português; e (4) Norma e ensino. Destaca-se ainda o caráter

pedagógico da obra, ao disponibilizar, no final de cada capítulo, leituras complementares e questões a serem respondidas.

Na **Apresentação**, os autores deixam claro que não é fácil compreender o conceito de *norma* nos estudos linguísticos, evidenciando dois conceitos que precisam ser bem entendidos ao longo da leitura: o de *norma normal* que se refere ao *o que se diz* e o de *norma normativa* que diz respeito a *o como se deve dizer*.

Os autores, logo nas primeiras linhas, defendem o estudo da língua articulado com as variedades linguísticas, enfatizando que as vozes dos alunos devem ser ouvidas e respeitadas no espaço da sala de aula. As variedades linguísticas tornam os falantes *camaleões linguísticos*, termo já utilizado por Faraco em seu livro, *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, e retomado nesta obra.

O **primeiro capítulo** desenvolve melhor os conceitos mencionados na apresentação de *norma normal* e de *norma normativa*. A primeira diz respeito ao conjunto de traços linguísticos de uma determinada comunidade de fala, as quais estão atreladas também ao espaço (sócio)geográfico que os falantes ocupam, pois, o falar varia de região para região. Variam também de acordo com o acesso aos bens culturais e à cultura letrada. Mesmo as *normas normais* utilizadas pelos falantes respeitam algumas regras, uma vez que os falantes tendem a ajustar a sua fala aos diversos contextos de uso. Já a segunda, é considerada como a “[...] tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos” (p. 12), remetendo-se ao que se entende como uma língua ideal, que cumpre com as normas e o seu “bom” uso.

Ao falar sobre essa segunda norma, os autores explicam a diferença entre *norma culta* e *norma-padrão*. A primeira se refere às normas utilizadas por um grupo de falantes que se denominam cultos. A segunda é a mencionada *norma normativa*. Eles ressaltam ainda que a realidade linguística brasileira é dividida em variedades cultas/prestigiadas e variedades populares/estigmatizadas.

No **capítulo dois**, os autores principiam dizendo que há uma separação entre *atitude descritiva* e *atitude normativa*. A primeira é vista como parte essencial das atividades

científicas, procurando explicar os fatos tais como realmente são. Enquanto a segunda é uma reação à heterogeneidade linguística, visando uma homogeneização.

Para a Linguística, todo fato que ocorre na língua deve ser estudado e valorizado. Os autores enfatizam em diversos trechos que os linguistas não são contra as normas linguísticas, apenas criticam as normas que são artificiais e impostas por uma suposta “língua correta”, questionando as regras que não tem relação com a realidade linguística.

No **capítulo três**, os autores fazem um passeio pela história da Língua Portuguesa para explicar as normatizações. Tratam da origem de seu nome, estabelecido no século XV. Faz também uma reflexão sobre as manifestações dessa língua na história, desde a oralidade que foi durante muito tempo o modo como a língua se manifestava, passando para a importância dada à escrita que só ganhou destaque quando o reino de Portugal passou a ter a necessidade de construir sua parte jurídica.

Os autores destacam D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique, filhos de D. João I, como tendo grande contribuição para as atividades culturais e linguísticas daquela época, pois eles eram intelectuais que liam, traduziam e possuíam manuscritos importantes. Os trabalhos desenvolvidos por eles acabaram contribuindo para o desenvolvimento de uma norma culta portuguesa que se baseava no “bom costume do falar”.

No **quarto e último capítulo**, os autores trazem possibilidades de como pensar os conceitos de normas no contexto do ensino. Eles argumentam que as crianças aprendem a adaptar suas falas de acordo com os contextos e para quem estão falando. Assim, é muito importante que o ensino da variação linguística esteja presente nas salas de aula. Os autores retomam alguns conceitos mencionados na obra para repensar a prática no ensino da língua, tais como o de norma-padrão, de certo-errado, de norma culta e de plenitude formal.

Para finalizar o livro, os autores dizem que esperam que tal material tenha sido um convite ao debate crítico sobre norma-padrão, para que as pessoas possam colaborar para uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa. Em sala de aula se faz indispensável ouvir e respeitar as vozes dos alunos, suas dúvidas, anseios, seus valores, suas culturas. Assim, as aulas serão um momento de aprendizado mútuo. Os autores concluem afirmando que o ensino deve ser menos burocrático e mais criativo.