



LETRA MAGNA · v.18 n.31 (2022) · Temática Livre

Girl with ballon, Banksy ©

Manifestação artística de um artista de rua britânico em Londres, Inglaterra, em 2002. Essa obra vale-se de diferentes semioses e nos lembra que, em tempos cansativos e sombrios, a beleza, às vezes, nos escapa, como um balão que voa e leva nosso coração. Posteriormente, algum desconhecido intervém na obra e nos tranquiliza com o adágio *"there is always hope"*.

Para nós, editores da Revista Letra Magna, a obra de Banksy representa bem os artigos que compõem esse número de temática livre, o qual nos brinda com textos que acalantam nosso coração esvoaçante. Tal acalanto é possível ao vermos a abordagem de temas relacionados à ética social vinculada aos desafios educacionais atuais, à cultura disciplinar jurídica na produção acadêmica e à possibilidade de construção de uma modernidade alternativa através do feminismo comunitário. De igual modo, outros textos tratam da educação para a morte a partir da plataforma exotópica bakhtiniana, de motivações toponímicas relacionadas ao ato político e religioso, da litoralidade lacaniana qual instrumento de desocidentalização da literatura indígena, da denúncia dos promotores da morte durante a pandemia e do capitalismo neoliberal que mascara axiomas políticos que atuam contra a Educação. Por fim, e não menos importante, textos que pensam o respeito às especificidades da modalidade espacial-visual para línguas de sinais, bem como o processo de ensino-aprendizagem de espanhol.

Gratidão aos que contribuíram para esse número ! 🌻

SUMÁRIO

Apresentação	
Rubens Lacerda de Sá	
Rethinking Ethical and Social Education	2
Maria-Chiara Michelini	
A Cultura Disciplinar Jurídica e a Produção de Artigos Acadêmicos	13
Aline Pereira Sousa · Cibele Gadelha Bernardino	
Feminismos Comunitarios de Ecuador y Bolivia: Genealogías Políticas y Epistemologías	39
César Miguel Salinas Ramos	
Educação sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada	61
Diego Pinto de Sousa	
Toponímia Piauiense: O Homem, o Meio, o Sagrado	78
Luiz Egito de Souza Barros	
A Litoralidade do Texto Científico Como Desocidentalização na Narrativa Marialmediana	91
Adriana Santana da Cruz · Alexandre Silva da Paixão	
<i>Quando Dizer é Morrer: Um Estudo do Discurso Político do Presidente da República e o Aumento das Mortes por Covid-19 no Brasil</i>	109
Jorge Viana de Moraes	
O Discurso da/sobre a Educação Para Todos no Brasil	146
Angela Maria Gomes da Silva · Maria Virgínia Borges Amaral	
A Representação de Sinais em Pesquisas da Libras: Reflexões a Partir do Seu Meio de Divulgação Escrito	172
Igor Valdeci Ramos da Silva · Aline Lemos Pizzio	
O Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola no Curso de Turismo: Breve Análise e Reflexões	198
Caroline Alves Soler · Ariana Aparecida de Oliveira	

Rethinking Ethical and Social Education

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino, Dipartimento di Studi Umanistici, Urbino, PU, Italia

 mariachiara.michelini@uniurb.it

 <https://orcid.org/0000-0002-8776-9079>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2153>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Abstract

It is apparent that the social transformations of the last few decades, in turn swept and exasperated by the pandemic and the ongoing war, make it necessary to reevaluate the social-ethical purposes of education in the context of these changes. As a result of these events, it is indisputable that the following existential dimensions of our society have a global and interdependent character: health, economy, politics, interpersonal relations, education, relationships between people, etc., which illustrate that these existential dimensions are interdependent and global in nature. The author of this article argue for the necessity of revising the idea of social ethics education as a factor essential to human development. To begin with, it's investigated the sense of connection between social ethics education and the other facets of human existence, such as politics and economics. The purpose of this contribution is to describe some crucial choices humanity faces when it comes to harnessing pedagogy to bring out its authoritative voice as a subject of cultural elaboration and a platform for training the next generation of teachers. The document proposes some guidelines within these frameworks for educational directions because it regards them as essential and in accordance with the perspective that has been outlined.

Keywords: curriculum; ethical and social education, human development

Repensando a Educação Ética e Social

Resumo

É evidente que as transformações sociais das últimas décadas, que foram exasperadas pela pandemia e pela guerra em curso, nos obrigam a reavaliar os objetivos ético-sociais da educação no contexto dessas mudanças. Como resultado desses eventos, é indiscutível que as seguintes dimensões existenciais de nossa sociedade têm um caráter global e interdependente: saúde, economia, política, relações interpessoais, educação, relações entre as pessoas, etc., o que ilustra que essas dimensões existenciais são interdependentes e globais por natureza. A autora deste artigo defende a necessidade de rever a ideia de educação ética social como fator essencial ao desenvolvimento humano. Para começar, é investigado o sentido da conexão entre a educação ética social e as outras facetas da existência humana, como a política e a economia. O objetivo desta contribuição é descrever algumas escolhas cruciais que a humanidade enfrenta quando se trata de aproveitar a pedagogia para trazer sua voz autoritária como um assunto de elaboração cultural e uma plataforma para treinar a próxima geração de professores. O documento propõe algumas linhas orientadoras nestes quadros de diretrizes educativas porque as considera essenciais e de acordo com a perspectiva que se traçou.

Palavras-chave: currículo, educação ética e social, desenvolvimento humano

Recebido em 20/09/2022

Aceito em 17/10/2022

Publicado em 25/11/2022

Introduction

As a result, the social transformations of the last decades have been swept in his wake and, in turn, have been exasperated by the ongoing pandemic in addition to the ongoing war that is currently raging in the heart of Europe, all of which support the need for a reconsideration of the purpose of education from a social-ethical standpoint. In particular, the pandemic, an *important watershed in the history of humanity* (Harari, 2020), has incontrovertibly shown the global and interconnected character of the following existential dimensions in our society: health, economy, politics, social relations, education, relationships between peoples, etc. Besides, the war underway, regardless of the direct involvement of peoples and nations in the military conflict, has revealed potentially catastrophic profiles for the balance and survival of the world in the present set-up, the result of exchanges of goods of primary importance, rather than of energy. Considering that all dimensions have interconnected relationships with each other, there is no doubt that the interdependence between them represents reality for all of us, undermining the strongly and powerfully asserted criteria of neoliberalism. Therefore, the destinies of people around the world have become intrinsically interdependent within a context where connections, reasons, values, and practical consequences seem to shatter all borders and boundaries within the framework of human existence. We are deeply convinced of the fact that pedagogy can't dismiss the need to exercise an active and proactive role in relation to the social and cultural events and transformations that are taking place around the world, a role that can only be undertaken by rethinking the purpose and methods of teaching. The most important thing we consider to be necessary is the rethinking of social ethics as an essential factor for human development, capable of empowering graduates from our schools to anticipate and prevent crises like the current one, [as well as] deal with them when they appear (Dewey, 1986, p. 336). In this way, it is highlighted that education has a transversal and integrated character in that it has a dual sense of the relation between education and the other spheres of human experience (starting from the political and economic ones) and an internal sense of educational directions (especially cognitive and affective ones).

Pedagogy as Part of the Entire Social Evolution

Education is a science that takes into account the fact that it can directly contribute to human development by starting with the younger generations, thus emerging as a subject of cultural elaboration as a means to give an authoritative voice to critical decisions regarding the

global destiny of humanity. We will briefly mention some of these options for illustration purposes, without making any claim to be exhaustive in this regard.

- Individuals and communities are called on to make choices that will encourage and highlight from multiple angles the values that underpin the process of living and coexisting and that provide the foundation on which both live and coexist. With events such as the recent war between the Russian Federation and the Ukrainian government, what in many cases can be taken for granted is brought into question, enlightening us on how to interpret and reflect the founding values of our civilization in a way that is meaningful to us. The conflict that is underway demands choices that interpret their meaning differently from the way they were previously interpreted if we can consider peace and peaceful coexistence between people as fundamental values. The right to self-determination of people has to be guaranteed for the sake of peace, which is why, as a result, if aggression takes place, should the victims of the aggression be supported by weapons so that they can defend themselves, or should, on the contrary, should only diplomatic means be pursued, allowing any implication of using force to be waived in order to preserve peace? To put it another way, what are the extents and methods in which the safeguarding of life and human rights mandates the intervention of subjects who are not directly involved in a conflict to defend innocent populations during a conflict? Recovery, or rather human development, as a horizon under which every choice must be directed, implies that people are in a better position in terms of their well-being. If they are to be asked to give up acquired levels of well-being that are potentially unsustainable, in addition to recourse to resources that feed the power of the aggressors, then how and to what extent and from what perspective is it appropriate and even necessary to ask them to give up acquired levels of well-being? There is no doubt that questions of this type are begging to be addressed as an inevitable consequence of the conflict that is taking place, not only by the rulers that are called upon to make important choices directly and officiously but also by every citizen, as it is an ineluctable outcome. Leaving aside understandable reactions, including those of an emotional and existential type, it is necessary to cultivate and support the capacity for reflection, critical thinking and processes of conscious participation in historical events. It is in this regard that, in our opinion, pedagogy ought to play a key role, certainly in the dialogue with the other sciences, by virtue of the educational task that is intrinsic to it.

- Coping with catastrophes by opting either for the empowerment of citizens or for totalitarian surveillance, problematizing the far from theoretical perspective of digital dictatorship. The hypertrophy of technological development has long made such possibility feasible. Therefore, we are well aware that we can be tracked as spontaneous suppliers via social networks, etc. - of precious and sensitive data, which the market uses with all the unscrupulousness we are familiar with.

The pandemic emergency has somehow attenuated the critical and ethical precautions against such risk, justifying the recourse to harsh measures without an adequate democratic discussion. To illustrate the point, already at the beginning of 2020, Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu authorised the Israel Security Agency to use the surveillance technology normally reserved for the fight against terrorists to track down patients affected by coronavirus. When the competent parliamentary sub-commission refused to authorise the measure, Netanyahu approved it through an “emergency decree”.

Present-day technology likewise makes it possible for surveillance to be “under the skin” and no longer “over the skin” (Harari, 2020). Pedagogy cannot fail to raise questions of this type, offering its essential contribution to the cultural and political debate, being one aimed at human development and committed to its promotion both theoretically and practically. In this sense, due to its ethical status, pedagogy cannot but lean towards and offer its contribution in the educational sphere to promote the path of information, backed up by scientific facts, active involvement and self-motivation. This cooperation, however, requires trust in the institutions, in science, in politics. For decades now, we have been witnessing a progressive erosion of this trust, especially in respect of some unscrupulous political forces. This is certainly not a trust that can be rebuilt overnight. But these are not normal times. We are going through emergency moments in which minds, too, change rapidly. Because of this, there has to be a consistent commitment to the involvement and empowerment of citizens, as opposed to constructing a surveillance regime. In this connection, the coronavirus epidemic is an important test of citizenship (Harari, 2020).

- Facing crises within a logic of global solidarity or a sovereignist and isolationist one, considering that the effects of global catastrophes entail an interest in the protection

of the poorest people and the least developed countries even for the rich and the most developed countries. In recent times, this appeal has been voiced from many quarters, for opportunistic more than ethical reasons. So long as there is someone at risk of contagion on a global scale, the whole humanity will be at risk. So long as the war between Russia and Ukraine goes on, supplies of energy as well as of primary goods, such as foodstuffs, will be undermined for many countries. Therefore, humanity needs to make a choice. Are we going to tread the path of disunion or are we going to adopt the course of global solidarity? If we opt for disunion, it will not only prolong the crisis, but will probably result in even worse catastrophes in future. If, instead, we choose global solidarity, it will represent a victory not just against coronavirus, but also against all future epidemics and crises that might assail humanity in the 21st century (Harari, 2020). When talking of the economic situation of his time as a challenge to education, Dewey had already warned that, 'There might be a direction, just as there might be a continuation, only when human beings gather their thoughts around a common problem, aiming together at a common result. A direction is lacking at present due to the absence of this capacity for collective thinking accompanied by shared emotions and desires» (Dewey, 1986, p. 337)'.

- The speed with which science has responded to Covid-19 brings the attention back to the responsibility of politics in knowing how to make the wisest choices when faced with natural calamities. This means increasing the possibilities of political wisdom, a crucial aspect in avoiding political and human failures. What contribution can pedagogy offer towards this political wisdom? In this regard, it might be useful to rethink the sense of the titling of social pedagogy, which in Italy, starting from the 1970s (and even earlier in Great Britain), has brought to the fore its being "prompted by the pressing requests of society" (Mencarelli) to be able to first confront the problems relating to marginalisation, want and illiteracy, and, in a second moment, developing in a specular fashion the concept of permanent education, which has presented itself from the outset as a vast social promotion undertaking. It would be reductive to interpret social pedagogy as a response to a wide-ranging differentiated quantity of needs, conscious or unconscious, all of which find their backbone in the subjects' right to education. In tackling the thorny issue of the relationship between education and social changes, we cannot but refer to Dewey (1949, pp. 2-3), who has gasped its meaning in great depth.

The supervening changes in the method and programs of education are produced by the altered social situation. They are an effort to cater for the needs of the new society under transformation no less than the changes that occur in industry and commerce. I accordingly ask you to pay special attention to the meaning to be assigned to the term “new education” in the light of the broader societal changes. Can we connect this “new education” to the general course of events? If we can, it must leave behind its isolation; it must stop being a matter that only concerns the relationships between the sublime minds of pedagogues and their particular disciples. It must be considered an integral part of the entire social evolution and, at least in the most general lines, as something inevitable. Let us then seek information on the main aspects of social motion; and let us turn to the school to find what proof it offers us of actually striving to get in line.

Pedagogy will recover (since we are dealing indeed with a recovery) its responsibility in a political sense to the extent that it will succeed, precisely, in abandoning its isolation and breaking the scheme of education as a private and internal matter, in a relationship of estrangement to the level of economic, social and political choices. *It must be considered an integral part of the entire social evolution*, as recalled by Dewey, retrieving that web-like structure, as per the metaphor used by the doyen of American scholars specialised in studies on Dewey, Mc. Dermott, vis-à-vis the Deweyan thought marked by lines of systematic theorising yet strongly anchored to the political and casual events of his existence, which lent significant orientations and turning points to his conception of the world. It is a question of elaborating a proposal, rather than a mere response to social promptings, according to that planning dimension that translates the ultimate educational *telos* in terms of a proposal fitting the context and realistically feasible, unfolding its capacity for a utopian vision. To do so, it is essential to break the vicious circle that sees education as a mere provider of “answers” to social needs and urgencies, within a functionalist and instrumental logic of education towards society and, in the current neoliberal conception, the market. There is even a case for taking this ahead of what is intuitively the most important task of education, namely the formation of wise people capable of critical thinking, reasoning and problem solving, a dimension we will cover in the second direction.

Guidelines For a Social Ethics Education

In the second sense, internal to educational directions, we identify some inescapable guidelines in line with the perspective we have just sketched.

- Reviewing the function of education and school, especially as a stronghold safeguarding democratic and civic life. This entails strengthening the link between democracy and education, outlined by Dewey in hitherto unsurpassed terms. What is required is a reinforced commitment at all levels towards *a democratic school for a democratic society*, to paraphrase the title of a famous 1960 article by Tristano Codignola. The close relationship between school and society, understood - as he did - in an active sense from the former to the latter, entails the definition of the major purposes of school education, whether it should act as a driving force to the economy, and thus, we could succinctly put it using his own words, be a mirror of contemporary society; or whether it should serve as a political tool to ensure to all citizens, without distinction, a basic level that allows them to be free individuals, and a habitual practice of self-government that enables them to be democratic individuals (Codignola, 1960, pp. 126-127). This reflection brings us back to the important critique put forward by Baldacci of the neoliberal society, which views school as a transmission belt of the market, developing a comparison between human capital and human development. The former aims to train the consumer and the producer, whereas the latter seeks to train the citizen. This orientation extensively values the conceptions of Sen and Nussbaum, starting from the construct of capacities as an expansion of substantial freedoms. In this sense, school is the stronghold of democratic life to the extent that it reflects on matters with a view to repositioning the entire planning dimension (which becomes curricular, when referring to the school) in the direction of expanding everyone's individual and social freedoms, particularly with regard to its profile of social ethics and education to citizenship. This must translate into the adoption of adequate and consistent educational and didactic models: participatory and active, rather than mainly transmission-based models, anti-dogmatic models, hence inspired to the forms of scientific knowledge, open to problematisation and to the plurality of possible interpretations, models always susceptible of critique, review and reformulation; models capable of directly involving

teachers and students, encouraged to pose questions, experiment, explore, hypothesise, within contexts that enhance everyone and promote open confrontation.

- Underlining the importance of training the thinking skills and reasoning of each person. In this sense, the cognitive training implemented by school contributes in an essential manner to social ethics education and must be reconsidered from this viewpoint as well. *Educare il pensiero* (“*Educating thought*”) (Michelini, 2013) must be interpreted in all its depth, as a founding dimension of human capacity, of the younger generations in particular, to exercise global citizenship properly so-called. In an age that exposes everyone to the flattening and crushing force of neoliberal logic, which massively reduces the margins of individual self-assertion in life choices, school, and education as a whole, must recast themselves in a social ethics, rather than a merely cognitive and fact-finding, sense, aiming at the development of reflective, critical thinking, argumentative skills, aptitude for reasoning and cultivation of moral reasoning. This means both bringing such goals into relief and making them explicit and making adequate and consistent choices from a didactic viewpoint. In this sense, moreover, the intersecting connection between means and ends, likewise masterfully tackled by Dewey, cannot be eluded.
- Considering school curriculum forms in the sense of social-ethical training. We have already broached this topic (Michelini, 2020, 2021), expressing ourselves, in particular, in favour of a global approach to the curriculum and to social-ethical training, as furthermore suggested by such programmatic documents as the 2012 National Guidelines, revised in the light of the new scenarios in 2018. A global approach in the sense of rethinking education in its correct context, *i.e.* within the global political and cultural framework, as Law 92 of 2019 itself reads, Civic education contributes to forming responsible and active citizens and promoting full and conscious participation in the civic, cultural and social life of communities, in compliance with rules, rights and duties.
- This approach goes in the opposite direction of regulatory interventions, such as the aforementioned Law No. 92/2019, relating to the introduction of civic education at school; interventions that identify a specific disciplinary and temporal space, to which the accomplishment of a moral teaching of students is entrusted. As we previously clarified, we deem it utterly unrealistic to imagine that educational processes with a

deep impact on the ethical training of people could be solved through sectoral and limited programs, aimed at teaching/learning principles, rules and norms. While considering it necessary to cultivate curricular spaces specifically devoted to the knowledge and in-depth examination of peculiar aspects, such as, for example, the study of the Italian Constitution, the character common to all disciplines and all curricular activities should also be valued. In this sense, therefore, we must consider and enhance the educational value of disciplines, endowed with languages, logic and methods with a high educational potential from a social ethics viewpoint. In our abovementioned contribution on the subject (Michelini, 2021), we already highlighted how the National Guidelines put forward school curriculum disciplines pursuant to this interpretative key, offering a rich overview thereof.

- Methodological options will be consistent with social ethics purposes, so that the proposal of cultural perspectives, offered by all its disciplines and by all its activities, will occur in accordance with methods capable of enhancing the contribution of each one from a viewpoint of global and collective training. The National Guidelines, for instance, offer recurring and forcefully expressed suggestions on all those methodological options that facilitate critical reasoning, within the scope of the opportunities offered by the specific features of each discipline.
- Enhancing the active participation of students at all levels. According to the approach paid regard to, education as a whole, social ethics included, is founded on assertive participation by students, in the richest sense of the term, *i.e.* not confined to the active dimension of teaching/learning, but extended to the personal, autonomous and responsible participation of each student in each activity.
- Explicitly and intentionally taking care of the implicit curriculum, whose weight has emerged in all its worth in these years of distance learning. We often run the risk of underestimating this dimension, limiting ourselves to spelling out the curriculum exclusively in its explicit (disciplinary) aspects. Attention to the implicit component of the school experience demands placing at the centre of the school's choices the bond of consistency between what is declared and what is enacted, between

intentions and actions, creating the possibility of enabling the exercise of citizenship and nurturing social and civic skills.

Conclusive Remarks

The aim of the contribution was to outline the role of pedagogy in the face of some crucial challenges for the whole of humanity, rendered unavoidable by the exceptional and tragic events that have succeeded one another in recent years. These events, in fact, require it to be held accountable both as a cultural subject as such, and as a science entrusted with the education of generations called upon to tackle those challenges. From this viewpoint, in the current historical phase pedagogy is confronting the distinctly political responsibility of leaving behind the isolation it often finds itself in and breaking the scheme of education as a private and internal matter, in a relationship of estrangement to the level of economic, social and political choices. Pedagogy must be considered, and it must consider itself an integral part of the entire social evolution, along the path of human development. Within this framework, and in the light of some of the current challenges, having significant moral depth, we must rethink the forms and purposes of social-ethical education, beginning with the school curriculum. Strengthening the link between democracy and education, regaining the centrality of educating on how to think, reason and exercise a critical capacity by resorting to consistent didactic approaches and interpreting the curriculum in a global sense for the sake of a social-ethical education, promoting students' assertive contributions, creating the conditions for the personal, autonomous and responsible participation of each student in each activity. These are some of the fundamental guidelines on which to develop the pedagogical research and the educational practice.

References

- Baldacci, M. (2020). *Verso un curriculum di educazione etico-sociale: Abiti democratici e capacitazione discorsiva*. Carocci.
- Colicchi, E. (2022), *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Dewey, J. (1986). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia, (1940).
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. La nuova Italia. (1899).
- Codignola, T. (1960). Una scuola democratica per una società democratica. *Scuola e Città*, 11 (4.5), 121-127.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Bompiani.
- Harari, Y. N. (2020, 21 March). Il mondo dopo il Coronavirus. *Financial Times*, (C. Minopoli, Trans.).

Law No. 92/2019, *Introduction to teaching civic education at school*, Official Gazette of the Italian Republic.

Michelini, M. C. (2013). *Educare il Pensiero*. FrancoAngeli.

Michelini M. C. (2016), *Fare Comunità di Pensiero*. FrancoAngeli.

Michelini, M. C. (2020). Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico. *Pedagogia Più Didattica*, 6(1), 35-46.

Michelini, M. C. (2021). *L'educazione etico sociale nei documenti programmatici della scuola secondaria di primo grado*. Ethical-social education in secondary school curriculum documents, *Pedagogia Più Didattica*, 7(1), 33-47.

National Guidelines for the curriculum of nursery schools and the first cycle of education (2012), special number of the Annals of Public Education. Le Monnier.

National Guidelines and New Scenarios (2018), National Scientific Committee for National guidelines on the curriculum of nursery schools and the first cycle of education. PDF downloadable from the MIUR (Italian Ministry of Education) website.

A Cultura Disciplinar Jurídica e a Produção de Artigos Acadêmicos

Aline Pereira Sousa

Universidade Estadual do Ceará, Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil

 aline.pereira@aluno.uece.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2935-8749>



Cibele Gadelha Bernardino

Universidade Estadual do Ceará, Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil

 cibele.gadelha@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9097-8704>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2132>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

À luz da noção de heterogeneidade disciplinar na construção do conhecimento e na escrita acadêmica (Hyland, 2000; Pacheco, 2020), o presente trabalho é de cunho exploratório-descritivo (Gil, 2008) e propõe-se a descrever qualitativamente a cultura disciplinar da área de Direito quanto à prática de pesquisa e produção do gênero artigo acadêmico. Contamos com a participação de sete professores-pesquisadores que publicam artigos em periódicos reconhecidos pelo campo jurídico. Além disso, realizamos uma extensa pesquisa documental e bibliográfica para compreender o conjunto de propósitos, valores e crenças epistêmicas da área, bem como discutir elementos histórico-culturais que a alicerçam. Fornecemos um breve panorama das práticas disciplinares que atravessam essa comunidade acerca do fazer pesquisa científica e dos processos em torno de artigos produzidos pela área. Observamos que o gênero desempenha um papel representativo no âmbito acadêmico-científico do Direito, propiciando aprofundamento e atualização de temáticas significativas; agilidade na publicação de discussões teóricas e resultados de pesquisa; grande circulação de trabalhos em decorrência da democratização do conhecimento advinda da internet e de plataformas on-lines dos periódicos; e manutenção do fluxo de pesquisa. Ao discutirmos os aspectos que a sustentam, percebemos como essa disciplina produz e dissemina seus conhecimentos, especialmente por meio do artigo acadêmico.

Palavras-chave: cultura disciplinar, gêneros, artigo acadêmico, direito

The Legal Disciplinary Culture and the Production of Academic Articles

Abstract

In light of the notion of disciplinary heterogeneity in the construction of knowledge and in academic writing (Hyland, 2000; Pacheco, 2020), the present work has an exploratory-descriptive nature (Gil, 2008) and proposes to qualitatively describe the disciplinary culture of area of Law regarding the practice of research and production of the academic article genre. We have the participation of seven professors-researchers who publish articles in recognized journals in the legal field. In addition, we carried out extensive documentary and bibliographic research to understand the set of purposes, values and epistemic beliefs of the area, as well as to discuss historical-cultural elements that underpin it. We provide a brief overview of the disciplinary practices that cross this community about doing scientific research and the processes around articles produced in the area. We observed that genre plays a representative role in the academic-scientific scope of Law, providing a deeper understanding and updating of significant themes; agility in the publication of theoretical discussions and research results; large circulation of works as a result of the democratization of knowledge arising from the internet and online platforms of journals; and maintenance of the research flow. When discussing the aspects that support it, we can see how this discipline produces and disseminates its knowledge, especially through the academic article.

Keywords: disciplinary culture, academic genres, academic article, law.

Recebido em 31/08/2022

Aceito em 26/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

Desde a década de 1990, trabalhos que têm por objeto de pesquisa as variações disciplinares vêm aumentando em decorrência da expansão e do acesso ao/do ensino superior e, como bem explicita Pacheco (2020), em virtude de dificuldades encontradas pelos estudantes nesse contexto discursivo. No universo acadêmico, existem diversificados tipos de valores, propósitos, tensões e adversidades, de modo que o ensino-aprendizagem, na universidade, corresponde a diferentes significados segundo a área disciplinar da qual faz parte (Ylijoki, 2000).

As disciplinas apresentam especificidades que as diferenciam umas das outras, as quais não se limitam apenas aos aspectos contedutísticos e lexicais. Elas podem ser vistas como sistemas que apresentam crenças, práticas, normas, nomenclaturas, campos de conhecimento, convenções, objetos e metodologias de pesquisa próprios (Hyland, 2000).

Pelos traços culturais típicos de cada disciplina, pode-se discernir os meios pelos quais se originam, desenvolvem, expressam e informam as argumentações específicas. Além disso, é possível perceber as características epistemológicas que estabelecem o modo de avaliação de seus membros (Becher, 1989). Sendo assim, a noção de cultura disciplinar subentende certo grau de diversidade interdisciplinar e de homogeneidade intradisciplinar (Hyland, 2000), o

que significa certa variação de propósitos, valores e práticas entre as disciplinas e certa uniformidade/semelhança desses aspectos em uma única disciplina.

Por conseguinte, os indivíduos passam a adquirir competências discursivas próprias de sua cultura disciplinar, permitindo-lhes participar como membros do grupo e que, advogamos, influenciam a produção de seus gêneros acadêmicos e são influenciados por ela. A escrita que as disciplinas produzem, apoiam e autorizam representa discursos legítimos que ajudam a delinear e perpetuar epistemologias particulares, bem como fronteiras acadêmicas. Assim, disciplinas são definidas não somente pelo o que se escreve, mas pela forma com que o faz (Hyland, 2000).

Partindo desse pressuposto, acreditamos que os textos são produzidos para serem compreendidos em determinados contextos culturais, funcionando, dessa forma, como elementos fundamentais para a manutenção das disciplinas. Reconhecemos, contudo, bem como Pacheco (2016), que a escrita não está à margem das disciplinas, mas auxilia sua criação, de modo a estabelecer quem será considerado membro bem-sucedido dessa cultura e quais conhecimentos serão discutidos. “Gêneros não são, portanto, somente tipos de texto, mas implicam práticas institucionais particulares daqueles que os produzem, distribuem e consomem” (Hyland, 2000, p. 12). Ressaltamos, aqui, que o mesmo é válido para gêneros orais, que também colaboram para a formação e manutenção de culturas disciplinares.

Sob esse viés, parece-nos necessário questionarmos o tratamento da escrita acadêmica de forma homogênea, que desconsidera os contextos específicos disciplinares, seja no ensino da escrita acadêmica nas universidades ou na confecção de materiais didáticos, a exemplo de manuais de metodologia de pesquisa e de normatização de escrita científica. Alheia às variações das comunidades disciplinares, essa prática ainda persiste, como nos mostram diversos trabalhos (E. Silva & Reinaldo, 2016; Fiad, 2011; Morales & Cassany, 2008; Navarro, 2018; Pacheco *et al.*, 2018; Pinheiro, 2016; Vieira, 2017, para citar apenas alguns).

Essa conjuntura evidencia a indispensabilidade da realização de pesquisas que se dediquem a investigar culturas disciplinares e seus propósitos comunicativos ao produzirem e utilizarem seus gêneros acadêmicos. Amplamente imerso no ambiente universitário, por exemplo, o artigo de pesquisa ainda é constantemente um gênero abordado de forma padronizada pela academia no que diz respeito ao seu ensino, divergindo da ideia de que suas convenções são moldadas por crenças epistêmicas das disciplinas, reforçadas pela rotina e pelos procedimentos costumeiros do controle de qualidade acadêmica (Hyland, 2000).

Partindo do princípio de que, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é reconhecida por meio da produtividade em publicações (Motta-Roth & Hendges, 2010), escolhemos o referido gênero para investigação, uma vez que se torna evidente a

consolidação legitimada ao artigo como um dos mais relevantes gêneros textuais para a divulgação do saber especializado na maioria das áreas do conhecimento (Hyland, 1997, 2000; Motta-Roth & Hendges, 2010; Swales, 1990, 2004). Nesse sentido, acreditamos que a familiaridade com o modo de representação, elaboração e recepção do gênero artigo pelas áreas disciplinares facilite a inserção e a participação ativa de seus membros no contexto real da pesquisa científica.

Movido por essas crenças é que atua o grupo de pesquisa Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA). Sob coordenação da Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino, o grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O intuito do DILETA é investigar o modo como os propósitos, os valores e as práticas de pesquisa de diferentes culturas disciplinares da universidade influenciam a construção, configuração e compreensão dos gêneros acadêmicos.

Destarte, inserindo-se no contexto do DILETA e ancorando-se na concepção de cultura disciplinar de Hyland (2000) e Pacheco (2020), este trabalho propõe¹ uma análise da área disciplinar de Direito e da sua produção de artigos acadêmicos, por meio do cruzamento de informações sobre essa cultura disciplinar com os dados que emanam dos próprios profissionais da área².

Finalizamos esta seção introdutória indicando a organização retórica deste artigo, o qual é composto por mais seis seções. As duas seções seguintes referem-se às bases teóricas do nosso estudo, ao passo que a quarta seção diz respeito aos aspectos metodológicos desenvolvidos para a realização da pesquisa. A quinta seção compreende a descrição da cultura disciplinar da área em foco no Brasil, assim como a sua relação com a produção dos artigos acadêmicos. A sexta seção apresenta as conclusões da presente investigação e, nas referências, são apontadas as citações que sustentaram teórica e metodologicamente o presente trabalho.

Cultura Disciplinar

A partir da noção de que cada disciplina apresenta características próprias para a construção de significados, Hyland (2000) cunhou o conceito de cultura disciplinar, mais apropriado aos ambientes acadêmicos. O autor argumenta que cada disciplina pode ser

¹ Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma Dissertação de mestrado, cujo objetivo é a descrição de todas as unidades retóricas de exemplares do gênero artigo acadêmico da área de Direito. Contudo, devido à necessidade de um espaço maior para a apreciação dos dados, limitamo-nos à análise da cultura disciplinar jurídica.

² Todos os participantes envolvidos nesta investigação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-nos o uso legal das informações obtidas por meio das entrevistas e dos questionários aplicados, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, processo nº 2.856.892.

considerada como uma tribo acadêmica (Becher, 1989), apresentando normas, nomenclaturas, objetos de conhecimento e conjunto de convenções, de modo a construir uma cultura particular.

Essas culturas revelam dimensões cognitivas e sociais distintas, que diferem não somente quanto aos domínios de conhecimento, mas também em seus objetivos, comportamentos sociais, relações de poder, formas de argumentar etc. (Bernardino, 2007). Hyland (2000) ainda destaca que cada disciplina possui um conjunto de valores e práticas relevantes que a caracteriza em relação às diferentes áreas do universo acadêmico. De modo mais específico, o autor defende que esses traços que particularizam as áreas não se revelam por meio, apenas, de terminologias próprias, mas se evidenciam nos modos de conceber o conhecimento, na construção de seus discursos e nas práticas sociais recorrentes que circundam a academia em um contexto disciplinar específico.

Reconhecer o que podemos definir como uma disciplina na academia, todavia, pode não ser algo fácil, uma vez que lidamos com uma entidade flutuante e maleável, dificultando sua delimitação. Nesse contexto, Hyland (2000), em consonância com Sullivan (1996), sugere-nos quatro mecanismos pontuais para determinar fronteiras disciplinares: a perspectiva ideológica de disciplina e de mundo; as premissas sobre a natureza das coisas e metodologias; um sistema de relações hierárquicas de poder; e um acervo de conhecimento doutrinário a respeito da realidade externa.

Já Pacheco (2020), procurando compreender o universo das culturas disciplinares, considera as concepções de disciplina, comunidade disciplinar e discurso acadêmico. Para o autor, em um ambiente acadêmico, a cultura disciplinar corresponde ao conjunto de crenças e valores epistêmicos, conhecimentos teóricos e metodológicos e formas de interação adquiridas no decorrer sua construção histórica que orientam e, muitas vezes, regem as práticas sócio-discursivas de uma comunidade disciplinar.

Esse conjunto de crenças e valores epistêmicos influencia o modo como membros de uma comunidade disciplinar concebem a construção do conhecimento, a seleção dos gêneros que mais se adequam aos seus propósitos comunicativos, a dimensão e a configuração melhor para a realização desses gêneros, como também a forma de encarar o trabalho individual ou coletivo, enfim, esse arquivo cultural que constitui uma área disciplinar promove sanções quanto aos comportamentos inerentes ao fazer acadêmico em uma área específica. Por sua vez, os seus discursos se materializam por meio dos gêneros que melhor respondem aos propósitos da cultura de uma disciplina do conhecimento, como também pela concepção de construção desses gêneros (Pacheco, 2020, p. 82).

O autor salienta que o discurso disciplinar se evidencia, sobretudo, pela forma que uma comunidade disciplinar utiliza as suas ações sociorretóricas recorrentes em conformidade com os propósitos de sua disciplina. Nesse sentido, concordamos com Pacheco (2020) ao afirmar

que compreender e explicar os gêneros acadêmicos é essencial para compreender e explicar a própria cultura disciplinar que utiliza esses gêneros.

De modo mais específico, uma cultura disciplinar é constituída pelas práticas disciplinares e pelas crenças epistêmicas que convivem e dialogam em seu entorno, influenciando suas práticas sociorretóricas. Em outras palavras, compreende-se culturas disciplinares como o arcabouço cultural que envolve os modos particulares de construir as relações sociocomunicativas, assim como os objetivos acadêmicos compartilhados em torno de três relevantes eixos: crenças epistêmicas, práticas disciplinares e práticas sociorretóricas (Pacheco, 2020).

Nesse sentido, essas práticas disciplinares, acadêmicas ou profissionais, contemplam as diversas formas de interação e argumentação entre seus pares, assim como os variados modos de composição, divulgação e consumo dos gêneros, as relações de poder, as articulações políticas, os princípios morais e as normas de conduta, cuja manutenção, como bem salienta Pacheco (2020), também pode ser revelada por acordos formais presentes nas instituições, associações e/ou agremiações profissionais, nos conselhos de área, nas disposições dos periódicos e em outras entidades disciplinares. Além disso, essas práticas disciplinares se realizam em conformidade com o acervo epistemológico adquirido no decorrer da história de uma disciplina, que abrange seus posicionamentos no que tange à produção do conhecimento em uma área.

Dessa forma, considera-se crenças epistêmicas como os modos particulares de conceber o conhecimento, os quais, diretamente, se consubstanciam na delimitação e construção dos objetos de pesquisa adotados por uma área, nas teorias consolidadas em um campo disciplinar, nas metodologias e técnicas procedimentais selecionadas para a apreensão de seus objetos e na natureza ou no tipo de estudo empreendido (Pacheco, 2020).

Posto isso, na interseção entre as práticas disciplinares e as crenças epistêmicas residem as práticas sociorretóricas, materializadas nos/pelos gêneros acadêmicos. Como explica Pacheco (2020), a relação intrínseca entre esses dois eixos resulta, por exemplo, na compreensão sobre o funcionamento, a configuração composicional e a organização dos gêneros e, ainda, na compreensão sobre o prestígio de um gênero para as ações comunicativas das comunidades disciplinares.

Para finalizar esse tópico, enfatizamos que as práticas sociorretóricas circundam comportamentos que afetam intimamente tanto a concepção e a construção dos gêneros quanto a recepção, a circulação e o impacto desses gêneros nas culturas disciplinares. Isso significa dizer que, sem a produção dos gêneros acadêmicos, as práticas disciplinares e as

crenças epistêmicas não se materializam mais evidentemente. Passemos, a seguir, às considerações pertinentes ao gênero que nos propomos a investigar, o artigo acadêmico.

Artigo Acadêmico

Surgido há mais de 350 anos com a criação do primeiro periódico científico, *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, o artigo acadêmico constitui-se, atualmente, um dos gêneros textuais mais pertinentes para a academia e a prática da pesquisa científica.

No século XVII, o gênero apresentava o formato de carta informativa e objetivava a divulgação de trabalhos dos pesquisadores e a troca de informações com seus pares. Já no final do século seguinte, o artigo assume a configuração de tratado científico e passa a detalhar a descrição dos experimentos para a ampliação da credibilidade dos estudos divulgados perante à sociedade, especialmente à comunidade científica e à realeza (Swales, 1990). Assim, os primeiros periódicos foram responsáveis pela criação de um espaço de discussão e foram sofrendo, cada vez mais, mudanças retóricas substanciais. No século XX, começou a ser delineada a organização composicional que conhecemos, de modo que se intensificou a indissociabilidade entre a realização e publicação de pesquisas.

Diversas contribuições foram realizadas no âmbito do estudo do gênero artigo acadêmico. O gênero reporta-se a algum estudo de cunho científico empreendido por seus autores e apresenta descobertas e discussões teórico-metodológicas (Swales, 1990). Além disso, o artigo pode funcionar como um instrumento ideológico da comunidade acadêmica, permitindo proposições que refletem formas de conhecimento culturalmente determinadas (Hyland, 1997).

Assim, tomando-o, de fato, como uma prática dialógica, o artigo possibilita uma comunicação entre membros iniciantes e experientes e o reconhecimento de autores por meio da publicação e circulação de seus trabalhos na comunidade acadêmica (L. Silva, 1999). Ele pode, ainda, estabelecer posicionamentos inéditos, reconhecer trabalhos anteriores, situar produções em contextos disciplinares, além de validar determinados pontos de vista baseados em argumentos e procedimentos específicos da comunidade acadêmica e demonstrar um *ethos* disciplinar adequado e a capacidade de negociação entre pares (Hyland, 2000).

Em relação aos tipos de artigo, consideramos as seguintes categorias: experimental, teórica e de revisão de literatura (Bernardino, 2007; Swales, 2004). O artigo experimental tem como propósito analisar dados de qualquer natureza, não se restringindo à noção de “experimento” geralmente associada às experiências laboratoriais, por exemplo. Outrossim, não se caracteriza apenas pela investigação e discussão de dados, mas pela presença da

seção de resultados e discussão e de informações metodológicas em uma seção distinta ou não.

Conforme avançamos no estudo da cultura disciplinar jurídica, percebemos a preferência da área pela terminologia “artigo empírico” para nomear o artigo experimental³, predileção também observada nas áreas de Psicologia (Abreu, 2016) e Jornalismo (Valentim, 2019). Sendo assim, passamos, agora, a utilizar a nomenclatura mais recorrente.

O artigo teórico, por sua vez, consiste em realizar uma discussão teórica, de modo que seu foco principal é discutir uma teoria sem, necessariamente, recorrer à análise de dados. A simples análise de textos, por exemplo, não é o suficiente para que um artigo seja considerado empírico, já que o intuito dessa análise, nesse caso, pode ser ilustrar a discussão teórica levantada e não investigar os dados propriamente ditos (Bernardino, 2007).

Já o artigo de revisão de literatura é aquele que discute ou fornece uma visão geral da literatura existente, concluindo com uma avaliação global. Esse tipo de artigo é mais flexível, de modo que poucos são os estudos voltados para ele e, raramente, é discutido minuciosamente em manuais por ser produzido, normalmente, por grandes especialistas (Swales, 2004).

Como percebemos, o gênero artigo acadêmico atravessou um grande processo de transformação para chegar às configurações atuais. Assim, podemos esperar que ele assuma novas variações ao considerarmos, também, que as culturas disciplinares atualizam seus modos de compreender, produzir e configurar os gêneros. Ora, os gêneros pertencem às comunidades e não aos indivíduos (Freitas, 2018), de modo que não podemos tratar sobre o artigo acadêmico desconsiderando as comunidades científicas e disciplinares a que estão interligados.

Finalizada a discussão em torno das nossas bases teóricas, a fim de alcançarmos os objetivos desta empreitada, versamos, na próxima seção, sobre nossas escolhas metodológicas.

Percurso Metodológico

A presente pesquisa, de cunho exploratório-descritivo (Gil, 2008), propõe-se a realizar uma descrição qualitativa da cultura disciplinar da área de Direito no que tange à prática de pesquisa e à produção do gênero artigo acadêmico. Para tanto, contamos com a participação de sete membros experientes, em outras palavras, professores-pesquisadores de programas de pós-graduação na área jurídica e que, regularmente, publicam artigos acadêmicos em

³ Acerca dessa questão, Bernardino (2007) observa que cada área pode denominar as subespecificações do gênero, assim como organizá-las, retoricamente, de modos específicos. Ademais, a autora ainda retrata que Swales (2004) já reconhecia que as especificidades retóricas poderiam sofrer oscilações a depender da área do conhecimento.

periódicos reconhecidos pelo campo de atuação. A escolha por esses membros deve-se ao propósito de buscar compreender como eles, enquanto produtores experientes de escrita acadêmica, enxergam a prática de pesquisa e a produção do artigo acadêmico em sua área.

Selecionamos os participantes por meio dos sites institucionais dos programas de pós-graduação na área de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), localizados na cidade de Fortaleza-CE, onde este estudo se circunscreve. Em seguida, após a coleta de nome dos docentes inseridos nos programas, pesquisamos suas práticas de publicação de artigos por meio da Plataforma Lattes⁴. Torna-se extremamente pertinente salientarmos que a aplicação das entrevistas e dos questionários ocorreu no período de abril a maio de 2020, no contexto pandêmico da COVID-19, infelizmente, ainda em curso⁵.

Os instrumentos de investigação utilizados foram entrevista e questionário, os quais versaram sobre a construção da identidade de pesquisador na área, a importância do gênero artigo acadêmico para a área jurídica, bem como sobre os propósitos comunicativos em torno da produção, publicação e circulação do gênero. As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma *on-line* por meio do *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela *Google*, já os questionários foram enviados e recebidos por e-mail. Ambos os instrumentos selecionados dispuseram dos mesmos questionamentos, concernindo aos colaboradores o modo de participação desejado.

Realizamos, ainda, uma pesquisa documental e bibliográfica que nos permitiu compreender o conjunto de propósitos, valores e crenças epistêmicas da área, bem como discutir elementos histórico-culturais que a alicerçam. Recorremos, assim, a vários materiais de análise, como sites oficiais de instituições e associações importantes para a área; relatórios e documentos da Capes, que refletem a visão da área jurídica pelo órgão de fomento; artigos de pesquisa e livros que tratam sobre a identidade da área e a prática de pesquisas jurídicas; e, por fim, orientações de cinco revistas científicas⁶ para a produção de artigos, a fim de identificarmos as práticas disciplinares e as crenças epistêmicas que sustentam a área.

⁴ Para o contato com os participantes, buscamos os endereços de e-mails informados nos artigos publicados e descritos no currículo da plataforma Lattes. Como a capital do Ceará conta com três programas de pós-graduação na área de Direito, aumentando as possibilidades de contato com colaboradores que atendessem ao perfil pretendido, não recorremos a programas sediados em outras cidades do país.

⁵ Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Já em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela organização como uma pandemia, reconhecendo que, no momento, existem surtos da doença em vários países e regiões do mundo.

⁶ Os periódicos pertencentes ao estrato *Qualis* A1, conforme classificação do quadriênio 2013-2016, foram escolhidos arbitrariamente.

Descrição da Cultura Disciplinar da Área de Direito no Brasil

O curso de Direito é o primeiro mecanismo de participação da comunidade discursiva jurídica, haja vista que é por meio dele que o indivíduo se torna advogado/bacharel em Direito, adquirindo uma série de conhecimentos necessários para lidar com essa ciência (Catunda, 2004). Nesse sentido, torna-se pertinente tratarmos, brevemente, sobre a trajetória da educação jurídica no país.

A institucionalização nacional do ensino jurídico ocorreu em 1827 com a criação de duas faculdades de direito, em Olinda e São Paulo, dando origem, respectivamente, à Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco e à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

A busca pela criação dos cursos jurídicos no Brasil estava, significativamente, vinculada às exigências de consolidação do Estado Imperial. Os debates parlamentares sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil demonstram não só os efeitos que os cursos jurídicos fariam na formação da nacionalidade e da consciência cívica brasileira, mas também a forma como iriam afetar os interesses políticos, econômicos e administrativos das elites (Figueiredo & Gomes, 2012, p.7).

Nesse contexto, o propósito dos cursos jurídicos era a formação política e administrativa nacional, de modo que os debates sobre o assunto apontavam a prioridade da institucionalização política que, na época, era marcada por confrontos coloniais. Ademais, o início do ensino jurídico, pelo Parlamento Imperial, objetivava a criação de uma elite administrativa, social e intelectual coesa no país e a formação militante na área jurídica, como magistrados e advogados, representando uma consequência da formação do Bacharel em Direito (Figueiredo & Gomes, 2012).

Como podemos notar, a formação inicial do ensino jurídico está diretamente ligada ao contexto sócio-histórico nacional da época. Tal fato influenciou bastante a grade curricular dos cursos em Direito, o que constatamos ao citar algumas das disciplinas ofertadas no primeiro currículo dos cursos: Análise da Constituição do Império; Direito Público Eclesiástico; Direito Pátrio Civil; Direito Mercantil e Marítimo etc. (Brasil, 1827).

A educação jurídica nacional, enquanto um dos cursos mais antigos, passou por várias reformas, necessitando de novos dispositivos normativos para uma qualidade de ensino cada vez melhor. Entre as principais mudanças ocorridas, conforme Oliveira e Toffoli (2012), podemos mencionar: o ensino livre (criação de outras faculdades além das oficiais), a segmentação das faculdades de Direito em duas esferas (Ciências Jurídicas e Ciências

Sociais); a regulamentação das instituições de ensino jurídico relacionadas ao Ministério da Instrução Pública, a adequação do curso à natureza federativa da Constituição (1891) e à descentralização política; a autorização para que as mulheres passassem a frequentar cursos jurídicos; a alteração da grade curricular e a inclusão do ensino da teoria e da prática processual civil nos currículos dos cursos; e a regulamentação do ensino superior no país e a organização técnica e administrativa das universidades.

Atualmente, em nível nacional, o Direito representa o maior curso de graduação em números de matrícula (831.350), o terceiro maior curso presencial da rede federal e o maior curso presencial da rede privada⁷. Em 2019, um levantamento proposto pelo site Exame de Ordem revelou a evolução da quantidade de instituições de Direito: 165 em 1995; 505 em 2001; 1.284 em 2014; 1.304 em 2015; 1.423 em 2018; e 1.670 em 2019⁸. Nesse cenário, o sítio eletrônico da OAB nos aponta 1.240.280 advogados no país⁹.

Em consonância com o CNPq, quatro áreas compõem a esfera do Direito, quais sejam: Teoria do Direito, Direito Público, Direito Privado e Direitos Especiais. Nesse quadro, suas searas de atuação são bastante amplas e os graduados podem escolher entre diferentes opções de carreira, de modo que, além da advocacia privada, os profissionais podem seguir carreira acadêmica ou pública.

Destacamos a importância da identificação profissional, que poderá oportunizar maior notoriedade e credibilidade em relação à própria atuação no mercado de trabalho, garantindo não apenas um melhor desenvolvimento profissional, mas pessoal. Posto isso, apresentamos duas das instituições mais relevantes para a advocacia brasileira: o Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O IAB foi fundado no ano de 1843 devido aos cursos jurídicos no Brasil e ao exercício da advocacia¹⁰. O Instituto tinha como objetivos servir o governo central por meio de assessoria jurídica e emissão de pareceres e, especialmente, fundar a Ordem dos Advogados (Martins, 2005). Em âmbito nacional, com sede no Rio de Janeiro, o IAB corresponde à Academia da Advocacia e dedica-se à defesa da ordem jurídica e do Estado democrático de direito, ocupando-se com o estudo do Direito e a difusão dos conhecimentos jurídicos, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa.

⁷ Os dados apresentados estão presentes no último Censo da Educação Superior.

⁸ <https://blogexamedeordem.com.br/numeros-do-direito-do-judiciario-e-da-advocacia-no-brasil>

⁹ Segundo as informações da página, os dados são atualizados todos os dias. <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>

¹⁰ <https://www.iabnacional.org.br/conheca-o-iab>

Em 1930, no contexto de revolução, juntamente aos anseios de renovação e modernização do Brasil, estabeleceu-se a OAB¹¹. Segundo a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a OAB¹², a Ordem, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem como objetivo defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social e lutar em defesa da boa aplicação das leis, da rápida administração da justiça e do aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas; e promover, de forma exclusiva, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil.

Fundada a OAB, o Exame de Ordem, instaurado pela Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963¹³, foi regulamentado pela mencionada Lei nº 8.906/94, atribuindo à OAB a competência para normalizar os dispositivos do exame. Excluiu-se, dessa forma, o egresso sem a realização da avaliação, ressalvado o direito adquirido. Segundo informações do site da OAB, o exame trata-se de um modo de verificar os conhecimentos jurídicos básicos, técnicos e práticos de quem objetiva exercer a advocacia.

Vale ressaltarmos que, também, é função da OAB assentir o funcionamento de novos cursos de Direito no país, admitindo ou negando abertura conforme demanda e condições do mercado de trabalho em integrar novos profissionais. Desse modo, o órgão não exerce um trabalho apenas de preservação do espaço profissional de seus associados, mas de manutenção da comunidade jurídica mediante o nivelamento entre membros iniciantes e experientes.

Uma das formas mais eficazes para conhecermos e compreendermos a área de Direito e o seu atual cenário de produção científica no país é por meio de relatórios e documentos que são realizados periodicamente pela Capes, cujos colaboradores são consultores que pertencem à comunidade acadêmico-científica analisada. Assim, em conformidade com os dados do último relatório de avaliação quadriênio (2013-2016) divulgados em 2017, a área jurídica finalizou o quadriênio com 99 programas de pós-graduação; 33 públicos e 66 particulares.

O relatório ainda consta um avanço qualitativo da área quanto à consolidação de periódicos nacionais de qualidade, espaços privilegiados de diálogo e divulgação de conhecimento entre grupos de pesquisa. Outrossim, no documento, os parâmetros do *Qualis*

¹¹ Como determinava o Decreto nº 19.408, a Ordem seria regida pelos estatutos votados pelo IAB e aprovados pelo governo, assim, em 15 de novembro de 1931, emitiu-se o parecer sobre o projeto do primeiro Regulamento da OAB, que foi aprovado pelo Decreto nº 20.784, de 14 de dezembro de 1931. Contudo, dadas as dificuldades para se implantar a Ordem em todo o território nacional, apenas com o Decreto nº 22.478, de 20 de fevereiro de 1933, aprovou-se e consolidou-se os dispositivos regulamentares da OAB.

¹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4215.htm

condicionaram a classificação ao atendimento de exigências formais, ajudando a transformar periódicos que, há uma década, não atendiam padrões mínimos de qualidade em revistas científicas reconhecidas internacionalmente e viabilizando a criação de periódicos satisfatórios.

Segundo o documento da área de Direito mais recente da Capes, publicado em 2019, a referida área possui algumas características e tendências que se intensificam ou solidificam nos últimos 30 anos, a saber: a significativa expansão após a década de 2000, como resultado indireto do expressivo crescimento de cursos de graduação em Direito no país, que quase dobraram de 1995 a 2005; a ampliação de instituições privadas, que superaram as públicas em quantidade de cursos¹⁴; a conversão da produção bibliográfica por produção em revistas científicas, especialmente após indução da área nos últimos ciclos avaliativos etc.

No que diz respeito à interdisciplinaridade na área de Direito, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([Capes], 2019) constatou a existência de um intenso diálogo com disciplinas como História, Ciência Política, Ciências Sociais e Filosofia. Interdisciplinaridade essa que está refletida na pós-graduação, em linhas e grupos de pesquisa e nos últimos ciclos de abertura de novos cursos. Além disso, a Capes (2019) complementa que o *Qualis* representa satisfatoriamente a abertura ao diálogo com outras áreas do conhecimento, integrando os conceitos atribuídos aos periódicos por suas áreas avaliativas de origem, de modo a incentivar a publicação nesses veículos por pesquisadores jurídicos.

No que tange aos *Qualis* periódicos, o último relatório de avaliação quadrienal (Capes, 2017) verificou a publicação de 18.895 artigos em periódicos no período de 2013-2016. Na classificação de 2017, foram avaliados 2.059 periódicos, indicando um crescimento de 24,48% em relação ao ano anterior, em que 1.654 periódicos foram avaliados.

Para a Capes (2017), esse progresso reflete a política de indução adotada pela área desde o início do quadriênio para incentivar a publicação em periódicos em vez de livros. Dos periódicos avaliados em 2017 (2.059), 1.116 foram distribuídos nos estratos A1 (67); A2 (80); B1 (221); B2 (180); B3 (147); B4 (164); B5 (257). Foram classificados 789 periódicos no estrato C, em que se categorizam as revistas que não atenderam aos critérios mínimos.

Com o intuito de traçar o perfil dos periódicos da área e de melhor compreender os propósitos comunicativos que buscam alcançar, empreendemos uma pesquisa sobre o histórico de cinco revistas científicas pertencentes ao estrato *Qualis* A1, suas políticas editoriais e orientações para escritores. Assim, a Revista Brasileira de Direito, a Revista Brasileira de Políticas Públicas, a Revista Direito e Práxis, a Revista Direito Público e a Revista Justiça do Direito foram analisadas.

¹⁴ Ao realizar o diagnóstico da área, a Capes (2019) verificou uma nítida prevalência numérica dos cursos privados em relação aos instituídos por universidades públicas: 72 programas são particulares; 30 são públicos federais; e 7 são públicos estaduais.

Como resultado, percebemos que nenhum dos periódicos investigados apresenta orientações quanto à produção do gênero artigo, por exemplo, as seções que o devem compor, as informações que devem ser consideradas e a estrutura retórica que o artigo deve assumir. Assim sendo, como verificado por Freitas (2018), ao analisar revistas científicas da área de História, e A. Silva (2019), ao investigar periódicos da área de Linguística Aplicada, as diretrizes limitam-se apenas aos elementos formais do texto - citações, fonte, tamanho, organização de notas e referências bibliográficas - que variam conforme a revista.

A seguir, apresentamos os principais pontos das respostas fornecidas pelos próprios participantes do estudo, membros experientes da área de Direito, sobre a prática de pesquisa e a produção do gênero artigo acadêmico.

Questionamos, então, o que seria ser pesquisador na área jurídica e as respostas que nos foram fornecidas são bastante significativas. Vejamos alguns excertos sobre esse tópico.

(1) É descobrir as atualizações constantes do mundo jurídico, é ampliar conhecimentos, é se atualizar. Então, pesquisador é um cara faminto, [...] para mim, é uma pessoa que sempre está em constante busca de entender como o mundo se organiza, como a sociedade pode ser interpretada, como é que ela pode ser entendida, como você pode conviver com ela, [...] com os pensamentos diferentes das pessoas, das instituições, dos fóruns, das associações, as quais a gente é vinculado, com o poder em si [...]. Pesquisador da área do Direito se alimenta muito de leis, de saber sobre quais são as posições jurídicas que vivem se alternando ou se modificando. Eu acho que o traço é esse, é saber qual a última palavra, qual o último caminho, o que está prestes a acontecer, o que está sendo discutido do ponto de vista do Legislativo, o que pode ser dito para o aluno ou para um cliente do ponto de vista daquilo que acontece no dia-a-dia de um fórum ou de um tribunal, dependendo da instância onde se atua [...]. Enfim, então o pesquisador está querendo sempre saber qual é a última do dia, está tudo do mesmo jeito? Mudou alguma coisa? Porque se não, ele fica para trás. (Participante 5).

(2) Eu acho que a minha geração (eu me formei em 94) talvez tenha sido uma das primeiras em que você tinha gente formada em Direito que foi viver só de ser professor, ser pesquisador no Direito. Hoje em dia, grande parte dos professores e pesquisadores são professores e tem uma outra carreira jurídica. Então, há uma divisão aí do tempo, da visão do que é ser pesquisador no Direito. Para mim, essa escolha aconteceu naturalmente e eu me dedico só à docência e à pesquisa, é o meu trabalho. Para mim, é o que eu faço no Direito. Não é que é um apêndice de uma outra função ou algo que serve ao meu prazer pessoal, intelectual... é a minha profissão. (Participante 1).

(3) [...] O pesquisador da área do Direito tem, na minha avaliação, que lidar muito com um universo mais abstrato do que nas outras áreas, por exemplo, ele tem que lidar com decisões judiciais, se ele for estudar a contraditoriedade dessas decisões ou a quantidade dessas decisões ou alguma dessas decisões em determinado período. [...] A pesquisa empírica ela é documental, ela é histórica, majoritariamente, na área do Direito, eu acho que o pesquisador da área do Direito é um pesquisador como os outros, mas ele tem essa particularidade. (Participante 2).

(4) Na verdade, a gente tem discussões dentro do próprio Direito de juristas se Direito seria ou não uma ciência. Então essa é uma pesquisa de epistemologia jurídica e muitos autores entendem que não é nem uma ciência, seria uma prudência [...]. Então, o pesquisador de Direito tradicional é uma pessoa que pratica o que um professor da PUC chama de

halterofilismo bibliográfico, basicamente, a gente lê, lê, lê e lê e mudando, agora, a perspectiva nessa onda que eu espero que perdure, de pesquisa de dados, a gente está ficando mais parecido com outros pesquisadores, no sentido de buscar os dados, filtrá-los, faxiná-los e chegar a conclusões a partir deles. (Participante 3).

Ao tentarmos resumir as passagens acima, é possível perceber que, na área de Direito, o pesquisador procura ser ávido e estar em constante atualização, qualidades demandadas pela natureza jurídica, precisando adaptar, quando necessário, carreira jurídica e acadêmica com estudos e grupos de pesquisa. Além disso, esse pesquisador parece enfrentar questões mais subjetivas, cuja investigação, majoritariamente, demanda trabalhos de cunho documental e bibliográfico. Essa conjuntura aparenta influenciar e ser influenciada pela intensa produção de artigos teóricos, apesar de haver uma mudança em curso no sentido de aplicar métodos científicos que podem ser replicados. Acrescentamos, ainda, a esse sujeito pesquisador, a inquietação para tratar de temáticas que enfocam problemas sociais e aperfeiçoamento de políticas públicas e, infelizmente, a apreensão quanto a recursos e editais públicos escassos, ao considerarmos, ainda, o ponto de vista dos colaboradores 4 e 7.

O artigo acadêmico foi mencionado por todos os participantes ao refletirem sobre o tipo de texto acadêmico de maior importância para a área, apesar de que a maioria dos entrevistados destacou que o livro e o capítulo de livro são textos mais significativos tradicionalmente, como os participantes 1, 2, 3 e 5.

(5) Hoje em dia, o tipo de texto mais importante para a nossa área é o artigo científico, [...] normalmente, o texto que, pela natureza da área, sempre foi mais importante era o livro, só que a partir do momento em que a Capes passou a exigir determinados tipos de publicação, com determinadas pontuações para os programas de pós-graduação, realmente houve uma mudança, eu diria nos últimos dez anos, muito relevante com relação à área do Direito. A gente passou de escritores de livros para escritores de artigos. (Participante 3).

(6) O artigo tem a vantagem, por ser menor, de se popularizar e poder ter uma leitura e um alcance maiores que uma tese, por exemplo, apesar da tese poder investigar mais a fundo, ter mais detalhes, verticalizar a investigação [...]. Se eu tiver que fazer uma hierarquia, eu acho que ou os artigos científicos, principalmente aqueles que tenham uma fundamentação em dados, em evidências, pode ser pesquisa empírica? Pode, mas pode mesmo ser também uma análise de jurisprudência, de decisões judiciais a partir de critérios e de uma metodologia bem definida. Depois, as teses [...]. (Participante 4).

De modo específico, ao questionarmos sobre o artigo acadêmico, todos os participantes legitimaram sua relevância com argumentos similares. O participante 1 pressupõe que, por conta de sua crescente importância, o gênero poderá tornar-se tão prestigiado quanto o livro na área jurídica. Em seguida, evidencia a possibilidade de maior aprofundamento de determinado tema/objeto de estudo em relação ao livro, mas acrescenta:

(7) Esse tipo de análise também pode ser feito em um livro, mas no artigo é mais fácil, você tem um objetivo mais delimitado e bem mais a fundo ali. O artigo também pode ser mais rápido [...], tratar de uma questão mais atual, como tem um objeto mais delimitado, ele se aprofunda muito mais em relação aquele objeto, ele pode circular muito mais rápido, por ser digital, também, hoje em dia, ser acessado por um número maior de pessoas e depois nada impede que aquela reflexão que foi desenvolvida no artigo vire mais para frente um livro, entendeu? (Participante 1).

Justificando a indispensabilidade do artigo acadêmico para a área, os participantes 2 e 4 mencionam, também, a possibilidade de antecipação de temas e resultados de pesquisas pela regularidade na periodicidade com que o gênero é publicado. Além disso, o colaborador 4 complementa:

(8) O artigo permite abrir novos campos de intercomunicação [...], eu acho que bons artigos, hoje, cada vez mais, são baseados em evidências interdisciplinares, eu acho que o Direito tem que dialogar com novas áreas e, muitas vezes, o artigo permite isso [...], a interdisciplinaridade, a busca de fundamentação em evidências, [...] permite realmente a busca de dados a partir de uma colaboração com outros docentes e com outros alunos também. (Participante 4).

Além de salientar a dimensão formal da importância do gênero para a área, devido à exigência da Capes, o entrevistado 3 sublinha a revisão de artigos por pares em periódicos qualificados e finaliza: “temos aqui a possibilidade de rapidez, a possibilidade de maior acesso, inclusive, porque a maioria das revistas tem versão on-line e também o fato de você ter uma possibilidade de atualização mais rápida na área”.

Para o participante 5, o artigo é essencial, na graduação, pela experiência de inserção do alunado na pesquisa científica. Já na pós-graduação, a produção de artigos acadêmicos seria obrigatória, uma vez que a sua publicação possui um grande peso em processos de seleção de bolsas, por exemplo. Ademais, para o entrevistado:

(9) Um artigo pode encantá-lo [o escritor] pelo mundo científico para participar em congressos, participar de eventos nacionais e internacionais etc. Então, a importância de um artigo acadêmico, não só na área do Direito, na minha maneira de ver, tem essa utilidade, ele pode servir para desabrochar um pesquisador, ele pode servir para consolidar as ideias que um pesquisador ou um iniciante possa ter e precisa sistematizar, precisa organizar e, de repente, ele consegue escrever seu primeiro artigo. É importante, também, do ponto de vista pessoal, os estímulos que o escritor recebe [...], ele fica enaltecido e, de repente, ele fica também estimulado a produzir. Então, é importante? É, porque o artigo pode mexer com você do ponto de vista pessoal, do ponto de vista afetivo, do ponto de vista intelectual, do ponto de vista do destaque social, da importância que você descobre que tem para o mundo acadêmico, para o mundo científico, para a pesquisa etc. (Participante 5).

Evidenciamos, ainda, três aspectos muito relevantes que foram levantados pelos participantes 6 e 7 no que tange à importância do artigo para a área: o gênero como fonte de pesquisa, como manutenção do fluxo de pesquisa e como estímulo para a consolidação de

grupos de pesquisa. No decorrer das entrevistas, alguns colaboradores informaram que incluem artigos acadêmicos na bibliografia das disciplinas que lecionam, o entrevistado 3, por exemplo, esclarece que, nas aulas de graduação e pós-graduação, inclui livros na bibliografia básica das cadeiras e utiliza basicamente artigos na bibliografia específica das aulas de determinado tema.

Além disso, alguns colaboradores afirmaram que, em suas publicações, os artigos são usados amplamente como referência bibliográfica. No que diz respeito ao incentivo para a consolidação de grupos de pesquisas, refletimos sobre isso de modo a estabelecer relação com o último excerto destacado, que considera o gênero, também, como um meio para acessar ao universo acadêmico e científico, proporcionando não apenas a participação em eventos, mas a oportunidade de integrar grupos de estudos com objetos de pesquisa ou filiações teóricas interessantes ao pesquisador, por exemplo.

Ao questionarmos sobre o predomínio do tipo de artigo produzido - em outros termos, artigos cujo propósito seja a apresentação e/ou discussão de teoria ou a análise de dados -, todos os participantes apontaram a predominância pelo artigo teórico, salvo o entrevistado 5, que considerou a disciplina e o objeto de pesquisa como influenciadores para a escolha do tipo de produção. Vejamos, agora, alguns excertos sobre esse tópico.

(10) [...] Predominam as análises teóricas, mesmo quando analisam algumas decisões [judiciais]. Eu acho que isso se justifica por uma visão que começa ainda no curso da graduação, um ensino e um conhecimento muito teóricos sobre o Direito, muitas vezes desvinculados da realidade, de problemas práticos, voltados, no máximo, para questões judiciais, entendeu? Mas pouco vinculados a outras questões da realidade social, econômica e política, então o aluno, o pesquisador, o professor acabam se voltando só para a solução abstrata, teórica de eventuais problemas. Hoje, nem tem essa formação no curso de graduação para lidar com pesquisa empírica. É muito pouco, mas já há um crescimento desse tipo de pesquisa, mas, ainda sim, é minoritário. [...] A gente tenta fazer pesquisa empírica, [...] mas é um tipo de abordagem ainda minoritário. (Participante 1).

(11) Teoria ainda é predominante, está havendo uma mudança nesse sentido... do olhar mais especial para os dados, eu sou uma pessoa que só trabalha com análise de dados, mas, na nossa área, ainda se discute muito teoria. O que justifica esse comportamento é tradição, nós da área do Direito temos, às vezes, um pouco de aversão à realidade, [...] a gente trabalha do mundo do “dever ser”, a gente estuda isso em Teoria Geral do Direito, tem o mundo do “ser” e do “dever ser”, o Direito basicamente trabalha no mundo do “dever ser” e os nossos operadores realmente se debruçam muito sobre teorias e opiniões de outros juristas para justificar suas teses, isso é um aspecto extremamente tradicional [...] dos operadores do Direito no que diz respeito ao mundo do “ser”. Espero que isso mude, mas é tradição mesmo. (Participante 3).

(12) [...] A impressão que se tem é que há uma discussão maior teórica, predomina o artigo da área teórica. Tem havido um crescimento da pesquisa empírica em Direito, existe, inclusive, um grupo de pesquisa em pesquisa empírica em Direito. E eu acho que o caminho que se tem cada vez mais é essa busca de basear em dados, em evidência, [...] o diálogo interdisciplinar com a Sociologia, com a tecnologia, com a Saúde pode ajudar nisso [...]. A partir de uma análise, de uma leitura que eu faço da minha área, [...] é que predomina mais

artigos teóricos, mas tem havido um crescimento da pesquisa empírica, tem havido um crescimento, mas ainda predomina artigos mais teóricos, a discussão de temas mais teóricos não baseados em evidência. Eu acho que isso é uma questão cultural, uma cultura que precisa ser mudada da academia essa teórica, da discussão teórica, eu acho que é preciso também uma formação mais adequada dos professores, principalmente em programas de pós-graduação para que desenvolvam essa... uma pesquisa menos teórica, mas eu acho que se caminha para isso, eu acho que está se caminhando pra isso... mas eu acho que é cultural, um viés que predominou por muito tempo no Direito em não se buscar pesquisa empírica, mas isso tem mudado [...]. Eu acho que a Capes também pode auxiliar, direcionar nesse sentido, isso pode ser feito quer pela aplicação das revistas quer pela discussão da qualidade dos artigos, eu acho que a Capes tem um papel importante, também, em dar um direcionamento para onde é que a pessoa deve ir. Claro que há bons textos teóricos, não recrimino a todos, claro, há bons textos teóricos, eu acho que uma boa discussão teórica é necessária, mas é preciso complementar com a pesquisa empírica. (Participante 4).

Em seguida, indagamos sobre qual é o propósito quando se publica um artigo. O entrevistado 1 explicou que, geralmente, o artigo surge de uma inquietação e conseguir desenvolvê-la e publicá-la é importante, pois o que se espera é que a pesquisa seja divulgada, de modo que possa contribuir para o debate sobre determinado tema e finaliza: “o sonho de qualquer pesquisador é que, realmente, o que você escreveu tenha algum impacto na realidade, mas nem sempre isso acontece”.

Para o participante 2, o objetivo, normalmente, é divulgar seu olhar sobre uma temática ou trazer uma discussão original sobre um fato novo que tenha ocorrido. Já o participante 4 mostrou-se interessado em procurar assuntos instigantes que inspirem outros pesquisadores a prosseguirem seus trabalhos e complementa: “eu sempre busco trazer alguma contribuição, não simplesmente repetir o que já foi feito, o que já foi produzido. A meu ver, essa é a finalidade do artigo científico, então é isso que eu busco pensar”. Por sua vez, o participante 7 pretende, ao publicar artigos, levar conhecimento de um tópico particular ao grande público, principalmente ao considerar assuntos regionais ou locais. O participante 3 traz uma reflexão mais crítica sobre essa questão:

(13) Eu pretendo que seja lido, que é difícil, porque como a gente só pode publicar nas revistas qualificadas pela Capes, elas não coincidem de serem as mais lidas. A revista que mais era lida na minha área, Direito Comercial, deixou, inclusive, de existir, porque não seguia aqueles critérios da Capes, principalmente com relação à endogenia... porque isso é muito artificial. Ela era publicada na USP, eu tenho nenhuma dúvida de que a maioria dos pesquisadores em Direito Comercial estão em São Paulo e no Paraná, era complicado você, artificialmente, ficar procurando pessoas de outros estados para publicar. Então, eu gostaria muito de ser lida e, em segundo, que meu artigo causasse alguma mudança na aplicação do Direito, porque a gente procura isso com os dados. Você mostra: “olha, você está aplicando o Direito dessa maneira e o efeito está sendo ruim, está sendo esse”. Eu espero realmente poder influenciar no intérprete aplicador do Direito. (Participante 3).

Por outro lado, o participante 5, além de mencionar objetivos como prestígio social, prêmios financeiros e contribuição para o ativismo da produção acadêmica na área, sublinha alguns elementos de cunho mais formal, inerentes à publicação de artigos:

(14) Melhorar a produção exigida pelo programa, que, conseqüentemente, é exigida pela Capes, que, conseqüentemente, é exigida pelos órgãos de avaliação... isso vai ajudar o programa [...]. Como os programas de pós-graduação, no âmbito da produção, refletem na graduação, a publicação vai servir para isso também, porque querendo ou não, o processo de avaliação dos cursos de graduação pelo MEC considera isso [...]. Então, aquela produção que você realiza para a pós-graduação com o fim de registro do Coleta Capes atinge a graduação, pois a graduação é avaliada e quem tem que dar aula no programa, tem que dar aula na graduação, como pré-requisito para estar dentro do programa. Há essa interação da pós-graduação com a graduação... ela [a publicação] vai servir para muita coisa [...]. (Participante 5).

Indagados sobre a questão da coautoria na produção de artigos acadêmicos, todos os participantes qualificaram-na como um ponto positivo na área. Segundo o entrevistado 1, parece haver uma discussão maior sobre a ética que deve ser respeitada nessas parcerias e ressalta que prefere produzir em conjunto, seja com colegas, alunos ou ex-alunos. Postura semelhante é adotada pelo participante 2: “eu mesmo tenho muitos artigos em coautoria, seja com colegas de outras áreas ou até colegas de fora do Brasil seja com alunos, eu acho que isso é bastante assimilado na área de Direito”.

Já o colaborador 7 evidencia a publicação em coautoria dentro de grupos de pesquisa e ainda reflete sobre o trabalho em pesquisas empíricas, que julga como “essencialmente colaborativo”. Por sua vez, o colaborador 4 discorre sobre a apropriação do trabalho do outro, uma crítica existente em relação ao tema:

(15) Eu faço trabalhos em coautoria com alunos, eu busco sempre dar uma colaboração, a minha colaboração em temas que se inserem também na minha preocupação. Então, eu acho que a coautoria, às vezes, não é bem vista, mas se ela for bem trabalhada, ela permite tanto ao aluno quanto ao professor desenvolver melhor aquele tema. Eu acho que é importante a coautoria, eu acho que não é aceitável é uma apropriação pura e simples do trabalho do outro pelo professor. É preciso que haja, realmente, uma colaboração efetiva [...]. Eu tenho publicado mais em conjunto, até porque os artigos em conjunto, em coautoria são mais bem pontuados... nós temos um indicador, algo que nos direciona nesse sentido. Eu produzo sozinho, sim, principalmente os temas que me interessam mais diretamente, mas eu publico mais com alunos e com colegas professores [...]. A minha produção quantitativamente é em coautoria. (Participante 4).

Vale ressaltarmos, também, a fala do colaborador quanto a maior pontuação atribuída aos artigos publicados em coautoria pelos órgãos de fomento. Quanto a esse assunto, podemos observá-lo ainda na resposta do participante 3:

(16) Houve uma mudança substancial com relação a isso nos últimos anos, também por conta das exigências da Capes, veja que a maioria das alterações acabaram surgindo de maneira artificial. No caso, surgiu a produção conjunta de orientandos e orientadores e portanto, também, dessa maneira, tem havido um movimento de alteração porquê... é interessante, se você olhar o meu lattes, os meus primeiros artigos são eu sozinha, eu nunca escrevi um artigo com a minha orientadora de doutorado, até porque ela só escreve sozinha, mas se você olhar, você vai ver que eu escrevia muito sozinha. Mudei, há uns dez anos, exatamente no sentido de também escrever com os orientandos. Agora, colaborando com outros pesquisadores, começou por imposição da Capes e acabou que se tornou um hábito, eu tenho os grupos de pesquisa e, hoje em dia, isso se tornou mais comum ainda por conta de eu ter mudado a linha de pesquisa para um foco em análise de dados e, diferente da pesquisa teórica, que normalmente você faz atolado em uma biblioteca, para a pesquisa de dados, você realmente conta com os pesquisadores para coletarem, para depois haver a análise do grupo. Então, acaba que eles também participam das publicações [...]. (Participante 3).

Destacamos, ainda, o trecho da resposta do colaborador 5, no qual o entrevistado trata sobre dois pontos: a vaidade acadêmica e o estímulo dos programas de pós-graduação e das universidades em relação à publicação individual ou conjunta:

(17) Em princípio, poderia dizer que a questão da produção acadêmica individual seria mais proveitosa, esse é era pensamento que eu tinha, porque há muito da questão da vaidade profissional, você ter o seu nome no livro, aquela coisa, enfim. Mas [...] você pode compartilhar com várias pessoas, de vários lugares diferentes, de vários países diferentes, quem participa de rede de pesquisa, por exemplo, pode fazer conexão de realidades e fazer estudos comparativos, em conjunto fica bem mais interessante [...]. Agora, tem uma coisa mais interessante, por exemplo, na universidade, no plano de cargos e carreiras, todo ano tem promoção, você se inscreve e manda sua documentação referente à sua produção. Cada produção individual vale meio ponto e cada produção coletiva pode valer até dois, quanto mais pessoas tiverem nessa produção, mais pontos você tem, então como meu egoísmo era tamanho, na minha primeira promoção, [...] minha pontuação foi baixa porque o próprio regulamento do processo seletivo elimina essa possibilidade [de publicar sozinho]. Então, [...] quanto mais você compartilha a produção, maior sua pontuação, isso é regra da universidade, não significa dizer que é uma regra geral para todos, porque [...] quando você submete produções às revistas, elas vão limitar, tem umas que só aceitam dois autores, umas só aceitam até três autores [...]. Mas na universidade mesmo, ainda me debato com isso, não mais por uma questão pessoal, eu acho que a produção acadêmica te envaidece mais, não mais por isso, mas a universidade tem duas situações em torno disso. Primeiro, ela estimula que você produza coletivamente nos encontros científicos, nos encontros de pós-graduação, de pesquisa, nas produções, em que quanto mais alunos, dependendo dos limites que estejam permitidos, [...] melhor. Segundo, ela [a universidade] tem um programa de premiação de professores tops, professores que produzem no mínimo em *Qualis* A2, de preferência em A1 em todas as áreas, então o que que ela faz? Ela cria um programa de incentivo à produção e você, por cada produção que tiver com *Qualis* A1, recebe dois mil reais, limitado a seis produções, o máximo do prêmio seria doze mil reais. Se você tiver produção dentro de projeto, se tiver projeto, também tem um prêmio que pode chegar até mais doze mil reais, assim, no final do ano, você pode ter de bônus vinte e quatro mil reais [...]. Só que quando você produz em coletivo, o que acontece? Você deixa de receber... assim, você não sabe o que faz, você tem que produzir das duas formas... qual o artigo que eu vou produzir sozinho para poder faturar mais? Quais são os que eu posso produzir no coletivo e que só irão interessar para minha promoção? Tem que observar tudo isso, [...] como que se dá o estímulo à produção na universidade? Então, tem que ver cada caso [...]. (Participante 5).

No que concerne à produção do gênero artigo acadêmico, questionamos o que é(são) o(s) objeto(s) de pesquisa da área. O entrevistado 3 destacou o importante marco de 1988, a promulgação da Constituição, ao refletir sobre o assunto e explica:

(18) O nosso objeto de pesquisa, normalmente, é a própria lei, a lei em sentido amplo. Quando me refiro à lei, temos dentro da pirâmide a Constituição, os princípios, as regras, os regulamentos... e segue até a portaria do seu condomínio. Então, o nosso objeto básico de pesquisa é a lei, é o “dever ser”. (Participante 3).

“As mutações constitucionais, as alterações nas leis, principalmente no Código Penal, as mudanças voltadas mais para a área social de Direitos Humanos e, principalmente, ultimamente, direitos trabalhistas”, acrescenta-nos o participante 5. Por sua vez, o colaborador 2 apresenta uma reflexão teórica sobre aspectos do Direito Constitucional e do Direito Civil ao discorrer acerca dos tópicos relevantes a serem investigados na área.

Nesse quadro, o entrevistado 6 ainda ressalta a expressão normativa, as discussões para sua aprovação e os resultados de sua aplicação pelos tribunais e o entrevistado 7 salienta os dados empíricos sobre o sistema prisional e o sistema de Justiça. Já o participante 4 pondera sobre objetos que o interessam e que, segundo ele, merecem estudos pelo impacto que têm na sociedade, a exemplo do trabalho infantil, da proteção social dos trabalhadores informais, das novas tecnologias, da uberização e do trabalho sob plataforma.

Para o participante 1, há, aparentemente, uma limitação na área quanto aos objetos de pesquisa, que tendem para questões judiciais e esclarece que esse cenário decorre do fato de que muitos pesquisadores, por exemplo, são advogados, juízes e promotores.

(19) Então, essa é uma limitação do objeto, porque pode acontecer de muitas questões não serem tratadas, questões relacionadas às políticas públicas, por exemplo, muitas parcelas da população também podem não ser consideradas, pessoas mais pobres, marginalizadas, excluídas, que não têm um acesso tão grande aos tribunais. Então, eu acho uma questão importante, até no meu campo, Direito do Trabalho, muito do que é produzido é pautado pelos tribunais, por quê? Muitas questões não aparecem porque não são aquelas que fazem parte da vida profissional outra dos pesquisadores. (Participante 1).

Aproveitamos a discussão para questionarmos sobre o que pode constituir *corpus* para as pesquisas em Direito. Vejamos os excertos de algumas respostas.

(20) Basicamente, os dados são legislação e aplicação da legislação. No Direito, a gente tem uma coincidência entre os termos intérprete e aplicador, você interpreta quando você aplica, então interpretação e aplicação no Direito se dão no mesmo momento. Então, nós temos, como objeto, a lei em sentido amplo e, como dados, temos a interpretação/aplicação dessa legislação. Então, quando a gente vai coletar dados, a gente considera o intérprete/aplicador, seja ele o Poder Judiciário, instâncias administrativas que interpretam e aplicam normas, como a Receita Federal [...]. Nesse aspecto, eu vou te dizer que a gente tem algumas particularidades em relação, por exemplo, à pesquisa na área de Saúde, à

pesquisa na área de Exatas, não é? Quando a gente pega um material de pesquisa, a gente basicamente pega uma manifestação de outra pessoa, certo? Então, quando eu digo: “olha, eu vou pegar o conjunto de doze meses de decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo sobre desconsideração da personalidade jurídica”, veja só, o meu material de pesquisa é a manifestação de um outro ser humano, nesse caso, o juiz. Então, eu poderia te dar como exemplo esse exemplo, que pode parecer estranho você aparecer com esse conjunto de manifestações como material de pesquisa. Então, os dados são coletados e a gente congrega esses dados como um conjunto de manifestações [...], na verdade, a gente chama isso de jurisprudência, basicamente. (Participante 3).

(21) Eu entendo que dados são tanto dados produzidos por agências oficiais, por exemplo, o IBGE, que produz a síntese de indicadores sociais, nós temos dados sociais sobre desemprego, por exemplo, sobre trabalho informal, sobre rendimento, sobre pobreza. Dados são, também, no ramo do Direito, decisões judiciais em um dado âmbito de uma dada matéria, pode ser, também, enfim, os próprios artigos científicos, como você estuda, são também dados, examinar como eles são elaborados, qual a preocupação que se tem na sua elaboração, eu acho que é possível dar entrevistas, não é? [...] Eu acho que é uma infinidade de objetos que podem constituir dados. *Corpus*, um *corpus* de pesquisa, a meu ver, demanda uma sistematicidade, um vínculo interno que une os dados e que permite um tratamento científico a partir da comparação, da mensuração, da avaliação qualitativa e quantitativa desses dados. Então, eu daria essa definição. (Participante 4).

(22) Eu acho que depende da área de pesquisa, por exemplo, se for uma pesquisa eminentemente teórica, eu acho que posição dos intelectuais da área do Direito e posição doutrinária, ou seja, aquilo que a doutrina escreve sobre o Código Civil, sobre a Constituição, sobre rede comercial etc. [...]. Por outro lado, eu acho que, por exemplo, em outras pesquisas, o *corpus* desses dados pode ser outra coisa, por exemplo, o número de despejos judiciais acontecidos por falta, por inadimplência, por conta da crise econômica, ou o número de reclamações trabalhistas que aconteceu pelo não pagamento das obrigações trabalhistas decorrentes de uma crise econômica, eu acho que nós temos outro universo do Direito. Então, eu creio que, em um primeiro momento, a pesquisa do Direito, os dados do Direito sempre olham para esse aspecto mais teórico, mas, hoje em dia, eu diria que há uma ampla preocupação com esses dados mais empíricos da realidade [...]. Então, hoje em dia, eu acho que tem esses dois universos, eu acho positivo que isso se abra para a perspectiva do pesquisador em Direito. (Participante 2).

(23) [...] Eu utilizo como dados, nos estudos empíricos, questões relacionadas aos tribunais. Eu faço muito esse tipo de pesquisa empírica e eu acho interessante e importante porque você, às vezes, descobre coisas surpreendentes. Então, estudo de decisões judiciais, mas em grande quantidade para você encontrar tendências. Eu tento, também, nessas pesquisas empíricas, usar dados da realidade mesmo, às vezes, dados secundários, mas eu também já fiz uma pesquisa em que nós fazíamos entrevistas, tem que passar no Comitê de Ética... essa é a mais difícil que eu acho, porque a gente não tem treinamento para isso, então é bem complicado, mas também muito gratificante no final. (Participante 1).

Refletindo acerca das respostas dos colaboradores, é possível concluir que os *corpora* podem ser constituídos pela legislação e pela sua aplicação; pela manifestação de outras pessoas em decisões judiciais (jurisprudência); pelos posicionamentos intelectuais da área; e pela posição doutrinária. Além da possibilidade de utilizar dados produzidos por agências oficiais, pode-se utilizar *corpora* coletados e organizados pelos próprios pesquisadores, constituindo, assim, “uma infinidade de objetos que podem constituir dados” tanto para pesquisas teóricas quanto empíricas, por exemplo.

Em seguida, buscamos compreender de que modo se publica e circula o artigo na área jurídica e todos os colaboradores destacaram o protagonismo das revistas científicas, apesar de alguns entrevistados mencionarem capítulos de livros e anais de congressos também. Nesse sentido, eles discorreram sobre as classificações e atualizações desses periódicos, a atuação de professores/pesquisadores tanto como autores quanto avaliadores desses veículos e a democratização do conhecimento e do acesso ao gênero.

Ainda sobre esse assunto, a maioria dos participantes informou utilizar artigos na bibliografia de disciplinas da graduação e da pós-graduação. Além disso, os entrevistados 1, 2 e 4 afirmaram que o artigo é um dos gêneros mais citados por eles em suas publicações. Ressaltamos, ainda, a seguinte fala:

(24) Eu acho que é necessário incentivar os alunos a citarem os artigos nos seus trabalhos, nas suas teses [...]. Eu acho que é interessante dar visibilidade ao artigo, por exemplo, até nas redes sociais, dependendo do alcance do trabalho, sua relevância para a sociedade, eu acho que se deve buscar divulgar a pesquisa, certo? Mas essa divulgação, essa circulação se dá muito mais entre os pares, com os alunos, mas que deve, na medida do possível, se instaurar em outros meios, como nas redes sociais, que, hoje, são importantes veículos de divulgação. A própria universidade ajudar também nessa divulgação [...], eu acho que isso serve para que aquele conhecimento se democratize, se dê publicidade. (Participante 4).

Por fim, questionamos aos participantes sobre a existência de algum ponto não contemplado que merecesse ser mencionado. Dois entrevistados ponderaram sobre a internacionalização da área. O participante 1 trata acerca da importância que tem essa questão e do fato de ser, atualmente, uma meta para os programas de pós-graduação, refletindo sobre os desafios da área para conquistá-la, como a publicação em periódicos estrangeiros, “porque a língua é o inglês e não é fácil escrever em inglês, é difícil, ser claro... o estilo é muito diferente, bem mais pragmático, mais focado, mais direto”. O participante 2 destaca que a literatura estrangeira oferece grandes contribuições para a investigação de temas debatidos no Brasil.

A esse respeito, a Capes (2019) retrata que vem havendo significativos avanços no que diz respeito à internacionalização da área jurídica, especialmente em decorrência do desenvolvimento de atividades de pesquisa e de cooperação acadêmica, relacionadas à produção de artigos científicos e à política induzida pelo próprio órgão quanto à coautoria.

O colaborador 3 retrata sobre uma particularidade da área que pode tornar a pesquisa científica “um pouco mais complicada” ao referir-se à jurisprudência: “a gente tem como material de pesquisa [...], basicamente, manifestações de outras pessoas, muito mais do que objetos inanimados”. Com efeito, em relação à jurisprudência como fonte de investigações recorrente na área jurídica, encontramos estudos que enfocam teoria e prática das pesquisas

em jurisprudência e as especificidades desse tipo de trabalho (Barros, 2016; Gabardo & Morettini, 2013; Yeung, 2017, para citar apenas alguns), bem como as dificuldades para desenvolvê-lo, a saber, a compreensão da jurisprudência como algo que não se pode criticar; a sua mera reprodução, a falta de organização e métodos quanto à coleta das decisões judiciais; e a utilização ideológica da jurisprudência para confirmar opiniões antecedentes do pesquisador (Portela, 2019).

Finalmente, o entrevistado 4 frisa a questão do impacto social de problemas que eventualmente são denunciados por artigos acadêmicos, “é preciso que se explicita, que fique claro qual é o impacto daquele problema e em que medida o artigo pode contribuir para a discussão de determinado tema e para as alterações de políticas públicas ou normas públicas”.

No que tange à contribuição do gênero para a exposição de condições sociais problemáticas, também defendemos a articulação do conhecimento teórico com a possível resolução desses problemas, o que deve ser propiciado pela graduação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Dessa forma, não apenas o artigo pode viabilizar temáticas que suscitam a discussão de problemas sociais, como dissertações, teses e os gêneros outros do meio acadêmico, de modo que haja, em consonância com o participante 4, um maior diálogo em torno de possíveis reformas de políticas.

Conclusões

Nos debruçando sobre a cultura disciplinar da área de Direito no Brasil, acreditamos poder fornecer um breve panorama do conjunto de propósitos, valores e crenças epistêmicas que atravessam essa comunidade acerca do fazer pesquisa científica e dos processos em torno de artigos acadêmicos produzidos pela área. Assim, ao discutir aspectos histórico-culturais que a alicerçam, podemos perceber como essa disciplina produz e dissemina seus conhecimentos, especialmente por meio do artigo acadêmico.

O gênero vem desempenhando um papel representativo no âmbito acadêmico-científico do Direito, propiciando o aprofundamento e a atualização de temáticas significativas para a área; a agilidade na publicação de discussões teóricas e resultados de pesquisa; a grande circulação de trabalhos por conta da democratização do conhecimento advinda da internet e de plataformas *on-lines* dos periódicos; e a manutenção do fluxo de pesquisa.

Esperamos, ainda, conferir espaço aos atores sociais que não somente produzem gêneros acadêmicos, mas constroem uma identidade de pesquisador na área, de modo a contribuir para o desenvolvimento da ciência no campo jurídico e fortalecer uma cultura disciplinar que é estabelecida pela efetiva participação de seus membros.

Referências

Abreu, N. O. (2016). *O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Psicologia: Um estudo sociorretórico*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Barros, L. V. (2016). *Teoria e prática da pesquisa em jurisprudência: Da procura e uso da informação para sustentar teses e estudos jurídicos*. Fórum.

Becher, T. (1989). Historians on history. *Studies in Higher Education*, 14(3), 263-278.

Bernardino, C. G. (2007). *O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: Espaço de negociações e construção de posicionamentos*, [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1827). *Lei de 11 de agosto de 1827*. Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um da cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm

Catunda, E. L. (2004). *Um estudo do gênero jurídico acórdão*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Ceará.

Portela, F. (2019). Como usar a jurisprudência na pesquisa jurídica. *Pesquisa jurídica*. <https://pesquisajuridica.blog.br/metodologia/jurisprudencia-pesquisa-juridica/>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). *Relatório da avaliação quadrienal*.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). *Documento de área*.

Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, núm. esp., 357-369.

Freitas, T. L. (2018). *O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de História: Uma investigação sociorretórica*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Gabardo, E., & Morettini, F. T. R. (2014). Institucionalismo e pesquisa quantitativa como metodologia de análise de decisões judiciais. *Revista da Faculdade de Direito*, 63, 151-180.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (6ª ed.). Atlas.

Hyland, K. (1997). Scientific claims and community values: Articulating an academic culture. *Language & Communication*, 17(1), 19-31.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse: Social interactions in academic writing*. Pearson Education Limited.

Martins, R. (2005). *A construção social da imagem da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) na mídia e a consolidação do papel da dupla vocação: Profissional e institucional* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos.

Morales, O. A., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.

Motta-Roth, D., & Hedges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. Parábola Editorial.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. I. Bortoluzzi (Eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, (pp. 13-49). Editora Fi.

Oliveira, J. S. O., & Toffoli, V. (2012). *O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano: Sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade*. Fundação Bouitex.

Pacheco, J. T. S. (2016). *O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Nutrição: Uma investigação sociorretórica*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Pacheco, J. T. S. (2020). *Uma análise comparativa entre culturas disciplinares da grande área da Saúde: Semelhanças e diferenças sociorretóricas em artigos acadêmicos originais*, [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Pacheco, J. T. S., Bernardino, C. G., & Freitas, T. L. (2018). Um estudo sociorretórico da seção de Conclusão em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. *Entrepalavras*, 8, 119-139.

Pinheiro, M. V. B. L. (2016). *Uma análise do gênero artigo acadêmico em manuais de orientação da escrita científica*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Figueiredo, M. C. C., & Gomes, J. S. (2012). A origem dos cursos jurídicos no Brasil. *Âmbito jurídico*, 15, 1-13.

Silva, A. P. N. (2019). *A construção sociorretórica do gênero artigo acadêmico na Linguística Aplicada: Um estudo sobre escrita acadêmica a partir da compreensão de culturas disciplinares*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Silva, E. M., & Reinaldo, M. A. G. M. (2016). Escrita disciplinar: Contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 69(3), 141-156.

Silva, L. F. (1999). *Análise de gênero: Uma investigação da seção de Resultados e Discussão em artigos científicos de Química*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Maria.

Sullivan, D. (1996). Displaying disciplinary. *Written Communication*, 13(2), 221-250.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Valentim, D. L. (2019). *Uma análise sociorretórica do gênero artigo acadêmico empírico na cultura disciplinar da área de Jornalismo*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual do Ceará.

Vieira, B. G. A. M. (2017). Entre as dimensões “escondidas” do letramento acadêmico e os presumidos sociais do gênero artigo de pesquisa nas diretrizes para autores de periódicos em Ciência da Computação. *Raído*, 12(27), 105-131.

Yeung, L. (2017). Jurimetria ou análise quantitativa de decisões judiciais. Em M. R. Machado (Org.), *Pesquisar empiricamente o direito*, (pp. 249-274). Rede de Estudos Empíricos em Direito.

Ylijoki, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

Feminismos Comunitarios de Ecuador y Bolivia: Genealogías Políticas y Epistemologías

César Miguel Salinas Ramos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Ciências Sociais, São Leopoldo, SP, Brasil

 cesarsalinasramos@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6304-1924>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2130>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumen

El feminismo comunitario expone la posibilidad de la construcción de una modernidad alternativa y diferente a la capitalista colonia actual. Exploramos las experiencias prácticas y teóricas de lo que se concibe como feminismo comunitario en Ecuador y Bolivia, mediante el análisis de los antecedentes históricos, el estudio de la coyuntura de estas emergencias y finalmente identificamos las bases epistémicas y políticas del feminismo comunitario andino. Los feminismos comunitarios descolonizan el feminismo desde el cuerpo – territorio mediante una praxis que lo recupera, sana y libera. La metodología del presente artículo consiste en una revisión bibliográfica de textos y producciones académicas calificadas.

Palabras claves: feminismo comunitario, epistemología, ñaÑakay, praxis

Community Feminisms of Ecuador and Bolivia: Political Genealogies and Epistemologies

Abstract

Community feminism exposes the possibility of building an alternative modernity different from the current capitalist colony. We explore the practical and theoretical experiences of what is conceived as community feminism in Ecuador and Bolivia, through the analysis of the historical background, the study of the conjuncture of these emergencies and finally we identify the epistemic and political bases of Andean community feminism. Community feminisms decolonize feminism from the body-territory through a praxis that recovers, heals and liberates it. The methodology of this article consists of a bibliographic review of texts and qualified academic productions.

Keywords: community feminism, epistemology, sisterhood, praxis

Recebido em 31/08/2022

Aceito em 26/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introducción

Podríamos entender el proceso de configuración histórico de América Latina como la historia de resistencia a los procesos de colonización que pretenden el “control de la orientación, regulación y decisión del proceso de desarrollo mundial basado en el monopolio avanzado del sector del conocimiento científico y la creatividad ideal” (Mohanty, 2017, p. 313). La invasión y genocidio iniciado en 1492, estableció un sistema de dominación y administración de las poblaciones originarias mediante dispositivos estructurales característicos del sistema colonial capitalista. En este contexto, el análisis de categorías “ha tendido (...) a borrar la situación violenta de la mujer de color excepto como una adición de lo que les pasa a las mujeres (blancas: suprimido) y a los negros (hombres: suprimido). La separación categorial es la separación de categorías que son inseparables” (Lugones, 2008, p. 76). Por tal motivo, los aportes epistémicos propuestos por los feminismos comunitarios son analizados en su contexto histórico, social y político.

Para las Repúblicas modernas latinoamericanas los pueblos originarios se encuentran en un estado de inmadurez, potencialmente podrían convertirse en ciudadanos, dependiendo de la evangelización cristiana o educación para el progreso a la que tengan acceso, posibilidad controlada estructuralmente por el “colonialismo interno, que ha permitido a las élites mestizo - criollas escamotear las luchas indígenas y reciclarse en su control sobre el aparato del estado” (Cusicanqui, 2015, p. 19). Tanto la evangelización como la educación estatal prolongan el patriarcado y la sumisión de las mujeres blancas, mestizas, indígenas y negras al orden familiar tradicional católico. Por tal motivo, nos aprestamos acompañar el proceso de construcción de un feminismo comunitario producto histórico de las luchas de indígenas y mujeres de clases populares de Ecuador y Bolivia. De manera concreta, desarrollamos genealogías políticas e identificamos los aportes epistémicos de los feminismos comunitarios andinos.

La metodología del presente artículo consiste en una revisión bibliográfica de textos y producciones académicas calificadas. El texto presenta los siguientes apartados: 2. Contextos de las emergencias de los Feminismos Andinos en Ecuador y Bolivia; 3. Los diversos feminismos andinos; 4. Aportes de las epistemologías feministas comunitarias andinas; y 5. Consideraciones finales.

Contextos Emergentes de los Feminismos Andinos en Ecuador y Bolivia

En el presente apartado revisamos el contexto, los antecedentes y relaciones históricas en los que surgen los feminismos comunitarios andinos en Ecuador y Bolivia. Como historia compartida entre los países andinos se observan procesos de resistencia protagonizados por los pueblos indígenas, levantamientos en contra del orden colonial liderado en muchos de los casos por mujeres. Resalta el caso de Lorenza Abimañay junto con Jacinta Juárez y Lorenza Peña en la “lucha en Riobamba en la sublevación de 1803. El motín de las Recatonas de Pelileo, en 1780, las sublevaciones de Licto, Columbe y Guamote en la provincia de Chimborazo, en 1803” (Pequeño, 2007, p. 7). En Bolivia, Bartolina Sisa Vargas lideresa indígena que luchó junto con su compañero Tupac Katari, y organizó varias movilizaciones armadas en las que resalta el cerco de la ciudad de La Paz (1780), fue presa y ejecutada por el orden colonial.

Durante el proyecto colonial se administra la población indígena bajo dos orientaciones: la primera, hacia la extirpación de ideologías paganas y la evangelización católica; y la segunda, hacia la administrar de mano de obra sobreexplotada. Para conseguir los propósitos coloniales se usaron la encomienda y la mita, que sistemáticamente diezmaron la población indígena. La encomienda y mita fueron instituciones socioeconómicas, políticas y religiosas mediante las cuales los indígenas eran obligados a trabajos forzados en plantaciones o en explotación mineral, como parte del proceso de evangelización y conversión al catolicismo,

se pretendía que humanamente se cometiera inequidades o equitativamente se sumaran injusticias. Para extirpar los abusos, habría sido necesario abolir los repartimientos y las mitas (...). Sin las faenas del indio americano se habría vaciado las arcas del tesoro español (Mariátegui, 2005, p. 41).

Durante el siglo XVI – XVII se configura un mundo feudal modernizado, promovido por la inserción de las economías latinoamericanas en el mercado global, proceso que lentamente se moviliza hacia una modernidad feudalizada. Dichas condiciones fueron actualizadas por el proyecto republicano durante el siglo XIX y por la profundización del capitalismo periférico durante los dos últimos siglos, de manera concreta en las últimas décadas bajo el modelo neoliberal.

En Ecuador durante el siglo XX, podemos dividir en dos campos de acción la participación política de las mujeres indígenas: Primero,

en la esfera particular, familiar y doméstica, (...) esposa, madre, ama de casa, dedicada a sus hijos y esposo, alimentándoles, cuidando de sus chacras y animales, dedicadas al comercio menor o informal. (...) han ido informándose, aprendiendo sobre organización y estrategias (Cotacachi, 2009, p. 95).

Segundo, “en la esfera pública, muchas mujeres fueron ingresando a las organizaciones, en algunos casos a pesar de la oposición de familiares; hombres, mujeres y dirigentes de sus propias organizaciones” (Cotacachi, 2009, p. 96). Paralelamente, ubicamos tres momentos en el siglo XX de transformaciones cualitativas de la condición social, política y económica de la población indígena en el Ecuador. 1. Liderada por Dolores Cacuango (1881-1971) mediante la alianza de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) (1944) y el Partido Comunista (PC) (1928); 2. Desde mediados del siglo pasado organizaciones indígenas,

“vinculadas con la Iglesia: por un lado, la Iglesia Evangélica con el Instituto Lingüístico de Verano; y, por otro lado, la educación popular de la Teología de la Liberación con Monseñor Leónidas Proaño [1954-1985] en Chimborazo y los salesianos en la Amazonía” (Caguana, 2018, p. 81).

Y, 3. desde la década de los ochenta del siglo pasado “cuando el Estado centralizó la educación intercultural bilingüe al sistema nacional educativo” (Caguana, 2018, p. 81).

Analizando el primer momento, la incipiente participación política indígena femenina se activa en la interacción con los partidos políticos de izquierda, el Partido Socialista del Ecuador (1926) y el Partido Comunista del Ecuador. Durante este periodo resalta la participación de Tránsito Amaguaña (1909-2009) y Dolores Cacuango, “lideresas indígenas que luchan por la recuperación de los derechos de las mujeres y de las comunidades indígenas” (Carvalho, 2005, p. 21). La alianza entre la izquierda y las comunidades indígenas permite la interacción entre las lideresas antes mencionadas, y militantes de izquierda como María Luísa Gómez de la Torre (1887-1976) y Laura Almeida (1925-1981), relacionadas con la educación indígena.

Desde 1930, se dan procesos de,

recuperación de las tierras productivas de las haciendas, movimiento que dura aproximadamente cincuenta años donde se combinan, alzamientos, negociaciones, compras, ocupaciones de hecho, regado de sangre como tributo a la Pachamama (Cotacachi, 2009, p. 97).

Al fragor de la lucha social en 1937 se expidió la Ley de Comunas; en 1944 se constituyó la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), “de la cual Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña fueron sus promotoras y dirigentes” (Pequeño, 2007, p. 6). Durante este periodo las organizaciones indígenas tienen como objetivo principal el rescate y liberación de la tierra, y precisamente la alianza con las izquierdas les permitió: “1. la recuperación de una buena parte

de las tierras, 2. la reconstitución de territorios étnicos, 3. el vigoroso crecimiento del número de comunas y 4. un sostenido crecimiento demográfico indígena sin aculturación” (Cotacachi, 2009, p. 98). Entendemos sin aculturación, a los procesos educativos y de resistencia social mediante los cual los indígenas comienzan a reflexionar críticamente sobre el proceso de colonización en el que vivimos.

En el caso boliviano, la Revolución Nacionalista Boliviana de 1952 (1952-1964) y la Reforma Agraria (1953), incluyeron en la vida nacional a la población indígena como campesinos, lo cual posibilitó su participación política en y mediante las distintas organizaciones sindicales. La Revolución del 52 fue un proyecto político liderado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), en alianza con liberales y comunistas, transformó el modelo socioeconómico en Bolivia. Hecho histórico que motivo los procesos de transformación posteriores,

lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico (Cusicanqui, 2015, p. 7).

Esta inserción bajo la perspectiva de clase escondía un racismo estructural que impedía formalmente al indígena ejercer su condición de ciudadanía.

En este contexto, en 1975, la lideresa minera Domitila Chungara (1937-2012), secretaria del Comité de Amas de Casa del Distrito Minero Siglo XX, participó en la Tribuna de la sociedad civil de la Primera Conferencia Internacional de la Mujer (1975), durante el periodo final de las dictaduras bolivianas. Chungara había expresado la incomodidad por participar en eventos de mujeres, porque las participantes de estos espacios eran profesionales, políglotas, de clase media y alta. De forma concreta se entiende como el discurso feminista occidental define a las “mujeres del tercer mundo como un grupo homogéneo, sin poder, y a menudo colocadas como la víctima tácita de sus propios sistemas culturales y socioeconómicos” (Mohanty, 2017, p. 318).

El Comité de Amas de Casa del Distrito Minero son parte orgánica de la estructura sindical. De forma similar en Ecuador, las organizaciones políticas de izquierda mantuvieron una constante cercanía con las organizaciones campesinas e indígenas. En Bolivia se resalta la importancia del movimiento katarista-indianista (1970-1980), que

“constituyó un nuevo campo ideológico, descentrado de la lectura estatal homogeneizadora, subvirtiendo la pax nacionalista y la hegemonía del nacionalismo revolucionario como esquema ideológico integrador, vía revolución o nación, condenaba a las poblaciones indígenas a un destino subordinado” (Cusicanqui, 2015, p. 4).

Se identifica un proceso de ciudadanía forzada de las poblaciones indígenas a través del ejercicio de violencia física y simbólica. La ciudadanía es una condición de la población blanca mestiza, de tal forma que la única posibilidad de existir políticamente para una indígena era asumirse como obrera o mestiza. En este contexto el katarismo es una de las articulaciones indígenas radicales,

que defienden la abolición de las construcciones políticas y, en primer lugar, de los estados criollos impuestos a los indígenas por la modernidad eurocéntrica. La lucha de clases y el conflicto étnico-civilizatorio se entrelazan así en una poderosa historia de combate: Esta casta [el criollo mestizo blanco], que nació contra el indio, ha dependido sistemáticamente - de su vida, éxito y fracasos - y sirvió - y lo usa (Gal, López, & Turrión, 2007, p. 136).

En este contexto de influencia de la ampliación del horizonte de lo posible, se da la primera crisis de identidad del feminismo boliviano, durante la dictadura de Hugo Banzer (1971-1978), cuando se usó “la fundación de Organizaciones No Gubernamentales [ONGs] [como] una estrategia de autonomía frente a los partidos políticos de izquierda donde militaban las primeras feministas de la segunda ola” (Fernández, 2013, p. 65). A mediados de los años ochenta del siglo pasado, se manifiestan activamente las organizaciones feministas – sobre todo urbanas - críticas de la relación del feminismo boliviano con las izquierdas.

Estas organizaciones se plantearon realizar diferentes estrategias de acción social destinadas a las mujeres subalternas, (...) de incidencia política hacia un Estado en proceso de democratización, con el que habían tenido un claro antagonismo durante las dictaduras (Fernández, 2013, p. 53).

Durante los ochenta se impuso la ideología del desarrollo en las principales organizaciones feministas, evidente en un “primer viraje discursivo, de la democracia y el marxismo, hacia el desarrollo humano, los derechos humanos y la lucha contra la pobreza” (Fernández, 2013, p. 53). El proceso neoliberal es profundizado por Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), gobierno que promueve la configuración de un lobby de los derechos de las mujeres conformado por una triada: “las ONGs, la cooperación internacional y el Estado neoliberal. Durante este periodo se tiene como protagonista a la tecnocracia de género como parte de esta institucionalidad, llamado como feminismo híbrido” (Fernández, 2013, p. 53). Feminismo que se mueve entre el activismo y la tecnocracia laboral. Por otro lado, se generan exilios de lideresas y pensadoras que se articulan al flujo de pensamiento latinoamericano. Teniendo como contexto las luchas étnico-nacionalistas y de clase, paradójicamente aparece el feminismo comunitario como una ideología de la complementariedad de género contra la ideología feminista que defiende la autonomía y la igualdad de las mujeres frente a los hombres.

Como hemos visto, los intentos de las mujeres de la burguesía por forjar alianzas con las campesinas fueron infructuosos y no recibieron el apoyo del sector autonomista de las bartolinas, pese a que este grupo tenía planteamientos antipatriarcales (Fernández, 2013, p. 54).

En Ecuador, a inicios de los años ochenta, los movimientos de mujeres concentraron sus esfuerzos en la elaboración de propuestas legislativas a favor de las mujeres,

sin considerar la realidad étnico-cultural, y la creciente necesidad por esbozar políticas públicas con enfoques de género. Se pensaba (...) que el cambio de legislación se traduciría en resultados concretos e inmediatos en cuanto a la realidad de la mujer (Pacari, 2002, p. 46).

En el caso de las mujeres indígenas, “se confabulan los dos sistemas en su contra: el patriarcal y el monoétnico” (Pacari, 2002, p. 46). Los espacios de participación política disponibles para las mujeres de comunidades originarias eran casi exclusivamente en las organizaciones indígenas y campesinas, inicialmente la FEI, y desde inicios de la década de los 70 del siglo pasado, la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Kichwas del Ecuador (ECUARUNARI) (1972) y posteriormente en la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (1986) (CONAIE). Dentro de estas organizaciones las mujeres se autoidentifican como guardianas comunitarias que

puede ser visto como la inocente aceptación de las representaciones y las funciones que les han sido asignadas por otros. Más bien, se trata de una estrategia discursiva que enaltece y reivindica su lugar al interior del colectivo y del movimiento (Pequeño, 2007, p. 15).

Podemos concluir que la fuerte relación entre las organizaciones originarias y las izquierdas permitieron la participación de lideresas indígenas en la vida política de nuestras republicas. Relación que entra en crisis desde los años ochenta por el incremento de la presencia de ONGs y cooperación internacional, que actúan como interlocutores y mediadores de las mujeres indígenas frente a la institucionalidad nacional e internacional.

Feminismos Andinos en Ecuador y Bolivia

En el presente apartado nos enfocamos en identificar las relaciones, acontecimientos y actoras que han dado vida al feminismo comunitario andino en Ecuador y Bolivia, identificaremos similitudes, diferencias y encuentros posibles. Nuestro análisis gira en torno a la resistencia feminista comunitaria frente a las políticas neoliberales, “que implicó el fortalecimiento del extractivismo y de la división internacional del trabajo en perjuicio de las

mayorías empobrecidas, fundamentalmente mujeres de los sectores populares, indígenas, afroamericanas y campesinas” (D’amico & Pessolano, 2012, p. 27). Y por otro lado, contextualizaremos las movilizaciones que generó las Conferencias Mundiales sobre la Mujer de 1995.

La primera crisis del movimiento feminista boliviano se da en confrontación con los movimientos políticos de izquierda en busca de autonomía, durante la década de los ochenta, época de resistencia a la dictadura. La segunda crisis aparece como un “desafío a la influencia de las ONGs, a la Cooperación Internacional y al Estado Neoliberal” (Fernández, 2013, p. 69) confrontación que acontece durante el proceso a Beijing, y que fue denunciado por el colectivo Mujeres Creando. En 1992, María Galindo, funda este colectivo junto a Mónica Mendoza y Julieta Paredes, dos años después de que María y Julieta regresaran de “su exilio sexual, humano y político en Italia” (Pou, 2016, p. 61). Las Mujeres Creando presentaron un documento titulado, “Dignidad y Autonomía”, en el que expresaban que las ONGs pretendían ser las “interlocutoras ante el Estado, ante el gobierno y [manejar] sus relaciones internacionales, en suma, quieren hablar a nombre nuestro, como si nosotras no tuviéramos boca, ni propuestas” (Fernández, 2013, p. 71). Diferenciándose dos corrientes dentro del feminismo boliviano: institucionales y autonomistas. De forma similar, a nivel regional en el

VII Encuentro Feminista de Latinoamérica y el Caribe”, en 1996, (...) se nombró feminismo institucional al sector de feministas que renunció a las utopías de cambios revolucionarios, se acomodó y decidió incluirse en el patriarcado neoliberal (Carvajal, 2012, p. 92).

Las disputas entre las diversas corrientes feministas fomentaron una crítica al uso de la categoría mujer en general por “encubrir una nueva hegemonía de clase, raza y de generación entre las mujeres” (Fernández, 2013, p. 72). De cierta forma se repite lo acontecido con Domitila Chungara en la Tribuna Alternativa de la I Conferencia de la Mujer de México de 1975. Estos espacios siguen estando dispuestos para mujeres clase media, políglotas y profesionales mientras las mujeres populares, campesinas e indígenas son simples invitadas, entre el exotismo y la legitimación populista colonial. Y si bien existían varias organizaciones de mujeres al interior del movimiento sindical, los partidos de izquierda y las organizaciones estudiantiles no se agrupaban en torno a las demandas feministas. Pese a aquello es en estos espacios estudiantiles y sindicales donde se dan las primeras organizaciones feministas.

Además de los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe, realizados desde 1981, cada dos años primero y luego cada tres, a nivel interno del Ecuador “se organizaron en 1986 y 1987 los encuentros de Ballenita y en 1988 el encuentro de Jambelí a los que asisten (...) afros, indígenas y mestizas” (Herrera, 2005, p. 25). En 1983, se creó la Secretaría Nacional

de Organizaciones Populares de Mujeres. “Pero es en 1987, (...) [que] surge la idea de una convergencia denominada Acción por el Movimiento de Mujeres” (Herrera, 2005, p. 26). Todo este cúmulo de experiencias teóricas y prácticas de los movimientos de mujeres dinamizaron el accionar de indígenas dentro de sus organizaciones, aporte que confluyó en un proceso más amplio de reivindicación de los pueblos originarios,

el levantamiento indígena nacional de 1990 (...) Dejaron de ser sujetos de un Estado, afirmaron su condición de agentes sociales que exige no solamente pleno acceso a derechos ciudadanos, sino reconocimiento de derechos colectivos como pueblos. También dejaron de ser en la escena política, una imagen manipulada en juego entre fuerzas partidarias blanco-mestizas, como lo había sido entre liberales y conservadores a fines del siglo XIX, y a lo largo del siglo XX, sin mayores cambios entre izquierda y derecha (Guerrero, 2010, p. 155).

Las organizaciones indígenas lideran la resistencia al neoliberalismo, asumen una oposición férrea al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y al Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos de América, lo que dinamizó la participación política de las bases en Asambleas Locales y en la gobernanza de Gobiernos Locales Descentralizados (GADs). “Hasta 1995 el movimiento feminista ecuatoriano se expresa como una corriente radical de la lucha de género que se articula con otros debates de la desigualdad y la estructura de clase, étnica y de género” (Santillana, 2012, p. 3).

A finales de los noventa se impone un feminismo institucional, un feminismo de Estado o Femocracia, “que es correlativo con el feminismo liberal y que tiene mucha fuerza en la década de los noventa y el feminismo de izquierda que es el que va asumiendo protagonismo desde 1995 y alcanza su mayor fuerza a lo largo del 2000” (Santillana, 2012, p. 4). Por otro lado, se dinamiza la actividad feminista fuera del Estado y su interacción con otras organizaciones, “se produjo otro sentido de los encuentros de clase y género dentro de los movimientos y organizaciones sociales que cuestionaban al neoliberalismo, a las relaciones machistas y exigían Asamblea Constituyente y Estado Plurinacional” (Santillana, 2012, p. 5). La lucha feminista bajo la influencia liberal camino a Beijing obtendrá sus logros más significativos en la Constitución de 1998, donde se integraron los derechos de la mujer al cuerpo constitucional del Ecuador mediante la creación del “Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU) (1997) y otros organismos especializados como la Defensoría de la Mujer y la Comisión Legislativa Especializada de la Mujer y la Familia” (Santillana, 2012, p. 5). Además, se declara al Estado Plurinacional y Multiétnico.

El proceso hacia Beijing permitió en Bolivia como en Ecuador y en la región, “legitimar y potenciar un proceso, hasta entonces incipiente, de institucionalización de la perspectiva transversal de género en el Estado, dándole un soporte y legitimación internacionales”

(Fernández, 2013, p. 76). De forma paralela y relacionada “las mujeres campesinas consolidaban su participación en los procesos organizativos de la subalternidad, que en la etapa neoliberal vivieron grandes transformaciones” (Fernández, 2013, p. 81). En Bolivia, durante este periodo de resistencia al neoliberalismo,

en 1995 la marcha de las cocaleras “por una vida sin violencia” (...) la denuncia de la guerra de la coca (1994) (...) la Marcha de 1996 por la Tierra, el Territorio y la Vida, (...) [arrancaron] al gobierno la ley INRA que vino a denominarse “segunda reforma agraria” (Fernández, 2013, p. 84).

Estas movilizaciones sumado a la Ley de Participación Popular de 1994 y la municipalización en la estructura administrativa del Estado generó un proceso de activación política de distintos grupos subalternos, movimiento que tiene su cumbre en el ciclo rebelde 2000-2005. Como resultado de la guerra del agua del 2000 y las guerras del gas de 2003 y 2005, se inaugura una nueva etapa de cuestionamiento al neoliberalismo, lucha que “rompe la continuidad del tiempo, el Awqa Pacha¹⁵, y emerge un tiempo extraordinario de las luchas más enérgicas y generalizadas” (Gutiérrez, 2017, p. 68). Movimiento que tiene su “desenlace en la elección de Evo Morales en 2005 y la convocatoria a una Asamblea Constituyente en 2006” (Ponce, 2012, p. 141). Una de las demandas centrales fue la declaración del Estado boliviano como plurinacional.

La Plataforma de Lucha del VI Congreso de las bartolinas si bien demandaba la igualdad entre hombres y mujeres, se le asignaba a la mujer

el rol de madres reproductoras de la cultura, señalando el deber de recuperar los valores culturales e inculcar y orientar a nuestros hijos para evitar que se conviertan en simples seguidores y consumidores de culturas foráneas (Fernández, 2013, p. 82).

Además, la inserción de mujeres en el parlamento boliviano “crea el feminismo parlamentario: un activismo feminista en el Parlamento compuesto por mujeres parlamentarias organizadas” (Fernández, 2013, p. 88). Proceso posible en mucho por la promulgación de la Ley de Cuotas de 1997 a favor de la equidad de género en la participación política. En primera instancia esta representación política se relaciona con el feminismo señorial que involucra la participación femenina aristocrática o burguesa en el parlamento. En este contexto, surge una crítica al presupuesto feminista de hermandad, solidaridad femenina o sororidad a priori, “ni la solidaridad ni la resistencia pueden darse por sentadas, sino que se crean en el curso de las interrelaciones” (Fernández, 2013, p. 98). De forma similar dentro de los grupos subalternos, en

¹⁵ “El tiempo mítico del Awqa (o Pachakuti) que representa el final de una etapa con características específicas y el inicio de otra con características diametralmente opuestas (awqa = contrarios que no se pueden juntar)” (Ruiz, 2017, pág. 5).

1993, se había creado la Federación Nacional de Trabajadoras del Hogar (FENATRAHOB) que “denunciaban que su actividad no era considerada como trabajo, ni por sus patrones, ni por los propios sindicatos bolivianos” (Fernández, 2013, p. 99). Apenas hasta 1997, conseguirán una ley que defienda sus derechos laborales. En este conjunto de relaciones se juegan las fricciones entre las condiciones interseccionales de clase, etnia y género.

En el 2006, con la victoria del Movimiento Al Socialismo (MAS), y la instauración de “la Asamblea Constituyente presidida por la indígena Silvia Lazarte se aprobó el carácter plurinacional del Estado con el apoyo explícito de [Evo] Morales, y el país pasó a denominarse Estado Plurinacional de Bolivia” (Ponce, 2012, p. 141). Así, se da un proceso de reconfiguración de fuerzas y poderes al interior del país,

los discursos sobre el indio han pasado de una etapa en la que se negaba de modo absoluto la existencia política y cultural de los indios y las indias, a una nueva fase, en que la noción de pueblos originarios, encasillados en treinta y seis mapas o territorios cerrados, parece a la vez superar el horizonte homogeneizador del Estado del 52 y prolongar su misión mixtificadora (Cusicanqui, 2015, p. 3).

Si bien puede verse una,

suerte de travestismo de las élites, que parecen recoger de buen agrado el desafío de la insurgencia indígena, (...) al cabo de un tiempo acaban expropiando y deformando sus demandas, hasta convertirlas en dispositivos de una nueva ingeniería estatal (Cusicanqui, 2015, p. 4).

Proceso que permitió a las mujeres indígenas el acceso a nuevos espacios de representación estatal que antes eran ocupados exclusivamente por mujeres blancas o mestizas, clase media o alta. Dentro de las organizaciones sociales y políticas que sustentan la base popular del gobierno del MAS, se establece una relación conflictiva entre las representantes políticas de las consideradas orgánicas o de pollera y las llamadas, invitadas (mujeres de clases populares o medias, profesionales y urbanas). Esta disputa se mueve en lo que Raquel Gutiérrez llama el campo de lo popular, el encuentro en las periferias urbanas entre campesinos, indígenas y sectores populares urbanos, en un proceso complejo de inclusión, exclusión, blanqueamiento y resistencia. “La crisis agrícola y mercantil ha despoblado los ayllus y muchos de sus voceros y representantes ahora viven en las ciudades” (Cusicanqui, 2015, p. 7).

Considerando que las relaciones orgánicas se construyen sobre dos ejes: el territorial y el organizativo, se establece, a la experiencia o praxis “como forma de legitimación en el marco de antagonismos políticos y no como algo dado, como una realidad prediscursiva, sino como un proceso en el que se crean subjetividades políticas” (Fernández, 2013, p. 157). Se abre la

posibilidad de pensar en un nivel más amplio y crítico las relaciones denominadas como sororidad, y se introduce una comprensión desencionalizada mediante el uso de la palabra *Ñañakay*, palabra compuesta del quechua que significa, “hermandad entre mujeres” (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador & La Academia de la Lengua Kichwa, 2022), cuya fuerza se establece en el *kay*¹⁶, que hace referencia a una relación entre el “ser, tener y haber” (Grupo de Trabajo de Quechua en Internet, 2022); que se define en el acontecimiento o acto, en este caso en el encuentro, quehacer o praxis conjunta de mujeres. Nuestra principal referencia sobre *Ñañakay* como praxis son dos proyectos feministas. El primero en los andes argentinos, la Escuela de Gestión Social *Ñañakay*, impulsado por la Colectiva Las Inapropiables y Jardín SEOS Puentecitos. La iniciativa es uno de los proyectos Mauricio López 2015, pertenecientes al Área de Articulación Social e Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina. Proyecto coordinado por Alejandra Ciriza. Iniciativa que se enmarca en la educación popular, organizado por y para mujeres. (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, 2022) Y la segunda referencia es Colectivo Social *Ñañakay* desarrollado en Lima – Perú, en San Juan de Miraflores, Ate, San Bartolo y en Callao (Bellavista). Proyecto que trabajo con comedores populares, cuyo objetivo es “construir una hermandad de mujeres peruanas libres, independientes y, sobre todo, empoderadas” (Colectivo Social *Ñañakay*, 2022).

En 2006 con la llegada de la Revolución Ciudadana (RC) al poder en Ecuador, se impulsó la constitución de Montecristi de 2008, “la Pacha Mama, se establece como sujeto de derechos, lo que supone el reconocimiento de sus propios valores independientemente del uso o utilidad que los seres humanos le otorguen” (D’amico & Pessolano, 2012, p. 29). Bienestar que, “no se trata del tradicional bien común reducido o limitado a lo humano, sino del bien de todo lo viviente, incluyendo a los humanos de los cuales se requiere complementariedad y equilibrio, no siendo alcanzable individualmente” (D’amico & Pessolano, 2012, p. 25). En el 2008, se pasó del Estado pluricultural y multiétnico al Estado plurinacional e intercultural. Los pueblos indígenas prefirieron el uso de nacionalidad al de etnia porque, según Blanca Chancoso, de Pachakutik,

¹⁶ Lo cual se relaciona con la categoría filosófica occidental: ser, “*kay* es el término quechua que equivale a: *einai* griego, *esse* latino y al ser castellano. En el idioma quechua como en griego y latín, *ser* involucra al mismo tiempo a ser y haber; a diferencia de estos idiomas, en castellano ser y haber son términos y conceptos distintos. (Mejía, 2011, p. 209) Lo particular de la comprensión del ser andino, es que se manifiesta de manera concreta y material, es decir, todo lo que hay en el mundo posee un ser, entendido como anima, todo lo que hay es. Lo que se entiende en el *kashay*, que es “el gerundio del verbo *kay* (estar siendo, existiendo, y habiendo), y que a su vez “expresa el ser dinámico y continuo de una persona; dinámico porque siempre va cambiando, sigue siendo porque a pesar de estar cambiando es el mismo sujeto a través del tiempo.” (Mejía, 2011, p. 229)

[e]se nombre [etnia] nos minimiza (...) huele mucho a estudio, a experimento. (...) En cambio, la nacionalidad para nosotros tiene otro concepto, es mucho más íntegra, se reconoce a la persona como un ser viviente (...) Nos han tratado de 'naturalito', de 'aborigen', un millón de nombres que nos han puesto, pero ninguno de ellos nos ha dado valor como personas, reconociendo nuestros derechos (Ponce, 2012, p. 142).

En Ecuador, la propuesta de Estado plurinacional e intercultural rescató una expresión usada por el etnógrafo soviético Yuri Zubritski, quien en los 70 manejaba un programa en lengua quechua en Radio Moscú Internacional (RMI).

Las nociones de Estado plurinacional y sociedad intercultural aparecieron por primera vez de manera más precisa en el proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) presentado en el marco del IV Congreso realizado en 1993 (Ponce, 2012, p. 138).

Resaltar que la relación entre la RC y el liderazgo patriarcal de Rafael Correa (2007-2017), “con los indios fue desde el principio compleja y cruzada por desconfianzas mutuas, situación a la que contribuyó su propuesta jacobina y el rechazo a las formas de corporativismo plebeyo características de los sectores indígenas/populares” (Ponce, 2012, p. 140). Desde las organizaciones feministas en oposición al gobierno, denominaron a las organizaciones feministas de izquierda ligadas a la RC, como un feminismo desarrollista, que,

plantea a la mujer como categoría necesaria de ser reconocida en la estructura económica, y así mismo vuelve a situar las características “innatas” de las mujeres en su mayor capacidad de ahorro, y si bien cuestiona el neoliberalismo y se articula en la propuesta de su superación, consensua con la ideología liberal y el proyecto de modernización (Santillana, 2012, p. 29).

Consecuencia de los procesos llamados como progresistas ha sido la modernización del modelo moderno extractivista y de sobre explotación de la mano de obra empobrecida, racializada y sexualizada. Podemos concluir, que se dio la inserción política, económica y constitucional de los pueblos originarios en la vida republicana mediante la creación de los estados plurinacionales y el reconocimiento constitucional de la Pachamama como elemento fundamental para la vida. De manera concreta los feminismos se mueven entre las alianzas con otras subalternidades y la autonomía. Las demandas que unificaron a los feminismos andinos durante este periodo giraban en torno al debate sobre la despenalización del aborto y la resistencia en torno a la protección de la Pachamama como reivindicación de los pueblos originarios.

Aportes de las Epistemologías Feministas Comunitarias Andinas de Ecuador y Bolivia

La epistemología comprendida como la reflexión sobre el conocimiento y los saberes posee las características propias de las ciencias y filosofías occidentales, caracterizadas por un racionalismo universalista, antropocéntrico y eurocéntrico. De forma imperial se ha establecido la técnica occidental como superior e ideal para la reproducción del progreso en los tiempos del capitalismo contemporáneo. El método histórico usado para la sociabilización de la técnica, ciencia y filosofía de occidente en otras latitudes de la tierra ha sido la colonización imperial. La condición colonial significa,

negarle al colonizado su identidad como sujeto, en trozar todos los vínculos que le conferían esa identidad y en imponerle otros que lo disturban y desarticulan, con especial crudeza en el momento de la conquista, lo que no quiere decir -como es claro- que se invalide la emergencia, poderosísima en ciertas circunstancias, de nuevos sujetos a partir y respetando -pero renovándolos a fondo, hasta en su modo mismo de constitución- los restos del anterior (Polar, 2003, p. 13).

En los siglos XVII – XVIII se configura el modelo subjetivo de los colonizados impulsado desde la Corona, que estimuló un proceso de mestizaje cultural, que niega o invisibiliza nuestros orígenes indígenas y valora como superior nuestros orígenes criollos y mestizos. Proceso en el que cada forma social,

para reproducirse en lo que es, intentaría ser otra, cuestionarse a sí misma, aflojar la red de su código en un doble movimiento: abriéndose a la acción corrosiva de las otras formas concurrentes y, al mismo tiempo, anudando según su propio principio el tejido de los códigos ajenos, afirmándose desestructuradoramente dentro de ellas (Echeverría, 1988, p. 138).

Por otro lado, a nivel objetivo en el aspecto económico, la inserción en el tráfico internacional de mercancías favoreció la exportación de manufacturas y producto agropecuarios, lo que debilitó el tráfico ultramarino de minerales y esclavos,

una cosa decae al principio, el régimen de la encomienda, propio del feudalismo modernizado, que asegura con dispositivos mercantiles un sometimiento servil del explotado al explotador, y otra diferente lo que se fortalece al final, la realidad de la hacienda, propia de una modernidad afeudalada, que burla la igualdad mercantil de propietarios y trabajadores mediante recursos de violencia extraeconómica como los que sometieron a los siervos de la edad media en Europa (Echeverría, 1988, p. 50).

En este contexto la población indígena vive en condición de sobre explotación, exclusión y negación. Los feminismos comunitarios exponen la explotación que viven las mujeres indígenas por el régimen colonial patriarcal y capitalista. “La propuesta decolonial propone un

desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser que justifica la retórica de la modernidad, el progreso y la gestión democrática imperial” (Lugones, 2008, p. 57). Para pensar en las bases epistemológicas, trabajada por Patricia Hill Collins, Bell Hooks, Angela Davis, Gloria Anzaldúa, entre otras.

La interseccionalidad asume que existe una matriz de dominación, pero en esta matriz se interseccionan varias formas de opresión: raza, género, sexo, clase, con este análisis se ha demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer (Lugones, 2008, p. 77).

María Lugones realiza una crítica a la episteme moderna de origen occidental, “el análisis de categorías ha escondido la relación de intersección entre ellas y por lo tanto ha tendido a borrar la situación violenta de la mujer de color excepto como una adición de lo que les pasa a las mujeres y a los negros” (Lugones, 2008, p. 76). En este sentido precisamente, “el concepto de interseccionalidad ha demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberadoras llevadas a cabo en el nombre de la Mujer” (Lugones, 2008, p. 77).

Julieta Paredes llama la atención, que el feminismo comunitario surge del encuentro entre el feminismo decolonial y el feminismo indígena. Es decir, los feminismos comunitarios se desprenden de la configuración histórica de las clases subalternas que resisten al sistema capitalista colonial. Las mujeres indígenas comprenden que “el feminismo es la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya rebelado ante el patriarcado que la oprime” (Paredes, 2010, p. 77). En Bolivia y Ecuador el feminismo comunitario se configura en los espacios simbólicos, materiales, físicos y políticos subalternizados; pueblos y comunidades, principalmente de la ruralidad, se articulan con las clases populares de las periferias de las grandes ciudades. Son un

conjunto de esperanzas y prácticas de transformación y subversión de relaciones de dominación y explotación, (...) en los Andes y Mesoamérica, desde principios de 1994 y durante las luchas más intensas de la primera década del siglo XXI (Gutiérrez, 2017, p. 67).

Los ejemplos son muchos, el levantamiento prolongado del Inti Raymi en Ecuador, la lucha por el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS) o la Guerra del Agua en Cochabamba – Bolivia. El feminismo comunitario,

reconceptualiza el feminismo con la idea de descolonizarlo, elaborando una teoría social propia, que explica el sistema de opresiones que no solamente vive la mujer sino la humanidad y la naturaleza, esta teoría también es fundamentalmente praxis (Guzmán, 2019, p. 27).

Aparece la comunidad como un proyecto autónomo parte de un bloque histórico, parte de un horizonte utópico. “La enunciación de esta propuesta es a través del *feminismocomunitario*, en una sola palabra porque la comunidad no es una teoría o una ideología, la comunidad simple o complejamente es” (Guzman, 2019, p. 27). El feminismo comunitario, decolonial e indígena tienen una articulación común, se encuentran en una misma praxis, “los ejes de esta forma de lo político suelen ser el cuidado - conservación, así como la reapropiación social de la riqueza y los bienes producidos colectivamente que garantizan la posibilidad de reproducción de la vida colectiva” (Gutiérrez, 2017, p. 72). A diferencia de occidente que prioriza lo universal los pueblos americanos priorizan las prácticas comunitarias,

cotidianas y locales que, para solucionar problemas específicos o para satisfacer necesidades urgentes, son desplegadas, reactualizadas, adaptadas y recreadas, una y otra vez, por diversos acuerpamientos —antiguos y modernos— de hombres y mujeres (Gutiérrez, 2017, p. 75).

El cuidado se expresa de manera política y pública en las luchas de resistencia por preservar y/o recuperar lo común, mediante huelgas y/o asambleas,

el uso sistemático de la palabra para la deliberación colectiva de los fines que buscan ser alcanzados, la delimitación de un perímetro que distingue a los que están incluidos en el sistema o red —los cuales toman parte en la asamblea y contribuyen a producir la decisión común— y, finalmente, la institución de conjuntos normativizados de obligaciones y compromisos con aquello que se está produciendo en común, a partir de cuyo cumplimiento se obtienen derechos de usufructo y garantías de posesión (Gutiérrez, 2017, p. 79).

çPor ende, el feminismo comunitario, se define como la praxis descolonizadora y liberadora de la comunidad. Pretende, “romper con la diferencia epistémica colonial entre el sujeto cognoscente y los sujetos a ser conocidos, que ha implicado la exclusión y la invisibilización del saber de los sujetos subalternizados” (Curiel, 2014, p.57). El feminismo comunitario ha sido tratado tradicionalmente desde el esencialismo y/o exotismo, de forma similar al tratamiento dado a la mujer indígena como objeto monolítico a ser representado por su marido dentro de la comunidad o por las feministas de clase media o alta ante la institucionalidad política y/o económica nacional y/o internacional. La movilización de los feminismos comunitarios (en interacción con los feminismos autonomistas, decoloniales, desarrollistas, institucionales, parlamentarios) genera una crítica interna y cambios dentro de sindicatos, partidos políticos y principalmente dentro de las propias comunidades.

En este sentido descolonizar el género, “significa decir que la opresión de género no sólo vino con los colonizadores españoles, que también había una propia versión de la opresión de género en las culturas y sociedades pre coloniales” (Paredes, 2010, p. 73). Es

decir, se plantea la “desmitificación de la concepción armoniosa del chacha-warmi (hombre-mujer)” (Paredes, 2010, p. 78). Para los pueblos indígenas “lo femenino siempre estará junto a lo masculino, las personas, animales, plantas, y demás seres. Lo masculino y lo femenino diferentes, pero complementarios para formar el “ser” o “runa” (ser humano) y conformar el todo integral, cósmico y holístico” (Cotacachi, 2009, p. 43). Bajo esta concepción se esconde un “patriarcado originario ancestral, que es un sistema milenario estructural de opresiones contra las mujeres originarias. (...) Norma la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres, hombres y de estos en su relación con el cosmos” (Cabnal, 2010, p. 14). Concepción que fortalece la lógica binaria¹⁷ impuesta por el pensamiento occidental.

En el caso del territorio-cuerpo, la comprensión de la opresión sexual y la dominación colonial como dos caras de una misma represión que se entretiene les permite a las feministas comunitarias oponerse a todas las formas de opresión del capitalismo patriarcal que saquea sus cuerpos y sus territorios pero, al mismo tiempo, les permite develar y desafiar la imposición del rol de cuidadoras y reproductoras que recae sobre sus vidas y cuerpos, y que se sostiene en los fundamentalismos étnicos de su propia cultura (Torres, 2018, p. 249).

Los feminismos comunitarios son parte del reencantamiento del mundo en contra del proceso de matematización racionalista de la realidad promovida por occidente, llamado por Max Weber como el proceso de desencantamiento del mundo. El feminismo comunitario propone, de forma similar que el feminismo chicano que explica Gloria Anzaldúa (2016) reinterpretar la genealogía de la espiritualidad indígena en profundidad, es decir, “resignificar lo comunitario o que la comunidad reconozca la autonomía y promueva relaciones de horizontalidad y reciprocidad entre sus miembros o entre los géneros (Torres, 2018, p. 254). En otras palabras, se plantea rastrear o redescubrir una genealogía compleja y creativa desde las transformaciones impulsadas por las mujeres en comunidad, aquí y ahora.

El feminismo comunitario emprende un proceso de desesencialización y desidealización de la comunidad, denuncia patriarcados de origen ancestral fortalecidos por la colonia y posteriormente por el capitalismo, identifica su mayor expresión en la dominación del territorio-cuerpo de las mujeres diversas, y promueve una praxis liberadora que defiende la tierra-territorio comunitario.

¹⁷ Es necesario mencionar que los principios andinos de la reciprocidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad involucra una serie de relaciones dialécticas diferentes a la comprensión binaria occidental. “La dialéctica de la dualidad andina muestra muchos rasgos dinámico – contradictorios: 1) Yanantin, la paridad de los opuestos: $A \leftrightarrow B$. 2) Masintin, la paridad de iguales: $C1=C2$. 3) Tawantin, la paridad de pares: $(A \leftrightarrow B) - (C1=C2)$. 4) Tawapaqa, la relacionalidad, suma de todos los vínculos: ‘ \leftrightarrow ’ + ‘-’ + ‘=’. 5) Ayninakuy, la correspondencia de A en B y de C1 en C2. 6) Tinkunakuy, la complementariedad armoniosa $A \leftrightarrow B$ o encuentro violento de $C1=C2$. 7) Yanapanakuy, la reciprocidad $A \rightarrow B + A \leftarrow B$. 8) Chawpi, mediación ‘ \leftrightarrow ’ entre A y B y síntesis que conserva $A+B = A \leftrightarrow B$. 9) Tukuymikuyun, el movimiento y flujo vital entre $A \leftrightarrow B$ o entre $C1=C2$. 10) Pachakuti, la inversión catastrófica de la relación desequilibrada $B \leftrightarrow A$ hacia $A \leftrightarrow B$ en equilibrio” (Flores, 2021, pág. 158). En este contexto podemos profundizar en el debate sobre el machismo originario, pudiendo asegurar por ahora, que como parte de la colonización la concepción binaria occidental se ha impuesto sobre la comprensión y prácticas de la dualidad andina.

En el planteamiento de recuperación y defensa histórica de mi territorio cuerpo tierra, asumo la recuperación de mi cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio tierra, porque no concibo este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi vida en plenitud. Las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra. En ese sentido todas las formas de violencia contra las mujeres, atentan contra esa existencia que debería ser plena (Cabnal, 2010, p. 23).

Podemos decir, “que la penetración colonial nos puede evocar la penetración coital, como la imagen de violencia sexual, de la invasión colonial” (Cabnal, 2010, p. 15). La violencia colonial se expresa y actualiza mediante las políticas neoliberales como recrudescimiento de los mecanismos capitalista de expropiación de la vida, “la administración de la capacidad de las mujeres para reproducir la vida humana es uno de los mecanismos centrales de la explotación/ dominación patriarcal. Expropiadas, las biomujeres parimos corporalmente sujetos que se inscriben en genealogías paternas” (Ciriza, 2015, p. 85).

“La penetración colonial, nos plantea la penetración como la acción de introducir un elemento en otro y lo colonial, como la invasión y posterior dominación de un territorio ajeno empezando por el territorio del cuerpo” (Cabnal, 2010, p. 15). Es muy interesante como se prolonga la concepción de sujeto a la comunidad, por tal motivo, el territorio-cuerpo tiene su memoria corporal e histórica. El objetivo de este feminismo es recuperar, sanar y liberar el territorio-tierra-cuerpo de la expropiación y las violencias de los diversos patriarcados y de la modernidad capitalista actual. La episteme producida desde el momento de la invasión y colonización sólo comprende a nuestros pueblos como objetos de estudio, máximo como sujetos en potencia que podrían llegar a ser tales, mediante el accionar caritativo o reflexivo del colonizador.

La restitución de la historicidad de los sujetos subalternos —indios, mujeres, entre otros— y el reconocimiento de otras modernidades se convierte en un proyecto descolonizador que permite la emergencia de otras epistemes que construyen y habitan estos sujetos y que desafían las lógicas dicotómicas de la modernidad - colonialidad – pensar - hacer; cuerpo - razón; naturaleza - cultura; Occidente - no Occidente, entre otros— (Torres, 2018, p. 254).

Los feminismos comunitarios proponen una alternativa a la objetivación e instrumentalización de la naturaleza y seres humanos, se expresa otro tipo de correspondencia “la relación con la Pachamama es recíproca, ella garantiza la vida en comunidad y, a su vez, la comunidad trata con respeto a la pachamama, sin depredarla, sin eliminar, torturar y perseguir a los seres que están [en] ella” (Torres, 2018, p. 249). En la Cumbre de los Pueblos sobre el

Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra en Cochabamba (2010), se postula la absoluta no-propiedad del cuerpo y la tierra.

El feminismo comunitario nace de la resistencia a “definir las labores indígenas y femeninas como labores menores, que no alcanzan a ser productivas sino meramente reproductivas” (Cusicanqui, 2015, p. 9). La priorización de la producción se relaciona con la necesidad capitalista de generar plusvalor como garantía de la acumulación de riqueza en pocas manos y no el Buen vivir generalizado. “En el tejido las mujeres incorporan lo ajeno para domesticarlo, para suavizarlo, y éste es el acto femenino por excelencia. Esto está detrás de las relaciones mercantiles y de las mediaciones con el mundo externo” (Cusicanqui, 2015, p. 20). Es decir, el mercado es resignificado como comunidad ampliada, y el comercio se convierte, en el

nexo de la comunidad con el mundo, entonces la colocación de las mujeres en la estructura de la sociedad indígena les otorga el poder de mediar con el exterior y con las fuerzas desconocidas y caóticas de la fertilidad, de lo silvestre y del mercado (Cusicanqui, 2015, p. 15).

Los feminismos comunitarios promueven un proceso de tejido o encuentros diversos, que siembra la constitución de un bloque histórico de oprimidos, en contraposición con la lógica del privilegio y exclusivismo epistémico, económico, estético, político y sexual de los poderes herederos del imperialismo occidental.

Consideraciones Finales

Los feminismos comunitarios, se caracterizan por la praxis de mujeres y géneros diversos de indígenas y sectores populares, cuya emergencia se da como parte orgánica de comunidades y organizaciones indígenas cuyo objetivo es la descolonización de sus comunidades, en articulación con organizaciones de izquierda, anarquistas, sindicatos y demás colectivos críticos buscan configurar resistencias y alternativas a los patriarcados, colonialismos y capitalismo que configuran la esencia de las sociedades andinas.

- Los feminismos comunitarios tienen dos orígenes fundamentales, 1. los feminismos decoloniales de izquierdas y 2. los feminismos indígenas surgidos de las experiencias de las mujeres como parte orgánica de las organizaciones indígenas. Es claro la influencia de los feminismos: autonomista, desarrollista, institucional, estatal e híbrido.

- El objetivo del feminismo comunitario es descolonizar el feminismo, para lo cual se propone crear una teoría social que, de cuenta de nuestra realidad inmediata, cuyo principal

propósito es resolver los problemas que sufren los sectores populares, construyendo desde lo local una alternativa a la modernidad vigente.

- La forma política del feminismo comunitario es el cuidado y la reapropia de los medios necesarios para la vida frente al avance del neoliberalismo. Lo que significa una política que entiende la comunidad como la praxis de volver común algo mediante la participación activa de todos los beneficiarios. Lo que significa pasar de una priorización de la producción a la reproducción, es decir, privilegiar el cuidado de la vida como horizonte ético político. Las praxis se relacionan con la Ñañaakay (forma política femenina que permite el encuentro entre explotados u oprimidos que de ninguna otra forma serian parte de un proyecto común en esas condiciones objetivas) encuentro que configura la posibilidad de articular un bloque histórico de los oprimidos en su quehacer revolucionario solidario.

- El feminismo comunitario identifica diversos patriarcados impulsados por los proyectos históricos de sociedades que han sido implementados a lo largo de nuestra historia: El proyecto colonial Inca, el proyecto colonial europeo, el proyecto republicano criollo - mestizo, y el capitalismo en su actualidad neoliberal.

- Desde el patriarcado originario se impone un machismo y binarismo cosmogónico, reforzado por el catolicismo colonial y por el capitalismo neoliberal. El feminismo comunitario profundiza en la cosmogonía andina, resignificando ritos y prácticas que fomentan la autonomía, horizontalidad y reciprocidad como fundamento tradicional de las comunidades andinas, extendiendo estos valores a las relaciones entre géneros diversos.

- La epistemología universalista, racionalista y abstracta kantiana se basa en una ética de la verdad, cuyos mecanismos terminan subsumidos en los requerimientos de la productividad capitalista como única verdad posible. Los feminismos comunitarios generan una ruptura conceptual y promueven una reconceptualización desde el cuerpo – territorio explotado, racializado, sexualizado, saqueado y violado (cuerpo-comunidad-cosmos) mediante una praxis que busca recuperar, sanar y liberar.

Referencias

- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.
- Caguana, A. R. (2018). Género e interculturalidad: Hacia la búsqueda de un feminismo indígena ecuatoriano. *Revista Pucara*, 29, 71-88.
- Carvajal, J. P. (2012). Las trampas del patriarcado. En C. F. Emancipación (Ed.). *Pensando los feminismos en Bolivia*, (pp. 89-112). Creativa.
- Carvalho, M. M. (2005). Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador. En M. M. Carvalho, E. Quinatoa Cotacachi, E. León, L. Moscoso Cordero, & J. Carrasco Molina (Eds.).

Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador, (vol. 6, pp. 17-41). Imágenes de Identidades.

Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y tensiones. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, II(3), 83-104.

Colectivo Social Ñañakay (2022, 17 de sept.). *Colectivo Social Ñañakay*. Obtenido de Colectivo Social Ñañakay: <https://tejiendopuentes.org/nanakay/>

Cotacachi, E. Q. (2009). Mujeres e identidades étnicas. En E. B. Ortiz (Ed.). *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador*, (vol. 6, pp. 42-104). Biblioteca Básica de Quito.

Cusicanqui, S. R. (2015). Violencia e interculturalidad: Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar*, 15, 49-70.

D'amico, P., & Pessolano, y. D. (2012). Diálogos entre feminismos y BuenVivir/Vivir: Distintas perspectivas, múltiples puntos de encuentro. *Revista-confluencia*, 13-35.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador & La Academia de la Lengua Kichwa. (2022, 17 de sept.). *Kichwa Diccionario Online*. Obtenido de Kichwa Diccionario Online: <https://www.kichwa.net/glossword/index.php/term/1,32525.xhtml>

Echeverría, B. (1988). *La modernidad de lo Barroco*. ERA.

Echeverría, B. (2011). *Antología, Bolívar Echeverría: Crítica a la modernidad capitalista*. Vicepresidencia de la República Plurinacional de Bolivia.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. (2022, 17 de sept.). *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=stRTzawyOG4>

Fernández, M. C. (2013). *Feminismo, mujeres indígenas y descolonización en América Latina: La política parlamentaria de los derechos de las mujeres*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM <http://hdl.handle.net/10486/661759>.

Flores, A. C. (2021). Del Yanantin al Pachakuti: La dialéctica andina. *Disenso: Crítica y Reflexión Latinoamericana*, 4(1), 145-160.

Gal, I. E., López, J. E., & Turrión, P. I. (2007). El regreso de Túpac Katari. *Tabla Rasa*, 111-148.

Gargallo, F. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 17-34.

Grupo de Trabajo de Quechua en Internet. (2022, 17 de sept.). *Diccionario abierto y colaborativo*. <https://www.significadode.org/quechua.htm>

Guerrero, A. (2010). *Administración de Población, ventriloquia y transescritura*. Flacso.

Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitarios populares: Producción de lo común mas allá de las políticas Estado-céntricas*. Traficante de Sueños.

Guzman, A. (2019). *Descolonizar la memoria: Descolonizar el feminismo*. Qullasuyo Marka.

Herrera, G. (2005). *Sujetos y prácticas feministas en el Ecuador, 1980-2005*. FLACSO.

Lugones, M. (2008). Colonialidad e genero. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

Mariátegui, J. C. (2005). 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. Em J. C. Mariátegu (Ed.). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (p. 42). Orbis Ventures.

Mejía, M. (2011). *Teqse: La cosmovisión andina y las categorías quechuas como fundamentos para una filosofía peruana y de América Andina*. Editorial Universitaria.

Mohanty, C. T. (2017). Son os olhos do ocidente: Estudos feministas e discursos coloniais. Em I. Brandão, I. Cavalcanti, C. D. Costa, & A. C. Lima (Eds.). *Perspectivas críticas feministas, 1970-2010*, (pp. 309-353). UFSC.

Pacari, N. (2002). La participación política de la mujer indígena en el Parlamento. Em *Mujeres en el Parlamento: Más allá de los números*, (pp. 45-62). Institute for democracy and electoral assistance.

Paredes, J. (2010). *Hilando Fino: Desde un feminismo comunitario*, (1ª ed.). Cooperativa El Rebozo.

Pequeño, A. (2007). *Imágenes en disputas: Representaciones de mujeres indígenas ecuatorianas*. Congreso de Latin American Studies Association.

Polar, A. C. (2003). *Escribir en el Aire*. Latinoamerica.

Ponce, S. C. (2012). Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador. En S. C. Ponce (Ed.). *Nueva Sociedad*, (pp. 134-147).

Ruiz, Ó. A. (2017). Tiempo y espacio en el Tawantinsuyu: Introducción a las concepciones espacio-temporales de los Incas. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 16(2), 1-10.

Santillana, A. M. (2012). El movimiento de mujeres y feministas del Ecuador. *Observatorio del Cambio Rural*.

Torres, C. M. (2018). Feminismos del sur, abriendo horizontes, abriendo horizontes de descolonización: Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos*, 53, 237-259. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>

Educação sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada

Diego Pinto de Sousa

Universidade Estadual de Campinas, Linguística, Campinas, SP, Brasil

 diegopsousa@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4954-9876>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2118>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

A inerência entre vida e morte promove certa contradição quando se considera a incômoda maneira pela qual a morte tem sido experienciada no ocidente. A fuga da morte e de assuntos a ela relacionados agenciou determinada interdição que evita uma vivência com uma peculiar, porém indissociável, dimensão da vida (Ariès, 2012). Tal fenômeno provoca uma demanda: a educação para a morte (Kovács, 2005). Nesse contexto, este artigo trata da experiência de ensino com o game *Jornada do Acolhimento* com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cuiabá-MT. A morte, o game *Jornada do Acolhimento* e assuntos correlatos, como depressão e suicídio, foram aqui articulados com os discentes a partir do gênero discursivo (Bakhtin, 2010) diário pessoal. A escrita dos diários indicou, em tom confessional e intimista, que, a partir do game, tabus, crises e questões existenciais da adolescência foram refletidos e ressignificados exotopicamente (Bakhtin, 2010).

Palavras-chave: educação para a morte, exotopia, game, depressão

Education about Life and Death: Virtual Diaries of a Journey

Abstract

The inherence between life and death promotes a certain contradiction when one considers the uncomfortable way in which death has been experienced in the Occident. The escape of death and related issues has arranged a certain interdiction that avoids an experience with a peculiar, but inseparable, dimension of life (Ariès, 2012). Such phenomenon provokes a demand: education for death (Kovács, 2005). In this context, this article deals with the teaching experience with the game *Jornada do Acolhimento* with 1st year high school students from a public school in Cuiabá-MT. The death, the game *Jornada do Acolhimento* and related issues, such as depression and suicide, were articulated here with the students from the discursive genre (Bakhtin, 2010) personal diary. The writing of the diaries indicated, in confessional and intimate tone, that, from the game, taboos, crises and existential issues of adolescence were reflected and ressignified exotopically (Bakhtin, 2010).

Keywords: death education, exotopia, game, depression

Recebido em 12/08/2022

Aceito em 27/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

*“Tudo vem, tudo vai, do mundo é a sorte...
Só a vida, que se esvai, não mais nos vem.
Mas ai da vida, se não fora a morte!”*

Alphonsus de Guimaraens

A obviedade da morte como elementar à vida – transcrita na epígrafe acima do poeta – carrega também, paradoxalmente, um incômodo. Apesar de inerente e constitutiva à vida, a morte, natural e comum à ordem do dia para muitos e, em variados horizontes sociais, traz consigo não apenas um fim, mas dor, luto e desesperança. De tal modo que, Philippe Ariès (2012), em sua *História da Morte no Ocidente: da Idade Média aos dias atuais*, explica que, em solo ocidental, a morte pouco a pouco foi sendo retirada do palco central das vivências humanas em uma tentativa histórica de conduzi-la à papéis coadjuvantes, invisibilizados e artificiais. Essa espécie de “interdição” produziu certa inadequação e crise diante da morte.

A intenção desta reflexão é adentrar questões correlatas à morte, mais precisamente: tristeza, depressão e ideações suicidas. Tais questões, no entanto, aqui estão inseridas e contextualizadas a uma expressão da contemporaneidade: o universo dos games, a saber, o jogo *Jornada do Acolhimento* (2021). As citadas questões paralelas (tristeza, depressão etc.) e o game são confluídos aqui em outro terreno não menos complexo, a educação por meio do ensino de língua portuguesa a adolescentes do ensino médio, constituindo o que pode se denominar como uma educação para a morte (Kovács, 2005).

A integração entre morte, linguagem e mídias possibilita a inserção de um tema por vezes forçadamente esquecido em sala de aula, apesar de sua relevância e inequívoca necessidade, uma vez que o suicídio é a segunda maior causa de mortes por adolescentes no mundo (Fiocruz, 2021), bem como casos de depressão, tristeza e ansiedade manifestaram aumento expressivo nos últimos tempos no Brasil (Who, 2017; IBGE, 2021). Além disso, a morte em contexto educacional oportuniza experiências reflexivas e orgânicas em produções escritas e multimodais próximas à realidade da vida. Nestes termos, foram erigidos os objetivos que norteiam este trabalho.

Numa perspectiva geral, objetivou-se a) *problematizar*, em contexto de educação para a morte, a questão da depressão e de ideações suicidas com adolescentes do 1º ano do Ensino Médio, a partir do game *Jornada do Acolhimento*. Desdobrados deste objetivo geral colocam-se objetivos específicos, como b) *utilizar* o aplicativo *Diário com cadeado* para promover a

produção de diários pessoais eletrônicos, a fim de retratar as reflexões e aprendizados durante a experiência com o jogo. Bem como, c) *refletir* linguístico-discursivamente, com amparo da teoria dialógica, sobre as produções dos alunos resultantes do contato com o jogo *Jornada do Acolhimento*.

Ao lado do incômodo há também certa atração aos assuntos que gravitam a morte (Aurloch, 2004). A midiatização em grande e perene escala de informações sobre o curso e as perdas da pandemia de Covid-19 é demonstração disso; acompanhada do risco da quantificação numérica “despessoalizar” a marca nefasta de mais de 600 mil mortos em solo nacional. Resta saber se além da contraditória relação de fuga e atração sobre a morte e seus domínios, também seja possível com ela e dela aprender. A possibilidade de aprendizado tem aqui força nuclear. Pois, dito de outra forma, é possível pensar nos trilhos desta pesquisa que busca sistematizar seu referencial a partir do pressuposto que a morte marca e educa, o jogo elabora e ensina e o gênero diário pessoal, por sua vez, (re)constrói e (re)significa. De tais pressupostos derivam os caminhos metodológicos implementados durante a pesquisa que, primeiramente, buscou contextualizar as turmas sobre a questão da morte (depressão e suicídio) e sua interdição, em seguida, apresentar e experienciar o game *Jornada do Acolhimento* e, por fim, propor e acompanhar a produção de diários virtuais realizados a partir do e com o jogo, como será descrito mais abaixo.

É nesse sentido que pesquisas que trabalham uma educação para morte se justificam. A integração de mídias digitais e outros elementos, como as redes sociais, em reflexões desta natureza, problematizam como a morte tem sido midiatizada, assim como o próprio luto tem sido ressignificado a partir das múltiplas semioses e convergentes possibilidades de expressão apresentadas pela virtualidade. Reunido a isso está a possibilidade visceral de realizar transposições didáticas com gêneros discursivos que, efetivamente, tangenciam aspectos concretos da vida humana em sala de aula.

Encontros de Uma Jornada: Morte, Jogo e Diário Virtual

A morte é um dia que vale a pena viver intitula a palestra da Profa. Ana Cláudia Quintana Arantes (Arantes, 2015) que, ao versar sobre cuidados paliativos no fim da vida em ambientes domésticos e hospitalares, considera fatores que podem atribuir dignidade a pacientes em um momento tão grave. O título, todavia, também intenta ressignificar a visão negativa atribuída por vezes à morte (Ariès, 2012) e tudo que a cerca (o luto, por exemplo), uma vez que, de certa forma, morre-se e se vive um pouco todos os dias. Essa (re)naturalização da morte, não

necessariamente, maquia seus efeitos e impactos, mas auxilia num preparo e educação para a morte e o morrer (Kovács, 2005). Segundo Rodrigues,

Seja do ponto de vista dos seus estilos particulares de acontecer aos indivíduos, seja do ponto de vista de sua rejeição pelas práticas e crenças, seja sob o ângulo de sua apropriação pelos sistemas de poder, a morte é um produto da história. Ao mesmo tempo, a história, tanto quanto produto da vida dos homens em sociedade, é resultado da morte deles. As sociedades se reproduzem porque seus membros morrem. Têm história porque não se reproduzem exatamente como eram antes. Atingem novos estados porque, de certa forma, morrem para seus estados anteriores. Por isso, a morte tem um lugar de relevo na feitura e na interpretação da história. E a história, de sua parte, é em grande medida produtora de morte: das mortes-eventos e das concepções sociais que tentam compreendê-las e domesticá-las (Rodrigues, 2006, p. 101).

Enquanto produtora e produto de mortes, coube também a história e seus fatores as distintas valorações, representações e sentidos da morte tomados em cada período histórico. Nalgumas culturas, por exemplo, a morte fora (ou ainda é) celebrada ou tomada como parte integrante de ciclos existenciais em continuidade (Rodrigues, 2006), contudo, como dito anteriormente, no mundo ocidental a morte sofreu uma espécie de domínio e *interdição* de sua expressão e papel na sociedade. Ariès (2012) explica que em busca de uma ruptura com o sofrimento (da família e do moribundo) a dolorida dinâmica de funcionamento do morrer foi sendo afastada do convívio social. O caminho foi a ineficaz tentativa de escondê-la e negá-la. Ocorre que:

Negar a morte é uma das formas de não entrar em contato com as experiências dolorosas. A grande dádiva da negação e da repressão é permitir que se viva num mundo de fantasia onde há ilusão da imortalidade. Se o medo da morte estivesse constantemente presente, não conseguiríamos realizar os sonhos e projetos. Existe, no ser humano, o desejo de se sentir único, criando obras que não permitam o seu esquecimento, dando a ilusão de que a morte e a decadência não ocorrerão. Essa couraça de força é uma mentira que esconde uma fragilidade interna, a finitude e a vulnerabilidade (Kovács, 2005, p. 494).

Determinando sua ritualística e controlando sua funesta atividade, a sociedade tentou apagar a constrangedora presença da finitude expressa pela morte (Ariès, 2012). Coube, inclusive, ao ideário e anseio por determinado *projeto de felicidade* também afastar qualquer “contato” com a morte. Assim, pouco a pouco, em dissonância de vivências históricas pregressas que naturalizavam a presença da morte, esta foi sendo escondida por diferentes esferas sociais (igreja, família, medicina entre outras). De tal forma que, segundo Ariès: “A morte foi dividida, parcelada numa série de pequenas etapas dentre as quais, definitivamente, não se sabe qual a verdadeira morte, aquela em que se perdeu a consciência ou aquela em que se perdeu a respiração...” (2012, p. 87). Em decorrência disso, “Todas essas pequenas

mortes silenciosas substituíram e apagaram a grande ação dramática da morte, e ninguém mais tem forças ou paciência de esperar durante semanas um momento que perdeu parte de seu sentido.” (Ariès, 2012, p. 87).

Essa visão *apagada e desconstruída* da morte e do morrer são inculcadas desde a tenra idade perpassando todas as etapas da existência humana (no mundo ocidental) provocando uma constante fuga da morte e falta de proficiência para conviver e refletir seus domínios, tal como de assuntos a ela vinculados, como é o caso da tristeza, luto, depressão e suicídio.

Por suas especificidades a adolescência já se configura como um complexo e crítico período do desenvolvimento humano, questões como morte, luto, depressão e suicídio tomam, portanto, ainda mais peso neste momento da vida (Esslinger & Kovács, 1998). A intensidade dessa fase da vida, aliás, conflui forças de vida e morte cujos limites são difíceis de se estabelecer (Esslinger & Kovács, 1998). De maneira que o suicídio, por exemplo, “[...] é a segunda principal causa de morte entre jovens com idade entre 15 e 29 anos.” (OPAS, 2021). Por conseguinte, uma reflexão voltada a uma educação para morte e seus desdobramentos instaura-se aqui. A compreensão da dimensão educativa proveniente sobre a morte pode auxiliar na abordagem com temáticas críticas, como é o caso da depressão e das ideações suicidas.

Um dos princípios promulgados pela ciência didática é o de partir do mais simples ao mais complexo; outro, não menos importante, é a noção de adequar os conteúdos e abordagem ao perfil do alunado. Decorre deste mesmo princípio a premissa de que a utilização de novas tecnologias, em especial os games, podem ser um importante instrumento para fins didáticos, inclusive, no contexto de uma educação voltada a temáticas como morte, depressão, luto e tristeza.

Não é por acaso que a gamificação tem se demonstrado como área de vanguarda na educação. Se, por um lado, a indústria dos games ocupa posição de destaque no mercado do entretenimento (Alves, 2008; Martino, 2014), por outro, é reconhecidamente um importante elemento no processo de ensino-aprendizagem, em especial dos multiletramentos e transmídias (Buckingham, 2012; Alves, 2008), em função de seu papel como simulacro da realidade, sua capacidade narrativa, limites e regras, estabelecimento de variadas conexões socioemocionais aliados ao seu caráter lúdico (Martino, 2014). A utilização do game *A Jornada do Acolhimento*, por exemplo, pode facilitar e aprofundar a reflexão sobre temas vitais como depressão e luto e, da mesma forma, compor uma forma atraente para apresentar e elucidar conteúdos de língua portuguesa, como o aprendizado e a produção escrita do gênero diário pessoal (Bakhtin, 2010).

O gênero é identificado aqui sob o prisma da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo. Visto que onde há ação humana há linguagem e, por seu turno, onde se manifesta a linguagem há presença humana (Bakhtin, 2010), o trabalho com gêneros discursivos justifica-se a partir da premissa bakhtiniana de que *falamos*, bem como *aprendemos* a falar, por meio de gêneros discursivos realizados em determinado campo ou esfera social. Os gêneros discursivos, nesse sentido, são, em concomitância, gerados e geradores do que Bakhtin considera a unidade elementar da comunicação humana, o enunciado concreto. Este é considerado como elo na cadeia dialógica da comunicação humana. Descrito de outra forma, é *aquilo que é dito e significa*. Constituído e constituinte de palavras e sentidos outros, o enunciado concreto é dialógico e sempre preme de resposta, na visão do teórico russo. Em linhas gerais, os gêneros são considerados como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (Bakhtin, 2010, p. 262), a saber formas prototípicas que indicam as especificidades do conteúdo temático, estilo e forma composicional da língua(gem) de determinada esfera social.

Bakhtin apropria-se de termos da física para elaborar algumas reflexões sobre a linguagem. É o caso do conceito de Exotopia, por alguns denominado como extralocalidade (GEGe, 2009), que busca problematizar a relação espacial na criação de sentidos. Sua própria etimologia (*exo – fora; topo - lugar*) carrega sua identidade semântica e conceitual. Para Bakhtin (2010) no processo de criação literária (aqui compreendido também como em todo processo de criação semiótica e de sentidos) os enunciados são empreendidos na perspectiva do outro. A alegoria utilizada pelo teórico é que quando se olha e se significa algo no mundo, ao tempo que se vê o outro, de certa forma, vê-se a si mesmo refletido e refratado nas pupilas do outro. Essa dinâmica de um eu-outro/outro-eu sugere um mundo e uma linguagem que institui uma subjetividade forjada na relação com a alteridade.

Ao enunciar, o sujeito assume seu lugar único, mas ao mesmo tempo dialógico e por isso exotópico da/na realidade. Isso porque, explica Todorov em seu prefácio da coletânea de Bakhtin *Estética da Criação Verbal* (2010):

[...] uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro, o autor: é o que Bakhtin chama de exotopia deste último.” (Bakhtin, 2010, p. XIX).

É justamente por isso que o sujeito enxerga o outro

“[...] de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão [sua exotopia], permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha.” (GEGe, 2009, p. 14).

Assim, como a frente se verá, no contato com o game que trata de seus próprios tabus, bem como da depressão e ideações suicidas em pessoas próximas a si, vê-se a realidade exotópica manifestando-se nesse “jogo” de pensar em/e a partir do outro e no outro a partir de si. Buscar-se-á, no trabalho, estas relações exotópicas e construtivas notadas nos diários elaborados pelos alunos.

Percurso Metodológico

O conjunto de aulas dedicadas a uma *educação para vida e morte* por meio do game *Jornada do Acolhimento*, transcorridas entre 29 de novembro e 02 de dezembro de 2021, se organizou contextualizado a uma série de práticas prévias que com este estabeleceram diálogo direto e/ou indireto durante o ano letivo de 4 turmas de 1º ano de Ensino Médio (com cerca de 40 alunos cada) de uma escola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, situada na região periférica sul de Cuiabá.

Duas abordagens prévias às aulas em questão que valem a pena ser descritas foram a) o contato prévio com o gênero diário pessoal logo no início do ano letivo por meio da clássica obra *O Diário de Anne Frank em Quadrinhos* (Folman et al., 2017) e b) a atividade *Memorial de luto e esperança* que geriu a produção de um Memorial (manuscrito e virtual) em homenagem a familiares e conhecidos dos discentes falecidos durante o período pandêmico.

Tais atividades curriculares tiveram variadas etapas de leitura e escrita. Das quais destacam-se que *O Diário de Anne Frank* tomou um sentido singular ao ser proposto no apogeu da pandemia, em aulas virtuais para alunos que detinham acesso à Internet e recursos tecnológicos, momento que os discentes (com idade similar à Anne) experienciavam a dura rotina de isolamento. Já o trabalho com o *Memorial* ocorreu justamente no momento de retorno às atividades escolares presenciais em regime híbrido. Por conseguinte, no horizonte de reflexão dos alunos, já estavam as especificidades do gênero discursivo diário pessoal, bem como, a incômoda questão da morte a partir do cenário de perdas e luto advindo da pandemia.

Diante do contexto supracitado, a implementação das aulas e da experiência com a *Jornada do Acolhimento* obedeceu às etapas a seguir: a) Declamação do poema *Ismália* de Alphonsus de Guimarães (1960) como ponte para a reflexão sobre a temática da morte, depressão e das ideações suicidas em sua relação com a literatura. b) Debate sobre a interdição (desnaturalização e artificialização) da morte no ocidente a partir da obra de Philippe Ariès (2012). c) Discussão crítica sobre dados relacionados ao suicídio na fase da adolescência no Brasil e no mundo. d) Apresentação do game *Jornada do Acolhimento* e jogo

coletivo da primeira etapa da *Jornada da Esperança* e, finalmente, d) proposta de Diário Pessoal (virtual). Essas etapas serão detalhadas a seguir.

O poeta simbolista Alphonsus de Guimarães possui a melancolia, o amor, a espiritualidade e a morte como características marcantes em sua poesia. Com a declamação de *Ismália* foi possível despertar o interesse dos alunos para a morte e, conjuntamente, demonstrar como essa temática é poeticamente refletida pela literatura.

Ismália

*Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.*

*No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...*

*E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...*

*E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...*

*As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...
(Guimarães, 1960, p. 231-232).*

A estranheza sentida por alguns estudantes diante da crise e da morte de *Ismália* possibilitou a emergência da constatação de como a morte é, contraditoriamente, presente na vida. Também foi refletido o processo e os desdobramentos da interdição da morte no mundo ocidental. Foi, neste debatido quadro, que dados sobre depressão e suicídio no Brasil (OPAS, 2021; Fiocruz, 2021) e no mundo foram lançadas para uma reflexão coletiva.

Situados agora neste panorama da morte como inerente à existência humana e como um lugar produtor de importantes aprendizados, a turma foi apresentada ao game *Jornada do Acolhimento* (Figura 1– Jornada do Acolhimento) produzido em 2D pela *Virtual Planet* – vinculado ao Projeto “Falar Inspira Vida” sob financiamento da farmacêutica *Janssen*.

Figura 1

Protagonistas da Jornada



Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

A fim de produzir uma familiaridade com o jogo toda a parte introdutória foi empreendida dialógica e coletivamente utilizando a projeção multimídia da escola. O game possui 4 jornadas principais, *Descoberta*, *Superação*, *Esperança* e *Cuidado*; cada uma delas intenta trabalhar diferentes dimensões do acolhimento para pessoas com depressão e/ou ideações suicidas. A jornada *Esperança* (Figura 2 – Jornada Esperança) foi escolhida como o interesse focal do trabalho porque objetiva promover no jogador a postura altruísta de ajudar “[...] alguém de seu ciclo que esteja com depressão ou ideação suicida, em uma jornada que acontece de forma sensível, responsável e poderosa” (Jornada, 2021) ressignificando seus próprios tabus durante as seções da referida jornada.

Figura 2

Jornada Esperança



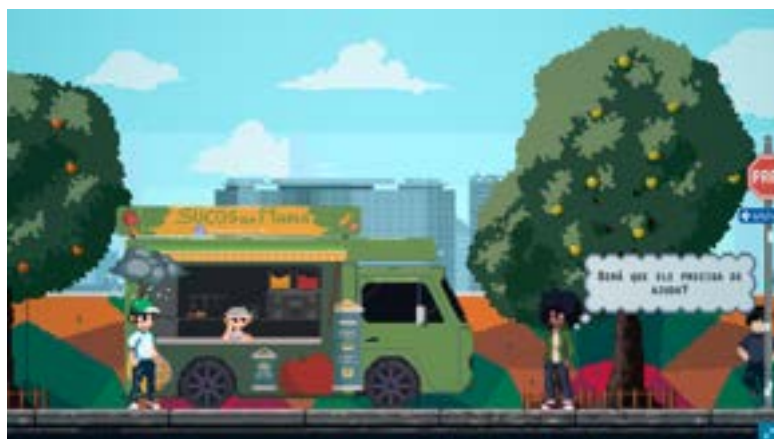
Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

Na primeira seção da jornada *Esperança* o game produz um cenário em que o(a) protagonista identifica um colega de trabalho que está com sintomas de depressão e ideações

suicidas simbolizados por uma densa nuvem de chuva por sobre sua cabeça. A metáfora da nuvem, acompanhada de uma trilha sonora de tom reflexivo, serve durante todo o jogo como a representação dos estados emocionais do sujeito. Antes, entretanto, o jogador precisa escolher entre 10 personagens que representam, cada um a sua maneira, uma diversidade étnica e social (indígena, negros, brancos, pessoas com deficiência etc.) o que foi reconhecido de pronto pelos alunos.

Figura 3

Jornada Etapa 3



Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

Ainda durante as três aulas dedicadas as etapas descritas anteriormente, os estudantes foram igualmente motivados a relembrar a *forma composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* do gênero textual e discursivo (Bakhtin, 2010) *Diário Pessoal*. Também foram instruídos de que maneira deveriam construir seus diários virtuais a partir da experiência em cada uma das etapas da jornada *Esperança*. As instruções abarcaram, inclusive, questões norteadoras para o estabelecimento da relação entre o jogo, suas etapas, os aprendizados e a produção dos diários. Das questões elencadas e trabalhadas dialogicamente em sala de aula alguns exemplos são listados a seguir. a) O que o game me fez pensar sobre vida, morte, depressão e outros temas comuns a estes? b) Quais foram os conceitos aprendidos sobre como proceder com pessoas fragilizadas pela depressão ou outra debilidade emocional? c) O que o game me fez pensar sobre a existência da morte, da tristeza e da depressão? d) O que o game me fez pensar sobre o sofrimento de outras pessoas?

Vale reiterar que os alunos já estavam familiarizados com o gênero Diário Pessoal, uma vez que tiveram contato com este no início do ano letivo, sendo a primeira proposta de leitura do ano a obra *O Diário de Anne Frank* e que, como sugestão, poderiam utilizar o aplicativo

Diário com cadeado (2021)¹⁸ para a produção de seus diários digitais, cujo prazo de entrega estabelecido foi 06 de dezembro de 2021. Pelo tom confessional e intimista comum ao gênero discursivo diário, onde o segredo e privacidade são por vezes fundamentais no processo de escrita, o risco de comprometer e invadir a “legitimidade” dos textos produzidos foi constante. Tal risco foi exercido por dois pontos de referência. A identidade subjetiva do diário como texto propenso a assuntos complexos como a depressão, morte, suicídio e luto fazia valer a pena o risco e, por isso, foi o primeiro ponto. Em segundo lugar, o desafio intrínseco a qualquer transposição didática (Sobral, s/d) – a saber, o de no espaço artificial de sala de aula destituir o gênero discursivo de suas características presentes na realidade – não destitui o valor de trabalhar com a perspectiva dos gêneros do discurso em práticas e ambientes pedagógicos. (Schneuwly & Dolz, 2007).

Acrescenta-se a dificuldade de acesso à Internet, a própria limitação dos celulares dos alunos, a provisória inexistência de laboratório de informática e, em consequência disso, a necessidade de utilizar recursos do próprio docente para promover o projeto tal qual como previsto. Esse insuficiente contexto de acesso às tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar (comum ao cenário da educação pública) é partícipe de quaisquer tentativas de um ensino voltado para às transmídias e novas tecnologias. Foi necessário, por exemplo, compartilhar a internet do aparelho celular do professor para oportunizar ao alunado o direito de experimentar a *Jornada do Acolhimento*.

As aulas seguintes ainda serviram para um acompanhamento e suporte tanto no que concerne ao acesso e dinâmica do game, como de que maneira o diário pessoal poderia ser construído. Presencial ou virtualmente, alguns estudantes aproveitaram para dar suas impressões iniciais sobre o próprio jogo ou o que o game os levava a pensar. É preciso dizer que a atividade foi implementada no limite de tempo e próxima ao fim do ano letivo, pois havia uma possibilidade de a gestão da Secretaria de Educação instalar uma Internet eficaz com acesso para os profissionais da educação e aos alunos o que, infelizmente, não ocorreu em tempo.

Outro ponto importante é que a atividade fora realizada como complementar ao currículo proposto oficialmente durante o bimestre, em função do próprio planejamento prévio da disciplina consentido pela gestão pedagógica e a por vezes crítica situação que o docente é colocado, diante de pais e responsáveis e a própria gestão escolar, por trabalhar temas tidos como “polêmicos”. Perante a proposta de participação voluntária, apenas 5 alunas optaram

¹⁸ O critério de sugestão deste aplicativo foi sua simplicidade no manuseio e tamanho diminuto, tornando-o mais acessível aos usuários. Todavia, inicialmente a ideia era a de utilizar aplicativos de diário virtual mais complexos que possibilitam o registro multimodal (escrita, áudio, imagem) das experiências cotidianas. Essa ideia, no entanto, se configurou como inviável diante do contexto de acesso à tecnologia por parte dos alunos.

pela produção de seus diários, em um cenário de 4 turmas com cerca de 40 alunos cada. Essa dissonância entre a promessa de muitos em participar do projeto e o número pouco expressivo de participação ativa, se assenta também em um momento peculiar do ano letivo em que os alunos já sabem se estão aprovados ou não nas disciplinas e organizam sua motivação e interesse a partir disso.

As alunas foram identificadas anonimamente através dos nomes **Anne; Bep; Edith; Margot e Miep** em homenagem a personagens femininas presentes na obra *O Diário de Anne Frank* (Folman *et al.*, 2017). A adesão integral feminina talvez sugira, talvez não, uma certa sensibilidade ou intuição mais desenvolvida por parte das mulheres sobre questões dessa natureza neste período da adolescência. É possível pensar também em que medida a formação da masculinidade influencia na falta de interesse ou proficiência em gêneros discursivos de esferas mais intimistas, como o diário pessoal. As versões integrais dos Diários não estão presentes neste artigo para a preservação da privacidade das autoras.

Diários de uma Jornada: Entre Vida e Morte

Na esteira do pensamento de Ariès (2012), Bellato reflete sobre a paradoxal e inerente relação entre viver e morrer, pois:

Tal paradoxo tem sido marcante na cultura ocidental e agudiza, sobremaneira, essa angústia, tornando mais difícil o seu enfrentamento, visto que colocamos em situação de oposição esses dois momentos de uma mesma realidade: a de sermos seres vivos e que, portanto, iremos morrer um dia. (Bellato, 2005, p. 100).

Essa marca, espécie de interdição para a morte e o que a cerca (ARIÈS, 2012), se manifestou logo no início do trabalho *Educação sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada*. Ao anunciar a declamação de um poema de tom fúnebre, como é o caso de *Ismália*, em uma das turmas a expectativa da declamação fora quebrada pela contestação de um aluno: “Vamos falar de coisa boa, Professor. De vida e não de morte!”. A contradição apareceu quando os assuntos eram pautas correlatas como a depressão ou as ideações suicidas que, para parte dos alunos era algo real e importante, mas para outros (uma minoria) representava um sentimentalismo bobo.

Os diários produzidos apresentaram uma diversa expressão de temas e abordagens e, em suas versões integrais foram preservados, a fim de respeitar o anonimato das autoras. No plano linguístico, a produção dos diários revelou o tom confessional característico do gênero. Esse fator intimista também se destacou no amplo uso da primeira pessoa que, como poderá ser visto, transitou em temporalidades distintas a depender do diálogo interior estabelecido na

escrita. Foi possível identificar, contudo, o amplo uso do tempo pretérito. A dinâmica de trabalho e a originalidade dos dados coletados apontaram e legitimaram a relevância do uso do diário pessoal como recurso metodológico em pesquisas dessa natureza.

O caráter exotópico (Bakhtin, 2010) da linguagem revelou-se na descrição de alguns diários. Uma vez que, a partir da *Jornada do Acolhimento*, ao pensar na dor e sintomas do outro, discursivamente os diários revelam uma percepção sobre si mesmo em relação às realidades outras, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Bep: [a partir do contexto de pandemia] *“Eu tive que me afastar das pessoas ficar isolada, sozinha. E com isso tive ansiedade... E as outras pessoas que já tiam (sic) esse problema? Devem estar muito pior.”*

Esse excedente de avistar suas próprias dores a partir das dores de outrem “É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê.” (GEGe, 2009, p. 13). Dimensão exotópica forjada justamente na intersecção de pontos de relevo neste trabalho: o jogo, a melancolia do personagem do game, a empatia do personagem do jogo, a reflexão exotópica da jogadora e sua escrita que condensa e que conflui todo este processo.

O game motiva também certo ativismo que ultrapasse a empatia ou consideração ao sofrimento alheio, *“Por isso [afirma Bep] como o jogo ensinou tenho que acolher e ajudar essas pessoas [...]”*. Essa percepção da dor outro em relação a dor individual ainda se estende a uma busca de ajuda profissional. As alunas **Anne** e **Bep** declaram que:

Anne: *“Enquanto estava jogando [...] (Jornada de acolhimento) percebi que talvez devesse procurar uma psicóloga, procurar ajuda [...] Não sei se conseguirei fazer o acompanhamento certo, mas tentarei, até porque pra tudo se tem um jeito não é mesmo? [...] Fico feliz pela iniciativa do professor Diego, de trabalhar com assuntos reais e extremamente necessários, me fez perceber que o melhor pra mim é procurar ajuda, enquanto há tempo.”*

Bep: *“[...] preciso me levantar, tenho que lutar pela minha saúde mental e física; preciso pedir ajuda à algum especialista. Acho que nunca será tarde demais para me tratar, eu vou vencer isto!”*

Saliente-se que no período final da Jornada da Esperança o protagonista do jogo conduz seu colega de trabalho, deprimido e com pensamentos suicidas, a um profissional de saúde habilitado a este perfil de paciente. **Anne** ainda demonstra essa intersecção exotópica de ver a si mesmo no/com o outro quando elabora e tenta justificar o que poderia estar gerando tal crise existencial, **Anne:** *“Vou me mudar daqui uns dias, não sei oque [sic] pensar sobre isso, deveria estar feliz, pois irei dar orgulho para meus pais, pelo menos é oque [sic] eu desejo.”*

A necessidade de busca para si ou para alguém de ajuda profissional também pode ter sido fomentada pela maneira lúdica em que conceitos da psicologia são abordados no transcurso da *Jornada do Esperança*. É o caso do conceito de *Escuta Ativa* que talvez não fosse absorvido em apresentações técnicas ou protocolares.

Edith: *“Com esse jogo tive uma aprendizagem sobre “escuta ativa” que é basicamente escutar a problema da pessoa sem ficar falando muito dos seus. Na maioria das vezes a pessoa só quer desabafar e tirar aquele peso (sic) de dentro de si. Acho que as pessoas precisam ter mais empatia [...]”*

A aluna **Miep** demonstra em seu diário que a experiência com o jogo a fez pesquisar outros conceitos técnicos da área da psicologia, o que a levou a (re)considerar os dilemas vivenciados por pessoas acometidas pela depressão:

Miep: *“Através do Jogo “Jornada do Acolhimento” (Etapa Esperança), é possível começar a compreender as dificuldades presentes na vida de aproximadamente 12 milhões de brasileiros que enfrentam a depressão. Dentre os conceitos aprendidos está a depressão resistente, caracterizada pela longa duração da tristeza e que exige um procedimento especial.”*

Tais reflexões promovem uma postura empática e ativa diante do sofrimento e sintomas das pessoas ao redor, pois, enuncia **Miep:** *“O jogo nos ensina a ter empatia, a pensar no bem estar (sic) do próximo e ajudar, e não julgar, pessoas que estão vivenciando um momento relativamente difícil.”*

Em retrospectiva com a questão de uma educação para a morte, é possível notar que, por meio da experiência com a *Jornada do Acolhimento*, a realidade e a satisfação existencial não são vistas a partir de idealizações sob um paradigma de felicidade plena, como aquele referido como um combatente que intenta esconder e apagar a morte e seus desdobramentos na vida. A depressão do colega de trabalho é superada por elementos concretos e reais, o que inclui o acompanhamento profissional. Nesse jogo entre o que o outro é para mim e quem eu sou para a alteridade, subjetividades singulares são forjadas, visto que, como reflete Bakhtin, não há álbi na existência e contextualizados e influenciados por um horizonte social ocupamos um lugar único e não indiferente na existência (Bakhtin, 2010), pois:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, aquém elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2010, pp. 22-23).

Dessas solidões povoadas (Amorim & Sousa, 2020) pela alteridade assomam, no texto e no discurso, dilemas partilhados em geral por aqueles que ocupam o período da adolescência:

Margot: *“[...] porém é difícil esquecer aquelas repetidas frases que sempre dizem para mim... Como se tudo que eu passasse fosse forçado ou drama, dói muito ouvir de seu próprio pai te dizer: “por que você está triste se você já tem tudo?”, ou mesmo da minha mãe dizendo: “Você gosta de um drama!”, “Você vai ficar o dia todo na cama?”...palavras doem mais do que mil agulhas no peito, é como se eu estivesse afundando e mesmo que em minha volta esteja cercado pela minha família e amigos, é como se ninguém desse a mínima!”*

Anne: *“São tantas perguntas, que não consigo raciocinar direito, eu tento, me esforço pra melhorar, mas no final ninguém vê, ninguém sabe, nunca é o suficiente, é sempre só um “draminha” ... Sinto que algo me pucha (sic) sucessivamente para o mesmo lugar, e lá me sinto sozinha e sem suporte algum, meus pais não se importam com o meu bem estar (sic), em cada oportunidade que eles tem, me culpam por algo que nunca fiz, me batem por meras coisas, talvez isso seja a maneira deles de demonstração de amor? Talvez afeto? Mais uma vez não tenho respostas.”*

Dúvidas, crises existenciais, inadequação e dilemas familiares, não pertencimento, medo representam uma miscelânea de elementos oriundos da escrita a partir de um “simples” jogo. Os próprios erros e dificuldades na produção escrita também denotam questões sociais e educacionais das participantes da proposta de aula (Brasil, 2020), bem como apontam para o valor da leitura e escrita no letramento crítico desta fase da vida.

Considerações Finais

Por mais indesejada e indigesta que seja há certo imperativo ontológico e constitutivo da morte na vida humana. Como reflete Saramago “[...] cada um de vós tem a sua própria morte, transporta-a consigo num lugar secreto desde que nasceu, ela pertence-te, tu pertences-lhe (2005, p. 79). Diante disso, a experiência com o game *Jornada do Acolhimento* demonstrou, ao menos em uma leitura introdutória, que a reflexão sobre a morte e seus assuntos (tristeza, depressão, suicídio etc.) pode promover relevantes aprendizados. Se a morte marca e, em concomitância, educa, também pode instaurar a necessidade hodierna de uma educação para a morte, tanto na vida cotidiana quanto na escolar. Neste quadro, foi possível identificar igualmente que um jogo elabora e ensina quando inserido neste contexto de educação para morte.

Isso talvez decorra das dimensões lúdica e desafiadora típicas a todo game. Como pode ser visto em excertos de alguns diários, ao cumprir as etapas do jogo, os estudantes

elaboraram, exotopicamente, questões do outro em tristeza diante de si, como também questões subjetivas acerca de sua própria caminhada existencial. Este processo de elaboração de si e do outro provocou, de acordo com as análises, autoconhecimento e uma visão empática às mazelas alheias, bem como apontou a relevância do gênero diário pessoal em pesquisas dessa e de símiles naturezas.

E é nesse sentido que é possível dizer que, na prática escrita, o diário reconstrói valores e conceitos, bem como ressignifica noções pré-estabelecidas sobre vida e morte, apontando o primordial papel do letramento crítico para a leitura e escrita em vias de promover cidadania e autonomia, tão ausentes e/ou distantes da realidade da escola pública neste país. Indica também o valor da tentativa de transposição didática de gêneros discursivos das esferas da vida às salas de aula, como foi o caso do gênero diário.

A frustrada tentativa em esconder ou fugir da morte, talvez sugira a urgência de reencontrá-la, pois

O único animal que tem consciência de que morrerá é o humano. [...] Para ele, viver e sobreviver não são apenas realidades biológicas, pois adquirem conteúdos específicos relativos a cada cultura e a cada momento histórico [...] de certo modo, a morte existe para dar sentido à vida. (Rodrigues, 2006, p. 18).

Referências

Alves, L. R. G. (2008). Games e educação – a construção de novos significados. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 42(2), 225-236.

Amorim, M., & Sousa, D. (2020) António Nobre: Entre a solidão essencial e a solidão povoada. *Revista Letras Raras*, 9(3), 192-214, <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i3.1718>

Arantes, A. (2021, novembro). *A morte é um dia que vale a pena viver*. Youtube (2015). https://www.youtube.com/watch?v=Ov_pKe6Co8s

Ariès, P. (2012). *História da morte no ocidente: Da idade média aos nossos dias*. Nova Fronteira.

Allouch, J. (2004). *A erótica do luto: No tempo da morte seca*, (P. Abreu, Trad.). Companhia de Freud.

Bakhtin, M. (2010). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.

Bellato, R., & Carvalho, E. (2005). O jogo existencial e a ritualização da morte. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 13 (1), 99-104.

Brasil (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Editora Moderna.

Buckingham, D. (2012). Precisamos Realmente de Educação Para os Meios? *Comunicação & Educação*, 17(2), 41-60.

Denzin, N. K, & Lincoln, I. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.

Diário. (2021, novembro). *Diário Pessoal com cadeado*. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.kitetech.diary>

Esslinger, I., & Kovács, M.J. (1998). *Adolescência: Vida ou Morte*. Ática.

Fiocruz. (2021, novembro). *Pesquisa analisa o perfil do comportamento suicida entre jovens*. Fiocruz. <https://portal.fiocruz.br/print/110971>

Folman, A., Polonsky, D., & Frank, A. (2017). *O Diário de Anne Frank em Quadrinhos*, (1ª ed). Editora Record.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. (2009). *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. Pedro & João Editores.

Guimaraens, A. (1960) *Obra completa*, (Série brasileira, 20). Biblioteca Luso-Brasileira.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2021). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019*, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Jornada do Acolhimento. (2021, novembro). *Jornada do Acolhimento (Game)*. Projeto Falar inspira vida. Jansen. Jogo eletrônico. Janssen-Cilag Farmacêutica Ltda. <https://falarinspiravida.com.br/setembro-amarelo-2021/>

Kovács, M. (2005). Educação para a morte. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(3), 484-497.

Martino, L. (2014). *Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes e redes*. Editora Vozes.

OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. (2021, novembro). *Suicídio*. <https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio>

Rodrigues, J. (2006) *Tabu da morte*, (2ª ed. rev.). Fiocruz.

Saramago, J. (2005). *As intermitências da morte*, (1 ed.). Editorial Caminho.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola*, (R. Rojo & G. Cordeiro, Trad.) Mercado das letras.

Sobral, A. (2018, novembro). *A Transposição Didática pode matar o Gênero? s/d* <https://www.academia.edu/16291338/>

WHO, World Health Organization. (2021, novembro). *Depression and other common mental disorders: global health estimates, 2017*. World Health Organization.

Toponímia Piauiense: O homem, o Meio, o Sagrado



Luiz Egito de Souza Barros

Universidade Federal de Minas Gerais, Linguística, Belo Horizonte, MG, Brasil

 luzegi@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0656-6817>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2105>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este artigo tem como objetivo fazer uma exposição das motivações toponímicas encontradas nos topônimos piauienses. Para tal, fundamentou-se em Carvalho (2014), Câmara (2004), Dick (1975, 1990, 1993, 1998), Seabra (2006), Silva (2017) e Ullmann (1964). Os dados foram coletados nas publicações de Neto (2004) e Rodrigues (2012). Na análise buscou-se detectar as motivações, fazendo uma correlação do topônimo com a política, com a religião, com a geografia. Analisou-se também o cruzamento entre os elementos motivadores, feito com o uso de determinantes. Concluiu-se que os topônimos piauienses são motivados, preferencialmente, pela política, pela religião e pelos recursos naturais.

Palavras-Chave: toponímia piauiense, política, religião, recursos naturais

Toponymy From Piauí: The Man, the Environment, the Sacred

Abstract

This article aims at making an exposition of the toponymic motivations found in Piauí toponyms. For that purpose, it was based on Carvalho (2014), Câmara (2004), Dick (1975, 1990, 1993, 1998), Seabra (2006), Silva (2017) and Ullmann (1964). Data were collected from publications by Neto (2004) and Rodrigues (2012). In the analysis, we sought to detect the motivations, making a correlation between the toponym and politics, religion and geography. The crossing among the motivating elements was also analyzed and carried out by the use of determinants. It was concluded that Piauí toponyms are motivated, preferably, by politics, religion and natural resources.

Keywords: piauí toponymy, policy, religion, natural resources

Recebido em 24/07/2022

Aceito em 28/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar e classificar as motivações toponímicas de municípios do Piauí, sobretudo aqueles cujos nomes deixam visíveis as motivações de natureza antropocultural e física. Feita uma análise prévia e detectada a ocorrência de topônimos como São João da Fronteira, Landri Sales, Picos, Buriti dos Lopes, Cocal dos Alves, Agricolândia e Caridade do Piauí, levantou-se a hipótese de que a toponímia piauiense é fortemente motivada por fatores religiosos, políticos, geográficos, extrativistas e agrários.

Convém destacar que, já que este trabalho consiste de uma análise e classificação de nomes de municípios piauienses, insere-se no campo da Toponímia, que, ao lado da Antroponímia, compõe a Onomástica, que se incumbem de estudar os nomes próprios e se integra ao campo da Lexicologia.

Os dados dessa pesquisa foram coletados nas publicações de Neto (2004) (*História do Piauí para estudantes: Da pré-história à atualidade*) e Rodrigues (2012) (*Geografia e história do Piauí: Estudos regionais*), de onde extraíram-se os nomes dos municípios para, em seguida, classificá-los segundo a taxonomia de Dick (1975).

A detecção das motivações é fruto de interpretação, levando em conta a ocorrência de antropotopônimos, hierotopônimos, geomorfotopônimos, fitotopônimos e zootopônimos, entre outros que apresentados adiante. Tais ocorrências revelam aspectos da paisagem, da flora, da fauna, das relações de poder, dos meios de sobrevivência e da religiosidade do povo piauiense.

O Signo Toponímico

Não se quer aqui (re)discutir a arbitrariedade do signo linguístico; não é a nossa intenção. O princípio da arbitrariedade, no sentido saussureano, entre imagem acústica e conceito, é ponto pacífico na ciência linguística. Cabe, no entanto, discorrer sobre a correlação entre o signo saussureano e o objeto designado, pois, o signo toponímico, em muitos casos consiste da reutilização de outros já existentes no léxico da língua.

Apesar de a arbitrariedade ser um princípio plenamente aceito, Ullmann (1964) afirma que as motivações semânticas constituem um fato inquestionável, e um dos mecanismos pelos quais a motivação se instaura é a semelhança (analogia) entre os seres designados. Assim, para aquele autor, há analogia entre as palavras *casca* (de fruta, de árvore) e *casaco*, uma vez

que ambos objetos revestem algo. Difícil afirmar no momento, mas, seguindo seu raciocínio, é possível que haja.

Segundo Dick (1990), a capacidade do ser humano para a linguagem permite-lhe traduzir em formas significativas ou palavras os mais variados aspectos de sua cultura. Em outras palavras, toda a experiência humana é registrada na e pela língua. A mesma autora ainda observa que a linguagem não se separa das experiências que singularizam as culturas; ao contrário, com elas se interpenetra; ou seja, língua e cultura constituem um todo indissociável.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Seabra (2008) afirma que o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo.

A mesma autora assevera que a história dos nomes de lugares constitui um repositório dos mais ricos e sugestivos, diante da complexidade dos fatores envolventes. Diante desse panorama dos elementos atuantes, que se inter cruzam sob as mais diferentes formas, descortina-se a própria panorâmica regional, tanto em seus aspectos naturais como nos antropoculturais. Assim, o vocábulo, ao deixar o seu uso pleno na língua, transita para o uso onomástico e reveste-se de caráter denominativo e passa a ser referencializado como topônimo.

Compreende-se que, pelo processo de nomeação, que pressupõe um nomeador e um nomeado, a palavra adquire uma representação externa à qual se une e, a partir de então, passa à categoria de nome. Nessa transmigração,

... a palavra se desloca do sistema lexical para o sistema onomástico, transcodificando-se, ou seja, do plano onomasiológico da língua (da designação) se integra ao plano semasiológico (da significação). Na construção do processo denominativo, a palavra incorpora o conceito dessa operação mental, cristalizando o *nome* e, assim, possibilitando a sua transmissão às gerações seguintes (Seabra, 2008, p. 1954).

Na opinião de Dick (1990), embora o topônimo seja uma forma da língua como qualquer outro signo, a funcionalidade do seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente, ou seja, o que era arbitrário em termos de língua transforma-se, pelo ato de batismo de um lugar, em essencialmente motivado, de modo que não é exagero afirmar que uma das principais características do signo toponímico é ser motivado.

Para se tornar nome, a palavra passa por um experimento seletivo e interpretativo, que pressupõe a articulação pelo nomeador (ou enunciador/emissor) de conceitos, valores, intenções, códigos e usos convencionais, de modo a constituir, como diz Foucault

(1995:153), quase “uma linguagem segunda a partir dessa linguagem primeira” (Dick, 1998, p. 101).

Ainda no que se refere à toponímia, o que se percebe é que no processo de nomeação há uma intenção motivadora, que vem carregada com descrições do meio físico, com as aspirações e anseio, com a religiosidade e com as relações de poder.

O uso da lexia pela Toponímia altera, assim, o seu papel funcional e projeta a necessidade de se revelar, na caracterização sígnea, o terceiro elemento da análise, ou o referente geográfico sobre o qual a linguagem imporá a palavra escrita, elaborada pela competência Lingüística do usuário. A denominação resultante de escolhas paradigmáticas evidencia a interferência de outros níveis de actância, os ditos “contextos extra-verbais”, ou, como empregamos, o ambiente ou espaço físico-social que cerca o emissor. Neste plano de estudo das designações toponomásticas (ponto de vista externo), há, portanto, cruzamentos de diferentes domínios de experiência, que ampliam o campo conceitual da Toponímia e a tornam aberta – mas também vulnerável – a diversos tipos de análises ou concepções (Dick, 1993, p. 677).

Assim, é possível inferir que, na estruturação das lexias toponímicas, há interferência de fatores históricos, geográficos, religiosos e socioculturais de um modo geral. Câmara (2004) ensina que os topônimos constituem os nomes próprios de lugar e de acidentes geográficos, e destaca a importância destes para o resgate histórico das línguas. A essa afirmação acrescenta-se a importância também nos estudos etnográficos e culturais de um modo geral.

Ainda segundo Câmara (2004), o sentido primitivo dos topônimos no Brasil pode ser:

- A) Um substantivo comum ou locuções substantivas de caráter descritivo;
- B) Nomes de santos padroeiros;
- C) Reprodução de topônimos portugueses ou de outros países, em virtude do processo migratório;
- D) Tupinismos e africanismos, geralmente com intenção descritiva; E
- E) Antropônimos de autoridades governamentais ou homens públicos.

Dubois *et al.* (1993) conceituam toponímia como sendo a parte da linguística que se ocupa da origem dos nomes de lugares, de suas relações com a língua do país, com as línguas de outros países e com línguas desaparecidas. Destacam que a pouca relação entre os topônimos de um determinado país e a língua falada pelo povo se deve à forte resistência dos substratos neste domínio – o que é facilmente verificável no Brasil, ante a abundância de tupinismos em nossa toponímia.

Taxonomias de Dick Aplicadas aos Topônimos Piauienses

No presente estudo seguiu-se a terminologia apresentada por Silva (2017) (*Elementos da terminologia toponímica*, publicado nos *Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e*

Filologia: Textos Completos), que resume a contribuição de Dick (1975). Segundo esse pesquisador, na classificação geral dos topônimos, pode-se dizer que, quanto à forma, eles podem ser:

- A) Simples: os topônimos que, para sua compreensão, dispensam o complemento, ou seja, dispensam o corônimo – nome genérico de lugar (comunidade, bairro, rua, avenida, morro, fazenda, córrego etc.) (Dick, 1992) –, a exemplo de (cidade de) Picos;
- B) Compostos: os topônimos formados a partir da aglutinação ou justaposição de dois elementos antes independentes, a exemplo de Piauí [piau + i(rio)] = rio dos piaus (uma espécie de peixe); e
- C) Complexos: aqueles que se compõem de dois ou mais elementos, têm o corônimo inserido (Avenida Severo Eulálio, Picos-PI, por exemplo).

No tocante ao campo semântico, Carvalho (2014), seguindo os passos de Dick (1975), distribui os topônimos nos seguintes grandes grupos:

- A) Os de natureza física (referentes a elementos da natureza, tais como: corpos celestes, posições geográficas, cores, dimensões, espécies vegetais, minerais ou animais, acidentes hidrográficos em geral, formas de relevo, fenômenos atmosféricos e formas geométricas); e
- B) Os de natureza antropocultural.

Convém frisar que, no tocante aos nomes referentes ao sagrado, Silva (2017) utiliza apenas hierotopônimo para nomes referentes ao universo sagrados e nomes de santos; enquanto Carvalho (2014) apresenta a distinção entre hierotopônimo como um termo genérico para nomes referentes a qualquer entidade do universo sagrado, e sugere uma subdivisão em hagiotopônimo como termo específico para nomes de santos e santas e mitotopônimo, para nomes referentes a entidades mitológicas. Para nossa análise, adotamos as terminologias propostas por Carvalho: hierotopônimo para topônimos como Madeiro-PI e hagiotopônimo para São João do Piauí-PI e outros nomes de santos.

Topônimos Piauienses de Natureza Física

- A) Astrotopônimos: são topônimos que referenciam os corpos celestes em geral. Entre os nomes de municípios piauienses encontramos apenas Alvorada do Gurguéia, que traz uma representação indireta, apenas uma alusão ao sol, pois alvorada significa o nascer do sol. Esse batismo pode ser um indício de que esse nome representa um ponto de partida, um renascimento para o povo e para comunidade;
- B) Cardinotopônimos: são topônimos relativos às posições geográficas em geral. Sem ocorrência entre os municípios piauienses;
- C) Cromotopônimos: são topônimos relativos à escala cromática, como, por exemplo, em Várzea Branca, que apresenta caráter descritivo impressionista, uma vez que não parece razoável a existência de uma várzea que seja branca, mas é plausível a possibilidade de que esta desperte, por sua vegetação, período de florada, tipo de solo, uma percepção de brancura em seus moradores;

- D) Dimensiotopônimos: são topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, grossura, largura, espessura, altura, profundidade, tais como: Ilha Grande, Campo Grande, Campo Maior, Campo Largo do Piauí;
- E) Fitotopônimos: são topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos da mesma espécie ou de espécies diferentes. Nesta categoria detectamos que o topônimo é uma árvore em Aroeira do Itaim, Cajazeiras, Cajueiro da Praia, Caraúbas do Piauí, Jurema, Juazeiro do Piauí, Pajeú do Piauí, Pau D'Arco do Piauí, Palmeiras do Piauí, Tamboril do Piauí; junco em Piripiri; uma parte da árvore em Flores do Piauí, mas pode ser um conjunto de árvores da mesma espécie ou de espécies diferentes em Floresta do Piauí, Palmeirais, Angical do Piauí, Cocal, Cocal de Telhas, Cocal dos Alves e Jardim do Mulato. O topônimo é uma fruta silvestre em Buriti dos Lopes, Buriti dos Montes, Murici dos Portelas, Jatobá do Piauí, mas pode ser um lugar onde a fruta é abundante em Canto do Buriti;
- F) Geomorfotopônimos: são topônimos relativos às formas topográficas, como, por exemplo, em Altos, Baixa Grande do Ribeiro, Fronteiras, Boqueirão do Piauí, Bocaina, Caldeirão Grande (cidade rodeada de serras, que adquire o formato de um caldeirão), Morro do Chapéu do Piauí, Morro Cabeça no Tempo, Monte Alegre do Piauí;
- G) Hidrotopônimos: são topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral. Assim, o topônimo é apenas o elemento água em Água Branca, uma nascente em Olho D'Água do Piauí, Cabeceiras do Piauí (no dialeto local, cabeceiras são as nascentes do rio), um curso d'água em Brejo do Piauí, Corrente, Riacho Frio, e Ribeira do Piauí; um lago natural em Lagoa do Piauí, Lagoinha do Piauí, Lagoa de São Francisco, Lagoa do Sítio, Lagoa Alegre, Lagoa do Barro do Piauí; um reservatório artificial em Tanque do Piauí; um grande rio em Uruçuí (uruçu < guarapu = abelha; i~y = rio => rio das abelhas); a foz do rio em Barras (alusão à barra do rio Marataoã. No dialeto local, a foz chama-se barra); um rio caudaloso ou mar agitado em Parnaíba (paraná = mar, rio caudaloso; yaíba = tempestade marinha, mar agitado) => rio caudaloso não navegável; Parnaguá (< paranaguá: paraná = grande rio; -guá = seio => baía fluvial) provavelmente uma analogia com a o reservatório de água existente no município, a 'Lagoa de Parnaguá', às margens do rio Paraím; Pavussu, uma alusão ao reservatório de água existente no município, o 'lago Pavussu' às margens do rio Itaueira;
- H) Litotopônimos: são topônimos de índole mineral, relativos também à constituição do solo. Nessa categoria, o topônimo pode revelar um aspecto do solo em Barro Duro, e Massapê do Piauí; um metal precioso em Prata do Piauí; pedras pequenas em Itainópolis (ita = pedra; im = pequeno; polis = cidade => cidade das pedras pequenas); algo que deixou de ser pedra em Itaueira [ita = pedra; uera~puera (sufixo passado) => o que foi pedra, ou a pedra que não mais existe, porque foi levada pelo rio Itaueira; um garimpo de cristal em Cristalândia do Piauí;
- I) Meteorotopônimos: são topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Sem ocorrência entre os municípios piauienses;
- J) Morfotopônimos: são topônimos que refletem o sentido de forma geométrica. Sem ocorrência entre os municípios piauienses; e
- K) Zootopônimos: são topônimos de índole animal, representados por indivíduos domésticos e não domésticos. Para esta categoria, os topônimos piauienses podem representar uma ave em Acauã e Inhuma; um molusco em Caracol; um peixe em Curimatá e Piracuruca (piara = peixe; curuca = que ronca => peixe que ronca); e uma espécie de macaco em Guaribas; um grupo de pacas em Paquetá (< paque = coruptela de paca + etá = sufixo coletivo).

Taxonomias de Natureza Antropocultural

- A) Animotopônimos ou nootopônimos: são topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, e em seu aspecto mais importante como fato cultural, não pertence à

- cultura física, a exemplo de Bom Princípio do Piauí, Caridade do Piauí; Esperantina, Fartura do Piauí, Redenção do Gurguéia, Regeneração, União, Valença do Piauí;
- B) Antropotopônimos: são topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Esses topônimos, segundo Dick (1990), homenageiam diretamente os donos da terra, políticos, e outras personalidades ligadas ao poder local, ou nacional, a exemplo de Anísio de Abreu, Antônio Almeida, Avelino Lopes, Cristino Castro, Demerval Lobão, Dirceu Arcoverde, Domingos Mourão, Elesbão Veloso, Eliseu Martins, Francisco Aires, Francisco Macedo, Francisco Santos, Hugo Napoleão, Isaias Coelho, João Costa, Joaquim Pires, Joca Marques, José de Freitas, Júlio Borges, Landri Sales, Luís Correia, Matias Olímpio, Manoel Emídio, Marcos Parente, Miguel Alves, Miguel Leão, Milton Brandão, Sebastião Barros, Sebastião Leal, Sigefredo Pacheco, Simões, Pedro Laurentino, Simplício Mendes, Vera Mendes, Wall Ferraz, Pedro II. Essas homenagens podem ser feitas de forma, não explícita, como, por exemplo, em Floriano (homenagem ao ex-presidente Floriano Peixoto), indireta por meio de um derivado do antropônimo, como Teresina (homenagem à Imperatriz Teresa Cristina); mas pode homenagear também uma família inteira, como Ribeiro Gonçalves e Paes Landim;
- C) Axiotopônimos: são topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais, são um tipo especial de antropotopônimos, como, por exemplo, em Capitão Gervásio Oliveira, Coronel José Dias, Dom Expedito Lopes, Dom Inocêncio, Monsenhor Gil, Monsenhor Hipólito, Padre Marcos;
- D) Corotopônimos: são topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes, como, por exemplo, em Alegrete do Piauí, Amarante (homenagem a Amarante de Portugal), Santo Antônio de Lisboa, Barreiras do Piauí (homenagem a Barreiras-BA), Belém do Piauí, Patos do Piauí, Bonfim do Piauí (homenagem a Bonfim-BA), Campinas do Piauí (homenagem a Campinas-SP), Oeiras (homenagem a Oeiras de Portugal), Paulistana (homenageia o lugar de nascimento do proprietário da fazenda que deu origem à cidade – Domingos Jorge Velho, colonizador, que era paulista);
- E) Cronotopônimos: são topônimos que encerram indicadores cronológicos, representados, em Toponímia, pelos adjetivos novo/nova, velho/velha. Novo Santo Antônio, Novo Oriente, Nova Santa Rita, Curral Novo do Piauí, Queimada Nova;
- F) Ecotopônimos: são topônimos relativos às habitações de um modo geral (Castelo do Piauí, por exemplo);
- G) Ergotopônimos: são topônimos relativos aos elementos da cultura material, tais como: Tanque do Piauí, Currais, Curralinhos, Porto, Coivaras, Agricolândia, Porto;
- H) Etnotopônimos: são topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas), a exemplo de Jaicós (antiga tribo indígena dos Jaicós), Pimenteiras (antiga tribo indígena dos Pimenteiras), Aroazes (antiga tribo indígena dos Aruazes);
- I) Dirrematopônimos: são topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos. Sem ocorrência entre os municípios piauienses;
- J) Hierotopônimos: são topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana etc., tais como: Beneditinos, Pio IX, Madeiro, Santa Cruz do Piauí, Santa Cruz dos Milagres, Santa Luz, Socorro do Piauí (referência a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro), Assunção do Piauí (uma alusão à assunção de Maria);
- K) Hagiotopônimos: são topônimos relativos aos nomes de santos e santas do hagiológico romano, tais como: São João do Piauí, São João do Arraial, São João da Varjota, São João da Serra, São João da Fronteira, São João da Canabrava, São José do Piauí, São José do Peixe, São José do Divino, São Francisco do Piauí, São Francisco de Assis, Santana do Piauí, Santa Rosa do Piauí, Santa Filomena, São Luís do Piauí, São Julião, São Raimundo Nonato, São Gonçalo do Piauí, São Gonçalo do Gurguéia, São Brás do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Miguel do Tapuio, São Miguel do Fidalgo, São Miguel da Baixa Grande, São Felix do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, Nossa Senhora de Nazaré, Nazaré do Piauí (referência a Nossa Senhora de Nazaré), Brasileira (uma homenagem ao país ou à nação brasileira);

- L) Historiotopônimos: são topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como as datas correspondentes. Sem ocorrência entre os municípios piauienses;
- M) Hodotopônimos (ou odotopônimos): são topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana (Passagem Franca do Piauí, por exemplo).
- N) Numerotopônimos: são topônimos relativos aos adjetivos numerais. Sem ocorrência entre os municípios piauienses;
- O) Poliotopônimos: topônimos constituídos pelos vocábulos “vila”, “aldeia”, “cidade”, “povoado”, “arraial” (Arraial e Vila Nova do Piauí, por exemplo);
- P) Sociotopônimos: são topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade (largo, pátio, praça). Sem ocorrência entre os municípios piauienses; e
- Q) Somatotopônimos: são topônimos empregados em relação metafórica às partes do corpo humano ou do animal, como, por exemplo, em Caxingó, que faz uma referência indireta aos membros inferiores, às pernas, ou aquele que coxeia, que manca, que tem dificuldade de locomoção.

Segundo Carvalho (2014), ao se referir ao seu modelo de classificação dos topônimos, Dick (1990) explica que

... as taxionomias apresentadas não são exaustivas em suas ocorrências e sim significativas, podendo ser ampliadas à medida que novas estruturas vocabulares as exijam. Assim, Isquierdo (1996, p. 18), por exemplo, propõe a subdivisão da categoria dos animotopônimos em i) *animotopônimos eufóricos* – aqueles que “despertam uma sensação agradável, expectativas otimistas, boa disposição de ânimo”, como Boa *Esperança* e Vitória; ii) *animotopônimos disfóricos* – aqueles que evocam “uma sensação desagradável frente à designação”, como em *Confusão* e *Revolta*. (Carvalho, 2014, p. 87).

Faz-se importante destacar que alguns topônimos piauienses apresentam motivação obscura ou ambígua, por isso não foram apresentados na classificação acima. Alguns desses nomes parecem ter origem nas línguas indígenas, como é o caso Jerumenha, Gilbués, Sussuapara, mas nas fontes consultadas não foi possível identificar. Outros, como Francinópolis e Bertolândia, apresentam semelhanças com antropotopônimos (derivados de antropônimos), mas carecem de investigação mais minuciosa e aprofundada a respeito da história dos referidos municípios; Canavieira pode ser uma atividade econômica ou o sobrenome de uma família.

O Que Nos Dizem os Topônimos Piauienses

Analisando os topônimos referentes aos municípios do Piauí, vale destacar que estes representam, segundo a terminologia de Dick (1975), as motivações que revelam a influência da religiosidade, da geográfica, da política, do extrativismo e dos meios de sobrevivência. Cada um desses grupos de influência representa os modos de vida, a relação do homem com o meio ambiente natural e social, as etnias, a religiosidade e o poderio político e econômico.

A Religiosidade

Os hierotopônimos (Madeiro, Beneditinos, Santa Cruz dos Milagres), hagiotopônimos (Santa Filomena, São Gonçalo do Piauí) e axiotopônimos ligados à religião (Padre Marcos, Dom Expedito Lopes, Monsenhor Hipólito) revelam a grande importância da fé religiosa e de personagens ligadas à religião para o povo piauiense.

Os hagiotopônimos são tão abundantes que, em alguns casos, há necessidade de um determinante para especificar a cidade e localizar/personificar a devoção. A título de exemplo têm-se: São Francisco de Assis e São Francisco do Piauí, Santa Cruz do Piauí e Santa Cruz dos Milagres; São José do Peixe, São José do Divino e São José do Piauí; São João da Canabrava, São João da Fronteira, São João da Serra, São João da Varjota, São João do Arraial e São João do Piauí.

Essa abundante ocorrência hagiotopônimos revela não só a fé do povo, mas também o apelo ao divino/sobrenatural como forma de solucionar problemas. O abundante uso do núcleo toponímico São João deve-se não só à religiosidade, mas também à associação deste ao folclore da região.

Os determinantes ou epítetos, além de especificarem a cidade, distinguindo-a de outra do mesmo estado ou de um outro estado, também lhes atribuem uma valoração positiva, expressando de forma clara a interface subjetiva da toponímia. No processo toponímico se empregam nomes ou expressões positivas, que revelam todo um sistema de valores contido no inconsciente coletivo dos falantes.

Segundo Dick (1993), essa valoração positiva, fruto dos anseios presentes no ideário popular, é feita não só através dos determinantes. Há muitos casos em que esse recurso é obtido dos traços lexicais dos substantivos ou expressões substantivas, pertencentes à etimologia popular e utilizadas para nomear o *topos*. Bons exemplos desse fato estão presentes em União, Fatura do Piauí, Boa Hora, Bom Princípio do Piauí, Esperantina, Regeneração, Caridade e Redenção do Gurguéia.

O Poder Político

No que se refere às motivações de cunho político, detectou-se o emprego de antropônimos de autoridades governamentais, que, a exemplo dos antropotopônimos religiosos, por serem personalidades públicas, formadoras de opinião e influentes no pensamento político, cultural e pertencentes ao devocionário popular, são homenageadas diretamente, como, por exemplo, em Pedro II e Dirceu Arcoverde (homenagem ao imperador e

ao ex-governador, respectivamente). Outros casos de antropotopônimos políticos empregados diretamente são evidenciados em Demerval Lobão, Floriano, Wall Ferraz, Marcos Parente, Hugo Napoleão e Sebastião Leal. Nomes assim constituídos destacam a relação dominante/dominado, ou melhor dizendo, o poder do mando e da sujeição (Dick, 1993).

A Geografia

Entre os fatores geográficos que influenciam o processo de nomeação dos municípios piauienses, mostraram-se mais recorrentes aqueles que apresentam caráter descritivo da paisagem. Dentre estes, destacam-se Picos (por ser cercado por uma cadeia de montanhas e serras), Altos, Caldeirão Grande (por ser rodeada de serras, o que dá lugar a uma paisagem semelhante a um enorme caldeirão – reservatório natural de água em formações rochosas), Morro do Chapéu (processo analógico), Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Lagoa do Sítio, Ilha Grande, Baixa Grande do Ribeiro, Várzea Branca e Várzea Grande; São João da Fronteira se insere no campo da divisão política e as nascentes do rio estão em Cabceiras e a sua foz, em Barras do rio Marataoã.

Os Meios de Sobrevivência

No que se refere aos meios de sobrevivência, percebeu-se que o extrativismo (vegetal, mineral ou animal), por ter sido fonte de sobrevivência de muitas comunidades, durante muito tempo, influenciou largamente a toponímia local. Assim, há, no Piauí, a ocorrência de topônimos motivados pelo extrativismo mineral, vegetal, animal.

Pela motivação do extrativismo vegetal, o topônimo é uma fruta, em Buriti dos Lopes e Buriti dos Montes, e uma árvore frutífera, em Cajueiro da Praia e Palmeira do Piauí, ou um conjunto delas, em Cajazeiras do Piauí, Cocal, Cocal de Telha, Angical do Piauí e Palmeirais. Pode ser ainda o espaço/lugar de ocorrência abundante destas em Canto do Buriti. Uma parte da planta em Flores do Piauí e uma madeira de lei em Aroeira do Itaim.

O extrativismo animal, através da rica fauna que durante muito tempo foi uma importante fonte de alimentação e/ou muito presente na vida do homem do campo, por meio das atividades de caça e pesca, encontra seu lugar de destaque em Inhumá (uma ave), Curimatá (um peixe), Caracol (um tipo de caramujo), Uruçuí (rio das abelhas) e São José do Peixe (via determinante).

De ocorrência muito restrita, o extrativismo mineral se encontra em Cristalândia do Piauí, Massapê do Piauí (massapê é um tipo de argila utilizada na indústria/artesanato de cerâmica – também muito fértil) e Prata do Piauí.

A Agropecuária

São facilmente perceptíveis os nomes de municípios piauienses que guardam em si uma motivação ligada às atividades agrárias. Lima (2020) ensina que o avanço colonial sobre os territórios indígenas se deu por meio de conflitos armados contra os índios, de maneira a garantir ao colonizador a posse da terra e o desenvolvimento da pecuária extensiva. Aquela autora ainda acrescenta que lutas, resistências, alianças e violência contra a população indígena integraram a ação colonizadora e o domínio português nos “sertões de dentro”. Assim, as atividades agrícolas e agropastoris foram a base da economia do Estado durante todo o período colonial.

Este dado fortalece o argumento de que a colonização do Piauí se iniciou no sertão e se propagou em direção ao litoral. Para ser mais claro, a colonização do Piauí se deu basicamente a partir da criação extensiva de gado. O que justifica algumas ocorrências de topônimos originários da agricultura e da pecuária.

Assim, o topônimo piauiense pode representar uma concentração de agricultores em Agricolândia, um solo agricultável em Massapê do Piauí; uma prática dos agricultores em Coivaras, Queimada Nova; uma fazenda de gado em Campo Largo, Campo Grande, Campo Maior, Campo Alegre do Fidalgo, que, pelos traços léxico-semânticos dos núcleos nominativos, fundem as atividades agrícolas e pastoris, já que campo pode ser agrícola ou de criação de gado. O topônimo ainda pode ser uma parte importante de qualquer fazenda de gado em Currais, Curral Novo do Piauí e Curralinhos.

A Função dos Determinantes

Os determinantes têm a função de especificar o lugar, quando o núcleo toponímico é muito produtivo, ou mesmo para distinguir a cidade de outra cujo nome contém o mesmo núcleo (Belém do Piauí, por exemplo). Mas, os determinantes atributivos ou epítetos fazem mais que isso.

Eles podem, também, expressar o valor positivo do substantivo ou locução substantiva, emprestando ou reforçando-lhe o caráter descritivo, como, por exemplo, em Lagoa Alegre e Riacho Frio. Fazem ainda o cruzamento entre motivações toponímicas, como no caso de

Jardim do Mulato (paisagem e etnia). Em São João da Serra, São João da Fronteira, São João da Varjota e São João da Canabrava, os determinantes da serra, da fronteira, da varjota e da canabrava associam religião a geografia/paisagem. Relevo e divisão política, nos dois primeiros, e vegetação/flora, nos dois últimos.

Uma outra função que nos chamou a atenção nos determinantes é o caráter enfático que eles muitas vezes emprestam a um núcleo do mesmo campo semântico. Os exemplos mais marcantes dessa função encontramos em São José do Divino e Santa Cruz dos Milagres, onde os determinantes do divino e dos milagres, por invocarem forças divinas/sobrenaturais, reforçam os núcleos já santificados – São José e Santa Cruz. Os proprietários da terra estão registrados em Francisco Santos, Coronel José Dias, entre outros.

Considerações Finais

Diante do exposto, observou-se a a forte presença das motivações política, religiosa, geográfica, extrativista e agrária, ou mesmo o cruzamento entre elas. Tal tendência pode ser um indício de que o ato de batismo de um lugar expressa o modo de vida, as atividades econômicas, as crenças, a religiosidade, a descrição paisagística, a etnia, as aspirações do povo ou o orgulho de ser do referido lugar e, acima de tudo, a força da organização ou da alienação política do povo.

A leitura interpretativa outrora apresentada se justifica nos dizeres de Dick (1993), para quem a toponímia, por esses constituintes, reflete, subjacente à forma, motivos de ordem psicológica mais profunda, que levam o pesquisador às tentativas de explicação. Escapando do plano do próprio código, em nível interno, projetam-se no real ou no contexto externo.

Assim, os topônimos não são simples rótulos; eles representam o somatório de todos os valores históricos, políticos, religiosos e socioculturais de um povo ou de uma comunidade, em uma dada época, e interpretar os sentidos desses nomes possibilita o conhecimento do ambiente natural, bem como um mergulho na história e na religião e o resgate dos costumes do povo. Em outras palavras, permite desvelar os discursos presentes na formação da cultura e da identidade das comunidades.

Referências

Carvalho, A. P. M. A. (2014). *Hagiotoponímia em Minas Gerais*, [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Câmara Jr., J. M. (2004). *Dicionário de Linguística e Gramática: Referente à língua portuguesa*. (25ª ed.). Editora Vozes.

Dick, M. V. P. A. (1975). O problema das taxionomias toponímicas: Uma contribuição metodológica. *Língua e Literatura*, 4, 373-380.

Dick, M. V. P. A. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Edições Arquivo do Estado de São Paulo.

Dick, M. V. P. A. (1993). Tratamento lexicográfico toponímico do Estado de São Paulo. *Anais do Encontro Nacional da ANPOLL*, Goiânia, GO, Brasil.

Dick, M. V. P. A. (1998). Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Linguística*, 7(1), 97-122.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mevel, J.P. (1993). *Dicionário de Linguística*. Cultrix.

Lima, N. C. (2020). Em cada página, história do Piauí colonial e provincial. Em N. C. Lima (Org.). *Páginas da história do Piauí colonial e provincial*, (pp. 9-19). EDUFPI.

Neto, A. (2004). *Geografia e História do Piauí para estudantes: Da pré-história à atualidade*, (3ª ed.). Geração 70.

Rodrigues, J. L. P. (2012). *Geografia e história do Piauí: Estudos regionais*, (5ª ed.). Halley.

Seabra, M. C. T. C. (2006). Referência e onomástica. EM J. S. Magalhães & L. C. Travaglia (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística. Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)* (pp. 1953-1960), Uberlândia, MG, Brasil.

Silva, J. P. (2017). Elementos da terminologia toponímica. *Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos* (pp. 691-701), Rio de Janeiro, CiFEFiL.

Ullmann, S. (1964). *Semântica: Uma introdução à ciência do significado*, (3ª ed., J. A. O. Mateus, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

A Litoralidade do Texto Científico Como Desocidentalização na Narrativa Marialmediana

Adriana Santana da Cruz

Universidade Federal de Sergipe, Letras, Aracajú, SE, Brasil

 adrianasorrir@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6975-1628>

Alexandre Silva da Paixão

Universidade Federal de Sergipe, Letras, Aracajú, SE, Brasil

 alexandrepaixão8991@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2830-0932>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2102>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Nos últimos anos, surgiram diversos estudos voltados à literatura emergente e coletiva produzida pelos indígenas, dando visibilidade à cultura desses povos para revelá-la por meio da escrita de si livre das amarras opressoras do silenciamento e das exclusivas narrativas eurocêntricas sobre as comunidades autóctones. Nestas obras, vê-se uma despadronização estrutural e linguística desocidentada no que diz respeito à constituição textual não se enquadrar na classificação clássica nem na moderna teoria sobre os gêneros textuais devido ao misto de gêneros e tipologias textuais presentes numa espécie simbiose intitulada de “litoralidade” por Lacan (2003). À guisa de exemplo, *Desocidentada: experiência literária em terra indígena* de Maria Inês de Almeida rompe com os padrões formais rígidos do texto acadêmico, uma vez que são perceptíveis a fusão supracitada que a torna indefinível no tocante a uma única formação textual. A partir desse pressuposto, este artigo pretende analisar o caráter híbrido tanto da narrativa, quanto da linguagem dessa obra marialmeidiana, expondo uma visão geral e analisando suas intencionais e significativas rupturas com as normas academicistas. Aderiu-se a uma metodologia qualitativa filiada à dedução e à indução interpretativas. A pesquisa foi fundamentada principalmente em Cohen (1966), Benjamin (1987), Proença Filho (2007) e Marcuschi (2008) e motivada pela disciplina de “Estudo do texto narrativo” do PPGL - UFS. Constatou-se que o livro possui uma mescla de linguagem científica e poética, por isso foi considerado como narrativa não ficcional.

Palavras-chave: Maria Inês de Almeida, gêneros textuais, tipologias textuais, litoralidade

The Littoral of the Scientific Text as Dewesternization in the Marialmedian Narrative

Abstract

In recent years, several studies have emerged focusing on the emerging and collective literature produced by indigenous people, giving visibility to the culture of these peoples to reveal it through writing itself free from the oppressive bonds of silencing and exclusive Eurocentric narratives about autochthonous communities. In these works, one sees a disoccidental structural and linguistic de-standardization with regard to the textual constitution not fitting into the classical classification nor into the modern theory on textual genres due to the mix of genres and textual typologies present in a kind of symbiosis entitled "litorality" by Lacan (2003). By way of example, *Desocidentada: experiência literária em terra indígena* de Maria Inês de Almeida breaks away from the rigid formal patterns of the academic text, since the aforementioned fusion is perceptible, making it indefinable as far as a single textual formation is concerned. Based on this assumption, this paper intends to analyze the hybrid character of both the narrative and the language of this Marialmedian work, presenting an overview and analyzing its intentional and significant ruptures with academic standards. A qualitative methodology affiliated with interpretative deduction and induction was adhered to. The research was based mainly on Cohen (1966), Benjamin (1987), Proença Filho (2007), and Marcuschi (2008), and was motivated by the course "Study of the narrative text" at PPGL - UFS. It was found that the book has a mix of scientific and poetic language, therefore it was considered a non-fictional narrative.

Keywords: Maria Inês de Almeida, textual genres, textual typologies, litoralidade

Recebido em 23/07/2022

Aceito em 31/08/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

A obra *Desocidentada: Experiência literária em terra indígena*, de Maria Inês de Almeida, é um importante estudo contemporâneo voltado à literatura produzida pelos indígenas. Além de ser um excelente auxílio para etnógrafos, antropólogos, sociólogos e historiadores que visam maior compreensão dos povos ameríndios brasileiros, é também um valioso instrumento para pesquisadores de linguística e literatura, visto que a argumentação da autora se funda na defesa de que há uma literatura indígena emergente e coletiva, cujo reconhecimento possibilitará a inserção desta cultura no mundo do impresso e no mercado editorial. Nesse sentido, obras desta natureza têm o mérito de dar visibilidade aos textos dos povos originários que foram postos na periferia longínqua do cânone literário desde “os textos de informação” produzidos pelos brancos para representá-los ao invés de lhes concederem o direito à alfabetização e à escrita de si, e ao mesmo tempo revelar a cultura desses povos a partir de um outro prisma.

Inspirando-se no pensamento lacaniano de que um ocidentado não tem esperança, *Desocidentada* almeja relatar experiências vivenciadas pela autora em algumas comunidades indígenas brasileiras. Os relatos enfatizam a relação autóctone com os ancestrais, a escrita, o desenho, a escola, a leitura, a natureza, a tradução, a religião etc, a fim de oportunizar

sonoridades às vozes silenciadas pelos ocupantes de posições prestigiosas, dando-lhes perspectiva de um futuro mais promissor livre das amarras opressoras, de fato, desocidentado.

Dividida em 8 capítulos intitulados, “Depois”, “Antes”, “Primeira passagem: a língua sonhada”, “Segunda passagem: nós temos a letra”, “Terceira passagem: textuante língua portuguesa”, “Quarta passagem: a escola na aldeia”, “Quinta passagem: antiga poesia nova” e “Sexta passagem: os cantadores da floresta”, o livro expele memórias cativantes e transformadoras, prendendo o leitor de tal maneira que o tempo da leitura é de contemplação, como uma passagem por lugares paradisíacos.

Se desocidentalizar implica em alguma medida uma ruptura, o próprio texto é exemplar desse conceito, visto que não se enquadra nem na classificação clássica nem na moderna teoria sobre os gêneros textuais, tendo em vista que são visíveis a miscigenação de entrevistas, antologias literárias, resenhas, até mesmo relatos que recordam mini contos etc. Além do mais, é visível a fusão de tipologias textuais como argumentação, descrição, exposição e narração. Ademais, não se subordina aos padrões rígidos, próprios do ambiente acadêmico, ainda que seja um texto científico com metodologia e fundamentação bem elaboradas.

A qualidade do livro justifica-se pela robusta experiência de Maria Inês de Almeida na pesquisa sobre os povos autóctones, objetos de estudo há décadas. À guisa de testemunho, é licenciada em Letras pela UFMG (1982), mestre em Estudos Literários pela mesma instituição (1992), doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (1999) e pós-doutora em Antropologia Social pela UFRJ. Dedicou-se, desde 1995, à experiência literária em território indígena, promovendo projetos como o “Núcleo transdisciplinar de pesquisas literaterras: escrita, leitura e traduções”, “Acervo indígena da UFMG” (ACID), “Múltiplas linguagens do curso de formação intercultural de educadores indígenas da UFMG”, “Programa de extensão: muitas culturas no centro e o projeto MIRA!”, “Artes visuais contemporâneas dos povos indígenas” e a edição de 130 obras literárias escritas por indígenas que foram distribuídas em escolas e aldeias nacionais.

Outro aspecto notadamente importante e que acentua a relevância do livro em questão é o fato de ser uma obra que, embora relate uma experiência científica, o faz destituindo-se da arrogante posição do estudioso ocidental que, do alto pedestal de “detentor do conhecimento”, colocava-se na condição de tradutor - nem sempre fiel - das culturas dos povos originários, cujas vozes foram historicamente substituídas pela voz do homem branco. Com isso, as narrativas indígenas, antes restritas apenas à oralidade, passam a ser registradas cientificamente e adentram espaços, os quais o acesso também lhes foi negado. Em outras palavras, a obra *Desocidentada* traz a escrita dos povos indígenas das comunidades

pesquisadas para o centro do texto. É a partir da produção da literatura dos povos Xacriabá, Maxakali e Yawanawá, que o relato vai sendo descrito, sem contudo prescindir da costura, por assim dizer, feita pelos fios teóricos que norteiam o fazer científico.

Não é temerário afirmar, frente a isso, que o uso peculiar da língua escrita feito pelos indígenas, levou a professora Maria Inês a um exercício de desocidentalização da sua própria escrita. Isso porque a obra *Desocidentada* rompe, em certa medida, com os padrões formais rígidos do texto acadêmico, como se ela mesma estivesse, num exemplo de alteridade, (des)aprendendo a usar a língua e, como os indígenas, fazendo dela outra. É nesse ponto, portanto, que se assenta o objetivo do presente artigo. Nas duas seções que compõem este texto, pretende-se analisar o caráter híbrido tanto da narrativa, quanto da linguagem que transita por diferentes gêneros e vai da denotação à conotação, situa-se como prosa, mas que também flerta com a poesia.

A primeira seção intitulada “Litoralidade: uma releitura do conceito lacaniano na obra “Desocidentada” expõe uma visão geral do livro e analisa suas intencionais e significativas rupturas com os padrões academicistas, no que se referem à estrutura do texto. Já a segunda, “Elementos desocidentados no texto marialmediano” volta-se para a análise do(s) gênero(s) e tipos textuais ali presentes e suas implicações na linguagem. Autores como Cohen (1966), Compagnon (1999), Benjamin (1987), Proença Filho (2007), Marcuschi (2008) e outros são evocados para embasar teoricamente a discussão aqui proposta.

Litoralidade: Uma Releitura do Conceito Lacaniano na Obra “Desocidentada”

Para Lacan (2003) no capítulo “Literatura”, texto publicado originalmente em 1971, existe uma transitoriedade entre sentido e gozo (saber inconsciente e real), isto é, significante e significado na *litera/tura*. Em oposição a uma fronteira onde os respectivos lados possuem um “dominador” e seus “dominados” que marcam a heterogeneidade e a hierarquização dos habitantes, a litoralidade oriunda do substantivo litoral remete à separação entre mar e terra, mas também à fusão de ambos os elementos, tornando-os “o um unário” que rompe a “barra horizontal”. Neste sentido, “Entre centro e ausência, entre saber e gozo, há litoral que só vira literal quando, essa virada, vocês podem tomá-la, a mesma, a todo instante. É somente a partir daí que podem tomar-se pelo agente que a sustenta” (Lacan, 2003, p. 21, 22).

Assim, desfaz-se a zona limítrofe entre a palavra grifada (significante – signo material) e seu conceito (significado - signo abstrato). Valendo-se desta metáfora lacaniana, defendemos que a obra *Desocidentada* possui uma litoralidade tanto entre sentido e gozo, uma vez que nem sempre a palavra material intenciona uma compreensão literal, mas conotativa, quanto

entre gêneros textuais e tipologias textuais, deixando-os tão homogêneos que dificulta distinguir quando acaba a terra e se inicia o mar e vice-versa. Por isso que a própria Inês de Almeida percebe a metaforização lacaniana na literatura indígena ao afirmar que “A literalidade, como litoralidade, aproxima a lógica do texto indígena da semiótica: as possibilidades de leitura se multiplicam. Contemporâneos, os textos transitam sem esconder a multiplicidade e o esfacelamento” (Almeida, 2009, p. 25).

A concepção lacaniana de linguagem é evocada na escrita de Maria Inês não apenas para referenciar o seu discurso tal qual aparece na página 43: “Talvez, por isso Lacan chame os povos de credores da memória viva” (Almeida, 2009). Arriscamos dizer que a sua própria escrita é um exercício de litoralidade na medida em que aproxima tipos e gêneros distintos situando-os em um contexto hermético e marcadamente normativo que é a produção acadêmica. Ela rompe as fronteiras e se encaminha, por meio do seu texto, ao litoral. Tal qual a escrita dos povos indígenas, o relato ensaístico poético de Maria Inês, é muito mais do que um texto, pois sua linguagem é, para os ocidentalizados, uma lição de alteridade porque revela uma estudiosa que se faz aprendiz: os saberes que já possui são postos a serviço do conhecimento que ainda não dispõe. Assim, numa relação de complementaridade culturas distintas se fazem notar sem silenciamentos nem hierarquizações.

Frente a isso, segue-se que *Desocidentada* se caracteriza, em primeira análise, por uma díade, linguagem denotativa e conotativa, e, nesse sentido é basilar a definição dada por Proença Filho (2007, p. 34, 35, grifos do autor) às terminologias de que “[...] a *conotação* se centraliza na parte do sentido das palavras ligadas às funções emotiva e conotativa”, enquanto a “[...] *denotação* compreende-se a parte da significação linguística ligada à função representativa ou referencial da linguagem”. Além disso, o crítico acrescenta que o texto literário é majoritariamente conotativo, cujo traço estilístico o distingue do texto científico aderente à antonímia. Ou seja, “[...] a denotação designa a resposta cognitiva e a conotação a resposta afetiva, provocadas por expressões diferentes do mesmo objeto. A função da prosa é denotativa, a função da poesia é conotativa” (Cohen, 1966, p. 165).

Existem dois pólos estilísticos da linguagem, “pólo prosaico de desvio nulo e pólo poético de desvio máximo. Entre os dois, distribuem-se os diferentes tipos de linguagem efetivamente praticados. Mais perto do pólo máximo encontra-se o poema, mais perto do outro pólo situa-se, com certeza, a linguagem dos cientistas (Cohen, 1966, p. 23).

Em *Desocidentada*, o hibridismo da linguagem convive numa espécie de simbiose, sem contudo, comprometer o sentido literal comumente usado na escrita acadêmica. Então, é possível defender a ideia de que se trata de uma narrativa científica com traços literários. Considerando os dois pólos mencionados na citação acima, o texto marialmeidiano atrela-se

ao polo prosaico, utilizando o polo poético como adorno estilístico o que, juntamente com outros elementos, caracteriza a litoralidade da linguagem.

Levando em conta outro aspecto da hibridização, agora relacionado à estrutura do texto, tanto o alemão Fix (2006) categorizou que a “intertextualidade tipológica” está intrínseca na estilística dos textos pós-modernos, quanto o brasileiro Marcuschi (2008) retomou tal estudo e agregou o termo “intergenericidade”. Para este, “intergenericidade” é “*um gênero com a função de outro*” e heterogeneidade é “*um gênero com a presença de vários tipos*” (Marcuschi, 2008, p. 166, grifos do autor). Como foi dito na introdução, ambas as ideias estão embutidas na obra em análise.

Assim, conforme já mencionado, o relato de experiência (RE) é um dos possíveis gêneros textuais perceptíveis em *Desocidentada*. Dalto *et al* (2019) o constituem como uma pesquisa associativa, sumarista, descritiva, documental, memorial, narrativa e reflexiva vivenciada por um relator participante no contexto do campo pesquisado, sendo escrita geralmente em primeira pessoa com uma linguagem acessível, clara, objetiva e rica. Além do mais, Mussi *et al* (2021) o detalham como uma “vivência acadêmica e/ou profissional” num determinado *locus* externo à instituição no qual se promove uma intervenção científica, crítica e reflexiva.

Nas definições, são notórias a intertextualidade tipológica de narração e descrição na redação científica e a vivência e a reflexão como *conditio sine qua non* na obtenção das experiências relatadas. De certa forma, o relato dessas experiências vividas, narradas pelo pesquisador coincide com as narrações postas pelo narrador em obras ficcionais, porquanto Walter Benjamin (1987, p. 201, grifos do autor) afirma que “[...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria *experiência ou a relatada pelos outros*. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. O mesmo teórico complementa que “[...] Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (Benjamin, 1987, p. 213).

Em *Desocidentada*, são expostas as experiências vivenciadas por Inês de Almeida em tribos indígenas, a saber Maxakali, Xacriabá e Yawanawá, nas quais entrevistou com oficinas de criação literária, confecção de livros, participou nas caças, danças, rituais religiosos, navegação etc e experimentou os alimentos e bebidas das comunidades visitadas. Com respeito às tipologias textuais, a descrição e a narração são utilizadas demasiadamente, a linguagem é subjetiva e rica estilisticamente, todavia, não é acessível, clara e objetiva a todas as pessoas interessadas no assunto. Justamente nesse desvio linguístico, surge a linguagem conotativa inerente à poesia e prevalente no ensaio, porquanto, é o encontro das bordas marítimas e litorâneas entre os gêneros.

No que tange à produção ensaística, cuja origem etimológica, *Essai*, remete ao século XVI, quando Montaigne publicou suas divagações e liga-se às palavras “tentativa”, “experimento”, “pesar” e “examinar”, de acordo com Wampole (2018) e Starobinski (2018), pode-se defender que o texto de Maria Inês dialoga com esta experimentação. Na mesma galeria, Lopes (2012, p. 165, grifos nossos) entende que “A história do ensaio apresenta-o como uma *forma intermédia entre a literatura (poesia ou prosa)* e um tipo de conhecimento construído segundo modelos da ciência ou da filosofia”. Assim, esta intermediação da linguagem ensaística alude também à ideia de litoralidade defendida acima. Outros autores condizentes à classificação mencionada são Lukács e Frungillo (2017) quando afirmam que o ensaio é irmã da poesia. Ozick (2018), por sua vez, assevera que é o gênero mais próximo da poesia, e Wampole (2018) que é uma prosa poética de não-ficção. Nesse diapasão, tem-se que é característico do gênero ensaio a irmandade com as características da poética.

Embora *Desocidentada* promova ligações notórias com a prosa e poesia provenientes da constituição ensaística, não a classificamos como texto literário. É importante discutir a terminologia “literatura” e seus aspectos. De acordo com Compagnon (1999, p. 31), por muito tempo houve pensamentos díspares com respeito à sua definição. Enquanto alguns a compreendiam exclusiva e intrinsecamente como produções ficcionais atreladas ao romance, ao teatro e à poesia, aludindo à tríade “épico, dramático e lírico” da *Arte poética* aristotélica, outros a entendiam com um sentido muito abrangente associado generalizadamente às inscrições, à escritura, à erudição e ao conhecimento das letras. Nessa concepção ampla, “[...] literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), [...] não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência”. Nesta tautologia, então, “[...] a literatura é tudo o que os escritores escrevem” (Compagnon, 1999, p. 31).

Para não ficar totalmente à mercê de livres e múltiplas interpretações, o teórico francês propõe alguns aspectos inerentes a ela que podem distingui-la das demais áreas supracitadas, como “função contra a barbárie”, a “forma do conteúdo” aliado à *mimesis* aristotélica dos atos humanos e a “forma de expressão” chamada de “literariedade” ligada à linguagem com extrema elaboração que se opõe à fala cotidiana. Acerca desta última faceta, Compagnon (1999, p. 42) a detalha da forma subsequente: “[...] A literariedade [...] resulta [...] de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais lingüísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções lingüísticas”. Se se adere à conceitualização de Compagnon, é possível afirmar que *Desocidentada* não é uma obra literária, pois, apesar de se filiar à intencionalidade de oposição à barbárie dos povos originários, seu conteúdo não é uma

imitação ficcional da realidade, é a própria realidade tal qual a relatora presenciou nas aldeias e, por fim, a densidade, a coerência, a complexidade e a organização linguística não lhe conferem “literariedade”, mas apenas lhe dão resquícios de “literariedade” justamente devido à irmandade com a poética, uma das funções da linguagem marcantes no texto literário.

É importante apontar, por fim, que a poesia é o gênero literário que tem a linguagem com o maior teor conotativo, então o paralelismo sugere que o ensaio possui uma redação científica adornada estilisticamente. Jean Cohen (1966, p. 43) em *Estrutura da linguagem poética*, afirma que

[...] A poesia não se conforma muito em ser apenas uma forma de linguagem, uma determinada maneira de falar. Como a ciência ou a filosofia, ela quer ser expressão de verdades novas, descoberta de aspectos ignorados do mundo objetivo. Assim agindo, é preciso ter a coragem de dizê-lo, ela comete um erro mortal. A poesia não é ciência, mas arte, e arte é forma e nada mais que forma. O poeta pode revelar novas verdades, se quiser; não é por isso que ele é poeta. A linguagem natural, por definição, é a prosa; a poesia é linguagem de arte, vale dizer, artifício.

As figuras de linguagem levam à meditação e à criação ininterrupta de imagens mentais acerca do que é problematizado. A seqüência proveniente da denotação não dá conta da explicação temática, por isso cabe à poética tentar decifrá-la. Na obra de Inês de Almeida, o leitor depara-se exatamente com um texto inundado pela poesia, jorrando imagens, rimas e métricas que velam mais do que desvelam e sugerem mais do que afirmam acerca do objeto de estudo. A poesia não é ciência que dá respostas objetivas, mas é arte que dá interpretações subjetivas.

Elementos Desocidentados no Texto Marialmeidiano

Aspectos Pré-textuais: Um Jeito de Dizer que Desdiz

O título *Desocidentada* que aparece fragmentado na capa carrega multissignificação bem associada à proposta da obra: um tiro certeiro no epicentro do alvo. *Des* - prefixo de negação recorrente ao longo do texto (*desocidentar / desorientar/ desconstruir/ desvelar / desmanchar / des—esperar / des—apropriar / descentrar / desdizer / desprover / descolar / desvairar / desvincular / desviar / desconhecer / desmatar / desdobrar* etc) remete à ideia de oposição, à invasão, à dominação e à exploração eurocêntricas centenárias com relação às civilizações indígenas latino-americanas. Um “não” semelhante a um brado retumbante contra a extração de suas posses. Vale frisar especificamente outro verbo muito repetido “*descobrir*”,

sugerindo um processo inverso concernente à *desocultação* do que foi encoberto pelo silenciamento e pela *desumanização* de suas vidas.

Com esse *desvelamento*, o livro possibilita o retorno aos primórdios dos povos originários “ –trocando de posição e de rumo” – para aprender a legítima história dos “colonizados” a partir da releitura que fazem sobre si mesmos com a apropriação das ferramentas ocidentais, visando *desdizer*, dizendo, por intermédio da escrita.

Oci - parte isolada do radical da palavra ocidente (radical - *ocident*), cuja supressão já alude implicitamente à concepção de devoração. Se o Ocidente devorou suas riquezas, então agora os ocidentados engolem parte do vocábulo referente à sua posição hierarquizante. Não é à toa que *dentada* consta separado, uma vez que subjaz à compreensão antropofágica. Hodiernamente os povos primários mordem as preciosidades ocidentais como a língua portuguesa e as tecnologias com o fito de se manifestar rebeldemente contra os exploradores. Dessa forma, almejam mudar o quadro, de devorado a devorador. Outro detalhe que merece destaque na nomenclatura é o verbo *desocidentar* no particípio feminino como afirmação de que a escrita indígena e/ou a própria obra em questão passaram por um processo de *desocidentalização* em desapego às extensas e repressivas regras acadêmicas filiadas aos gêneros e tipologias textuais.

Tais regras, dentre outras práticas que constituem uma relação hierárquica de poder saber e ser estão associadas ao processo definido por Oliveira e Candu (2010) como “colonialidade”, que, diferentemente, do “colonialismo”, embora seja resultante deste, cujo cerne se liga ao sistema exploratório de império e colônia, refere-se à maneira como o trabalho, a ciência, a autoridade e as relações intersubjetivas raciais se estabelecem no tocante ao cenário hierarquizante capitalista. Dividem-se em três partes: “[...] a *colonialidade do poder* reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (Oliveira & Candu, 2010, p. 19, grifo nosso); “[...] a *colonialidade do saber*, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a 'outra raça'” (Oliveira & Candu, 2010, p. 20, aspas do autor e autora e grifo nosso) e “a *colonialidade do ser* é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (Oliveira & Candu, 2010, p. 22, grifo nosso).

Em contraste às colonialidades, “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira & Candu, 2010, p. 24). De

certa forma, Maria Inês de Almeida se opõe à concepção de hierarquização de conhecimentos, saberes, símbolos, imagens, legados intelectuais e históricos e a desumanização ligadas aos povos da diáspora, quando concede às narrativas indígenas o mesmo valor artístico, a partir da decolonização.

Nesta mesma perspectiva, Aníbal Quijano, em “Colonialidad del poder, eurocentrismo e América Latina (2005)”, mostra que a ideia de raça foi uma maneira eurocêntrica de legitimar as relações de dominação impostas pela colonização de que existem raças superiores (europeus) e raças inferiores (não europeus). Estes que pressupõem sua superioridade estabeleceram uma hegemonia de controle cultural, linguístico, de conhecimento etc, promovendo as dicotomias: Oriente - Ocidente, primitivo - civilizado, mágico – mítico - científico, irracional - racional, tradicional – moderno, cujas dualidades sugerem que o Ocidente está numa posição elevada, subalternizando o Oriente que constitui principalmente os povos autóctones:

En primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizadas - entre sus descubrimientos culturales - aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo. En segundo lugar, reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad. La represión en este campo fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada (Quijano, 2005, 209, 210).

É imperioso citar também o subtítulo do livro “experiência literária em terra indígena” que explicita o emprego do estudo de campo etnográfico para a constituição dos resultados e expõe o *locus* onde ocorreram tais vivências. De acordo com Peirano (2014, p. 386), a pesquisa etnográfica deve transcender o entendimento corriqueiro interseccionado à linguagem em desprendimento do uso exclusivo da linguagem científica, geralmente denotativa, posto que, “Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial”.

Outro detalhe utilizado com maestria é a imagem da capa, mostrando uma das pinturas rupestres presentes no Parque Nacional Cavernas do Peruaçu - Januária – MG, cuja autoria é atribuída a possíveis comunidades indígenas pré-históricas que habitaram tal região. Pode-se afirmar que a escolha do *design* visual remete a uma representação do povo indígena feita por ele mesmo com seus próprios recursos. Não é uma imagem capturada por uma lente externa de um momento conveniente à visão ocidentada, mas de uma situação talvez concatenada a uma prática de caça, de combate ou ritual religioso. Ademais, essa arte dialoga com a própria

literatura produzida pelos indígenas que mescla letras e imagens numa aglutinação mutualística intitulada por Inês de Almeida de “terríverbicovisual”.

A fim de consumir estes breves detalhes iniciais, vale mencionar que até o sumário da obra está desocidentado, uma vez que segue uma despadronização e deslinearidade quando o “capítulo” “Depois” é anterior a “Antes”, fazendo com que o futuro seja relatado antes do pretérito, como se a história dos povos originários que está por vir, a partir da perspectiva da desocidentalização do presente, merecesse um lugar de primazia em detrimento do passado vivido pelos indígenas durante o processo de “colonização”. Além disso, em contraste à ideia de “capítulo”, a autora utiliza o termo “passagem” como se fosse uma forasteira em aventuras ligadas à profissão, “passando” por inúmeras experiências e registrando-as não somente na memória, mas também, como diria Kopenawa, “na pele do papel.”

O Hibridismo de Uma Linguagem que Transita Entre Diferentes Gêneros

No prefácio, a autora cita que o livro é resultante de experiências obtidas por mais de uma década de contato com professores indígenas de Minas Gerais. Inicialmente os relatos foram publicados em sua tese de doutorado, *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil* (1999) e em artigos científicos. Ademais, apresentaram-se inúmeras conferências em congressos. Dessa vez, a doutora retoma a problemática, fundamentando-se sobretudo na obra da portuguesa Maria Gabriela Llansol. No decorrer desses anos de extensa e intensa pesquisa, a escritora defende a existência de uma literatura indígena emergente, coletiva e impessoal em ascensão nas editoras e nos meios midiáticos que revitalizam a teoria antropofágica oswaldiana reconfigurando a imagem do “bárbaro”, agora tecnizado e espiritualizado. Com isso, Maria Inês insiste na tradução dos textos indígenas, tendo em vista que “[...] Sim, ensinar talvez seja servimo-nos mutuamente, e deleitarmo-nos com a diversidade de passagens” (Almeida, 2009, p. 10). Nesse processo mutualístico, a pesquisadora publica os trabalhos indígenas para pô-los no centro da episteme, e assim contribuir com promoção da diversidade cultural brasileira.

No preâmbulo, “Desocidentalizar/desorientar”, de Jerusa Pires Ferreira, destaca-se a importância de reverter, desmanchar e desconstruir linguagens cotidianas desgastadas e institucionalizadas filiadas ao logocentrismo, desvelando falas emudecidas. A prefaciadora define a desocidentalização como união entre o ocidente e o oriente semelhante à confluência dos meridianos, posto que as culturas étnicas globais são complementares, dialogantes e indissociáveis. Conforme as metáforas presentes no prefácio, o ocidentalismo e o orientalismo são dependentes existenciais como o *orior* - nascer do sol e o *ocidens* - pôr-do-sol e

alternantes e consonantes como o instrumental e o vocal dos concertos musicais quanto ao protagonismo no momento certo. Assim, para Jerusa Ferreira, levar em consideração apenas o ocidente é condenar-se à morte, já alternar os papéis é conduzir-se à vida. Nessa perspectiva, é a vez de destacar a literatura “oriental” constituinte da identidade étnica ameríndia, em lugar da escrita “ocidental”.

A narrativa começa pelo capítulo “Depois”, introduzido por uma fotografia de crianças yawanawás de costas num barco, cujos detalhes sugerem um retorno para um lugar simbólico que lhes pertence após serem metamorfoseados física e psicologicamente pela modernidade. Nesse *locus*, os indígenas e a natureza se misturam e se integram como se fossem um. É oportuno já abordar a ideia de “fotografia-ensaio” teorizada por Wampole (2018) para o qual o gênero ensaístico extrapola as fronteiras genéricas e surgem às vezes em formato visual. Se a foto for explorada criticamente em adentramento aos seus aspectos implícitos tem-se um álbum repleto de informações. Na produção literária contemporânea tem sido recorrente o uso de imagens, fotografias, mapas, dentre outros recursos semióticos que expandem a linguagem e deixam cada vez mais tênue a linha que separa a realidade da ficção (Garramuño, 2014). A obra de Maria Inês, embora não seja ficcional, lança mão deste recurso imagético para compor a narrativa. Todos os demais capítulos também são introduzidos por imagens que, num processo intersemiótico, dialogam, antecipam e/ou ilustram a respectiva discussão.

Em “Antes”, “capítulo” segundo, a autora relata a experiência das oficinas de leitura, escrita e tradução com os professores maxakalis do “Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras”, cujo título alude à aglutinação dos termos literatura e terra (*littera/terra*). Para os povos originários, segundo Inês, escrever é um ato de amor à terra e um presente da natureza para a humanidade. Nessa esteira, Almeida (2009, p. 24, aspas da autora) traça um contraste entre a escrita ocidentalizada e desocidentalizada: “A grande diferença entre a escrita ‘ocidental’ e a escrita dos índios é que, para estes, o corpo da escrita, o corpo nosso, e o corpo da terra, se integram, multiplicadamente”. Os indígenas expõem sua ligação à terra através dos textos, de fato, possuem o *locus* de vivência que autentica e credencia sua poética. Percebe-se a associação metafórica da efemeridade dos textos indígenas aos poemas anchietanos escritos à beira-mar que são deletados velozmente pelas ondas.

Outras características são singularidade, fragilidade, hibridez e documento comprobatório de existência. Baseando-se em Deleuze, traz à divagação a dicotomia dos insetos em que ao invés de tecer significados como uma aranha sobre o que é a *litter* indígena, é imperioso secretá-la significativamente como uma mosca num intuito de disseminá-la. Não se contenta em dizer, Inês cria imagens poéticas. Vale apontar a própria dualidade saussureana de *significado* e *significante* presente na explanação. Nesse diapasão, a pesquisadora tece e

secreta abrupta e deslinearmente exemplos oriundos da literatura e da linguística, já que “[...] Ninguém é mais livre que o ensaísta - livre para saltar para fora, em qualquer direção, para pular de pensamento em pensamento, para começar com o fim e terminar com o meio, ou para se abster de começo e fim e manter apenas o meio” (Ozick, 2018, p. 230).

A seguir, vem o capítulo "Primeira passagem: a língua sonhada" que dá ênfase à história de José Alves da Aldeia do Brejo, indígena xacriabá de Minas Gerais que “[...] foi criado por sua avó, Dona Zilu, na Aldeia do Brejo [...] Um rapaz delicado, magro [...] um pouco avoadado” (Almeida, 2009, p. 30). Descrições físicas e psicológicas que recordam o relato de experiência. Em decorrência da epilepsia o rapaz tinha crises nas quais pronunciava palavras esdrúxulas constituintes “[...] da *lira do delírio* de Zé Alves” (Almeida, 2009, p. 32, grifo nosso). A expressão em destaque remete ao cinema nacional - um filme dramático de 1978, dirigido por Walter Lima Júnior relacionado à dança e à música. Quiçá haja aí uma equiparação artística entre as falas de Zé Alves com os movimentos líricos da obra cinematográfica. Conforme expressa Adorno (2003), o ensaísta é como uma criança que não tem vergonha de se apropriar das produções alheias para referenciá-las em seu texto.

De acordo com a escritora, “a língua sonhada” transcrita pelos mais velhos para a composição das obras xacriabás vinha de um tempo esmiuçado, arruinado e remoto em que era falada por toda comunidade indígena, agora estava face à extinção. Se para Sigmund Freud, os “restos diurnos” de um passado próximo sonhados eram “cópias do dia”, para Inês de Almeida, os “restos noturnos” de um passado distante eram “cópias da noite”. Utilizam-se as antíteses de “noite” e “dia”, “lua” e “sol” e “luz” e “escuridão” com referência à intensidade da memória. A partir da ressurreição de memórias mumificadas, os xacriabás produziam o “*Lido*, o X – *lixo/litter/litura* [...]” (Almeida, 2009, p. 44, grifos nossos). Percebe-se a aliteração em *L*, consoante sonora, lateral e alveolar em que há o contato da *língua* com os alvéolos dos *dentes* que desvia a passagem de ar para o canto da boca, remetendo à *língua xacriabá* vivificada do lixo à literatura e à *dentada xacriabá* devoradora do alfabeto, do material e do patrocínio ocidentais no processo de perpetuação de seus textos literários. Dessa maneira, valendo-se de figuras de linguagem, Inês de Almeida cria uma escrita científica poetizada.

Na "Segunda passagem: nós temos a letra", Inês de Almeida conta que de volta para casa, ao abrir o quarto de hóspedes, surpreendeu-se com uma revoada de morcegos. No banheiro havia uma miniatura do *Mimanã*m - “pau de religião” para os indígenas - que estava muito sujo de fezes como se os morcegos tivessem feito uma “orgia escatológica”. Deste acontecimento surge um devaneio ensaístico associativo. Cogita-se que os mesmos morcegos que comumente defecam no *Mimanã*m das aldeias foram guiados pelo radar ecolocalizador memorial até sua residência para repetir o gesto. Não se trata, entretanto, de confusão, mas de

uma outra concepção de memória. Associa-se a capacidade ecolocalizadora dos morcegos à visita memorial feita pelos indígenas às ruínas do passado para reconstruir a “língua sonhada”.

Em contraposição aos animais voadores, os autóctones não querem sujá-la, mas limpá-la das contaminações linguísticas ocidentais. Tem-se com isso uma alusão poética à memória quanto ao retorno às origens. De acordo com Ozick (2018, p. 225, grifos nossos), “Ensaio é *imaginação*. Se existe alguma informação num ensaio, é sempre algo *corriqueiro* [...] é o movimento de uma *mente livre* quando brinca”. A partir de uma situação corriqueira ou atípica igual à casualidade aludida, o ensaísta sente-se instigado à fabulação da imaginação, tendo em vista que “[...] o *tema* de um ensaio pode ser *qualquer coisa debaixo do sol*, por mais trivial” (Ozick, 2018, p. 228, grifos nossos).

Em prosseguimento, na "Terceira passagem: textuante língua portuguesa", resenhando Llansol, Maria Inês expõe acerca da prática tradutória implantada no “Literaterras” para a qual “[...] *Numa Estética Orgânica, traduzir é trazer o outro ao Texto. Copiar e adulterar, abrir o texto sem o violar, e revelar, no adultério, o que o nosso sexo de ler está vendo*”. (Almeida, 2009, p. 61, grifos da autora). Na Estética Orgânica, os próprios indígenas falam de si valendo-se do bilinguismo. Quando os indígenas escrevem literatura em suas línguas originárias e em português dos invasores, praticam a *Geografia dos rebeldes*, termo Llansoliano, que significa renúncia ao silenciamento e adesão à dupla grafia. Tiram as mordanças e protestam contra os dominadores através do idioma deles. É exatamente esse o objetivo do trabalho etnográfico de Inês de Almeida, promover o senso rebelde dos indígenas, tornando-os responsáveis pela representação de sua própria história que foi distorcida pelos exploradores.

Dessa forma, os indígenas têm a oportunidade de contar a verdade acerca da “invasão”, do “achamento”, dos “civilizados” etc, revelando suas vivências comunitárias e singulares na aldeia. Suas mãos guiam a caneta na composição de seu *locus* experiencial. Levando a obra llansoliana às aldeias como embasamento científico para os debates críticos e reflexivos relacionados à importância da escrita indígena no processo de desocidentalização do discurso imperial, Inês de Almeida pode intervir positivamente na vida dos povos originários. Portanto, essa passagem se ajusta com exatidão à meta do relato de experiência “[...] cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica” (Mussi *et al*, 2021, p. 6).

Na introdução da "Quarta passagem: a escola na aldeia", é registrado o comentário de Kanátyo Pataxó, professor indígena, citando que a escola tem o objetivo primordial de ensinar à juventude as histórias cosmogônicas, os rituais religiosos e a língua, além de dá destaque ao herói ameríndio excluído dos livros ocidentados. A pesquisadora é favorável à utilização da oralidade na transmissão dos saberes ancestrais independentemente de um local específico

para fazê-lo. Ou seja, para os povos originários, a escola e a escrita são mais importantes extrinsecamente na divulgação desse conhecimento para o mundo externo à aldeia no que diz respeito à tentativa de diluir os estereótipos sobre suas vivências. Por isso, Inês as compara ao teatro quanto à encenação de uma essencialidade ilusória. Traz-se à tona a ideia de paradoxo. Inês questiona se a municipalização dessas instituições educacionais indígenas poderia ser uma alternativa de fortalecimento, contudo, em concomitância, defende a “detonação” dos clichês e discursos estatais. Por exemplo, deve-se desocidentar o conceito de escolas em relação à doutrinação governamental para usá-las como meio de enfrentamento à subalternidade estatal e à validação da invasão às terras indígenas como um bem comum nacional. De certa forma, Inês apega-se à intencionalidade ensaística, tendo em vista que “[...] O ensaísta oferece um modelo de humanismo que nada tem a ver com lucro ou progresso e não propõe uma solução para a vida, mas antes formula incontáveis perguntas” (Wampole, 2018, n.p). A partir de indagações e símiles acerca de múltiplas possibilidades, Inês faz o leitor refletir em quais seriam as respostas cabíveis às perguntas que suscita.

Já na "Quinta passagem: antiga poesia nova", Inês de Almeida faz um relato acerca das crateras acinzentadas provenientes dos garimpos que aludem à exploração das terras indígenas na aldeia Piarçu, no Mato Grosso. A autora recorda que seus parentes foram partícipes desse esgotamento mineral. Na descrição que faz da paisagem, são visíveis as várias menções a cores como branco, verde, cinza e dourado. Além disso, há muitas construções comparando bois a vermes, garimpos a crateras e cancros, ouro a alimento. Tem-se, portanto, que “[...] O ensaio pode ser produto tanto do *intelecto* quanto da *memória*, do espírito *leve* ou *sombrio*, do *bem-estar* ou do *desprazer* [...] a têmpera meditativa de um ensaio requer mesa, cadeira, *reflexão* e *devaneio*, uma conexão com um entorno civilizado” (Ozick, 2018, p. 231, 232, grifos nossos).

Uma imagem semelhante à da introdução abre a “Sexta passagem: os cantores da floresta”: crianças indígenas yawanawás numa canoa junto a um tutor, um professor maxacali, que vai auxiliá-los na passagem para, literalmente, escreverem uma nova história. Então o texto termina como se inicia numa ideia cíclica fotográfica. No Acre, em terras yawanawás (*yawa* - queixada; *nawa* - outro que a vê), os indígenas possuem uma relação forte com o canto chamado de *yãmiy*, cantoria ritualística empregada nas caças e cerimônias sacrificiais, ensinando-o à juventude para que o transmita continuamente à posteridade. Almeida (2009, p. 125) chega à conclusão de que “[...] cada espécie no mato só pode ser lida a partir da escuta de seu especial somido. As folhas são as roupas das árvores e as árvores são a cobertura da Terra, e os animais - incluindo os humanos verdadeiros - povoam-na com seus cantos” (Almeida, 2009, p. 125). É perceptível a ideia de ler através da escuta, inversão e mistura

sinestésica de sentidos. As folhas são comparadas às roupas arbóreas, e as árvores às roupas terrestres. Ademais, vê-se a personificação dos animais que iguais aos humanos são cantores florestais.

Ainda sobre essa visita, a autora menciona que: “Assim foi na noite em que tomamos o Huni - o chá do conhecimento oferecido pelo velho Yawá. E brincamos toda noite, mulheres, rapazes, velhos e crianças. Cada qual em sua miração, mas reunidos nas danças puxadas uma a uma por um animal evocado pelos dois pajés: Joviel Maxakali e velho Yawanawá” (Almeida, 2009, p. 126). De novo, tem-se alusão a experiências da pesquisadora numa tribo indígena em caças, cantos, danças, brincadeiras e bebidas como o Huni. Mais uma vez, estas vivências confirmam a natureza experiencial, já que “[...] o RE é o resultado de um acontecimento que passou pelo corpo de seu relator em um determinado momento. O tempo do relato marca sua dicção, está trançado às condições afetivas, ideologias, e a aspectos intersubjetivos com as suas significações histórico-sociais” (Dalto & Faria, 2019, p. 227, aspas das autoras).

Ao longo de todo o texto é possível identificar na linguagem utilizada pela escritora jogos semânticos que inauguram novos sentidos; descrições metrificadas e rimadas; figuras de linguagem como a sinestesia, a aliteração, a personificação e metáforas, dentre outras, o que deixa perceptível a presença de recursos poéticos de linguagem que, para Lukács e Frungillo (2017, p. 94), “se comparássemos as diversas formas da poesia com as da luz do sol refratada pelo prisma, os escritos dos ensaístas seriam o raio ultravioleta”, isto é, o ensaio é uma das variações cintilantes mais importantes da poesia. O raio transladado se desvia, mas ainda está ligado à fonte originária.

Conclusões

É cabível situar, portanto, *Desocidentada* como um texto científico, embora a linguagem flerte com os aspectos da “literariedade”, sobretudo de cunho poético, que possibilita ao leitor viver, em algumas passagens, certa experiência catártica e estética. Nesse sentido, apesar de integrar-se ao conjunto das “narrativas não ficcionais”, apresenta nuances que a situam na litoralidade da linguagem, homogeneizando gêneros e tipologias textuais.

É possível mencionar que são facilmente perceptíveis a presença de um duplo código semiótico (palavras e imagens), de linguagem conotativa, que em alguns momentos sugere mais do que diz, de agrupamento vocabular que produz sonoridade rítmica, com uso de diferentes figuras de linguagem, de relação entre paronímia e homonímia, de criação neologística a partir de combinações de diferentes afixos e radicais, de expressões que

suscitam imagens etc. Assim, o texto possui características oriundas da fusão prosaica e poética que geralmente vela as informações, sugerindo mais do que afirmando. Logo, é notória a hibridez do texto conducente à "litoralidade" entre "relato de experiência" e o "ensaio", dualidade livre de regras academicistas.

Torna-se evidente, então, que *Desocidentada* é uma narrativa que não se enquadra em nenhuma classificação teorizada acerca dos gêneros textuais devido à justaposição de inúmeros recursos intergenéricos como entrevista, antologia literária, resenha, relato de experiência e ensaio compreendida como intergenericidade e à miscigenação de tipologias textuais como argumentação, descrição, exposição e narração entendida como intertextualidade tipológica.

Além disso, diante das observações dispostas, foi possível perceber que há uma litoralidade principalmente entre os gêneros textuais "relato de experiência" devido à descrição da intervenção, ao embasamento científico, à reflexão crítica, ao resultado vivenciado pela relatora, ao tempo associado às condições afetivas, ideológicas e intersubjetivas comuns à redação científica de relato, e "ensaio" por causa da presença de fotografias-ensaio, da "subjetividade", de saltos no pensamento, da quebra da linearidade, da elipse de partes, da apropriação de produções alheias, da utilização da imaginação, do corriqueiro, da mente livre, de incontáveis perguntas e da memória reflexiva e devaneante.

Ademais, é cabível defender que um texto "litoral" desfaz fronteiras que segregam porque, quando homogeniza elementos distintos, cria novas formas de dizer. Igualmente à proposta de Maria Inês que, por meio da escrita desocidentada, dá visibilidade à literatura indígena. Então, a narrativa da pesquisadora ilustra a sua própria prática. Talvez a sequidão denotativa seria insuficiente para traduzir conceitos altamente abstratos em valia da racionalidade, bem como o enquadramento em um único gênero, fechado em suas próprias regras poderia limitar o multifacetamento do conteúdo. Neste sentido, *Desocidentada* é uma produção científica contemporânea que subverte a colonialidade ao se opor à concepção de hierarquização de conhecimentos, saberes, símbolos, imagens, legados intelectuais e históricos e a desumanização ligadas aos povos originários. Uma narrativa científica inundada pela poeticidade, jorrante de imagens, rimas e métricas que se adapta à concepção de litoralidade lacaniana.

Referências

- Adorno, T. (2003). O ensaio como forma. *Notas de literatura I*, (pp. 15-46). Editora 34.
- Almeida, M. I. (2009). *Desocidentada: Experiência literária em terra indígena*. UFMG.
- Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Editora brasiliense.
- Cohen, J. (1966). *Estrutura da linguagem poética*, (2ª ed.). Cultrix.
- Compagnon, A. (1999). *O Demônio da teoria: Literatura e senso comum*. UFMG.
- Dalto, M. R., & Faria, A. A. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 19(1), 223-237.
- Fix, U. (2006). O cânone e a dissolução do cânone: A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”? *Rev. Est. Ling.*, 14(1), 261-281.
- Garramuño, F. (2014). *Frutos estranhos: Sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Rocco.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.
- Lacan, J. (2003). Litteraterra. Em J. Lacan (Ed.). *Outros escritos*, (2ª ed., pp. 15-25). Zahar.
- Lima Júnior, W. (1978). *A lira do delírio*, (Filme). Embrafilme.
- Lopes, S. R. (2012). *Literatura, Defesa do atrito*. Chão da Feira.
- Lukács, G., & Frungillo, M. L. (2017). Sobre a essência e a forma do ensaio: Uma carta a Leo Popper. *Revista UFG*, 9(4), n/p.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 1-18.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, 26(1), 15-40.
- Ozick, C. (2018). Retrato do ensaio como corpo de mulher. Em P. R. Pires (Org.). *Doze ensaios sobre o ensaio: Antologia Serrote*, (pp. 225-233). IMS.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes antropológicos*, 20(42), 377-391.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*, (pp. 227-277). Clacso.
- Starobinski, J. (2018). É possível definir o ensaio? Em P. R. Pires (Org.). *Doze ensaios sobre o ensaio: Antologia Serrote*, (pp. 13-26). IMS.
- Wampole, C. (2018). A ensaificação de tudo. Em P. R. Pires (Org.). *Doze ensaios sobre o ensaio: Antologia Serrote*, (pp. 242-249). IMS.

Quando Dizer é Morrer*^{*}: Um Estudo do Discurso Político do Presidente da República e o Aumento das Mortes por Covid-19 no Brasil

Jorge Viana de Moraes

Universidade de São Paulo, Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, SP, Brasil

 jorgevianademoraes@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9096-7079>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2090>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Busca-se demonstrar a relação direta entre o discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante a crise da 1ª onda da pandemia de COVID-19 em 2020 no Brasil e o aumento no número de casos e mortes no mesmo período. Observou-se que as declarações do governante em conjunto com suas atitudes/ações, sustentando um discurso de negação com relação à crise e ao correto enfrentamento do vírus SARS-CoV-2, *incentivou parte da população à exposição ao vírus e, conseqüentemente, à infecção e ao desdobramento de um quadro grave da doença, que levou muitos fatalmente à morte.* Teoricamente, o trabalho vincula-se aos Estudos do Discurso (van Dijk, 2001, 2017, 2020; Charaudeau, 2006, 2009; Authier-Revuz, 1998; Bolinger, 1989), às Teorias dos atos de fala, (Austin, 1990; Searle, 1981; Ducrot, 1987, 1989;) e à Teoria do agir comunicativo (Habermas, 2012). Metodologicamente expõem-se e analisam-se os discursos da autoridade governamental, cruzando-os com os dados e informações oficiais e científicas de mortes no mesmo período, divulgados pelo Ministério da Saúde (Brasil 2021) e demonstrado por Candido et al. (2020). A problemática, objeto da pesquisa, está demarcada pela seguinte questão a que nos propomos responder ao longo de todo o trabalho: é possível a linguagem de um sujeito no campo político, mediante seus atos de fala – isto é, seus discursos –, ser responsável pela influência de ações danosas a uma população inteira na esfera pública? Os resultados apontam para a verificação inicial de que sim. E neste caso específico, o aumento no número de mortes por Covid-19 está diretamente relacionado com a fala da autoridade governamental no período verificado.

Palavras-chave: COVID-19, discurso político, mortes, estudos do discurso

* Para sermos mais exatos, o título deste artigo deveria ser: "Quando dizer é matar". Entretanto, por ser um decalque do título da tradução para o português da famosa obra "Quando dizer é fazer", de John Langshaw Austin, filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual teoria dos atos de fala, optamos por manter a proximidade sonora em detrimento do sentido que aqui agora é esclarecido.

**How to Do Deaths with Words: A Study of Political Discourse
of the President of the Republic and The Increase
of Deaths by Covid-19 in Brazil**

Abstract

The study aims to demonstrate the direct relationship that exists between the speech of the President of the Republic of Brazil, Jair Bolsonaro, during the crisis of the 1st wave of the pandemic of COVID-19 in 2020 and the increase in the number of cases and deaths during the same period in the country. It was observed that the government's statements together with his attitudes/actions, sustaining a discourse of denial regarding the crisis and the correct confrontation of the SARS-CoV-2 virus, encouraged part of the population to be exposed to the virus and, consequently, to infection and the unfolding of a serious picture of the disease, which fatally led many to death. Theoretically, the work is linked to Discourse Studies (van Dijk, 2001, 2017, 2020; Charaudeau, 2006, 2009; Authier-Revuz, 1998; Bolinger, 1989), to Speech Act Theories (Austin, 1990; Searle, 1981; Ducrot, 1987, 1989;) and the Theory of Communicative Action (Habermas, 2012). Methodologically, the speeches of the government authority are exposed and analyzed, crossing them with official and scientific data and information on deaths in the same period, released by the Ministry of Health (Brasil 2021) and demonstrated by Candido et al. (2020). The problem, object of the research, is demarcated by the following question that we propose to answer throughout the work: is it possible for the language of a subject in the political field, through his speech acts - that is, his discourses/ speeches -, to be responsible by the influence of harmful actions to an entire population in the public sphere? The results point to the initial verification that yes. And in this specific case, the increase in the number of deaths from Covid-19 is directly related to the speech of the government authority in the period verified.

Keywords: COVID-19, political discourse, deaths, discourse studies

Recebido em 03/07/2022

Aceito em 20/08/2022

Publicado em 25/11/2022

*“The pandemic confronts us with immensely
challenging trade-offs between health, economic output,
hospital capacity, and personal liberties.
We need multidisciplinary approaches to give
effective policy guidance on how to control pandemics”*
Dr Katharina Hauck - Imperial College London

“Stay Home, Protect the NHS, Save Lives”
Lema das autoridades inglesas no combate à pandemia da COVID-19

“Chega de frescura e mimimi. Vão ficar chorando até quando?”
Jair Bolsonaro, Presidente da República do Brasil

*“Ainda bem que a natureza, contra a vontade humana,
criou esse monstro chamado coronavírus”*
Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva

“A morte e a vida estão no poder da língua”
Provérbios 18:21

A Dionísio Ferreira Batista, meu querido tio,
vítima da Covid-19, como outros 671 mil brasileiros,
até o presente momento, em que escrevo
este triste, mas necessário artigo.

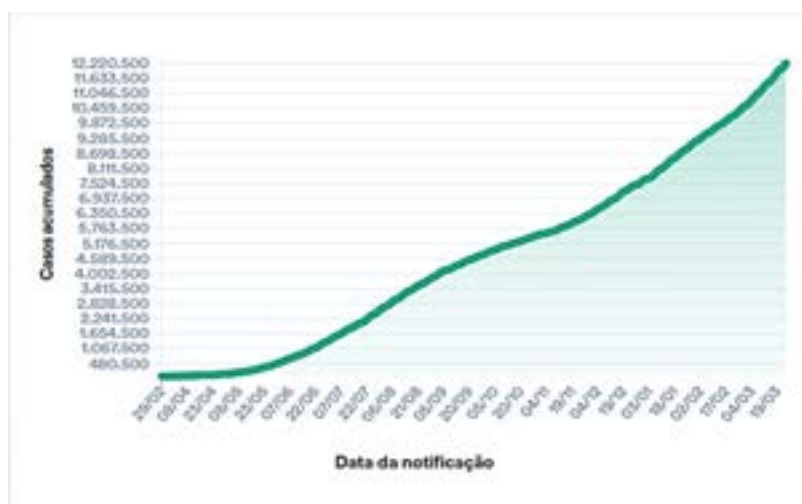
Introdução

A doença Covid-19 causada pelo novo coronavírus (**SARS-CoV-2**) foi declarada em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ES-PII), e em 3 de fevereiro de 2020 pelo Ministério da Saúde (MS) do Brasil como Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN)¹⁻² (Leandro et al., 2020). No Brasil, até 24 de março de 2021, foram registrados cerca de 12.220.011 (12 milhões) de casos de Covid-19 e 300.685 (300 mil) óbitos causados pelo SARS-CoV-2, com 2,5 % de taxa de letalidade, conforme dados do **Painel Coronavírus**, publicados pelo Ministério da Saúde (Brasil, Ministério da Saúde, 2021).

O gráfico 1, a seguir, apresenta a evolução dos casos de COVID-19 acumulados desde fevereiro de 2020 até 19 de março de 2021:

Gráfico 1

Casos acumulados de COVID-19 por data de notificação

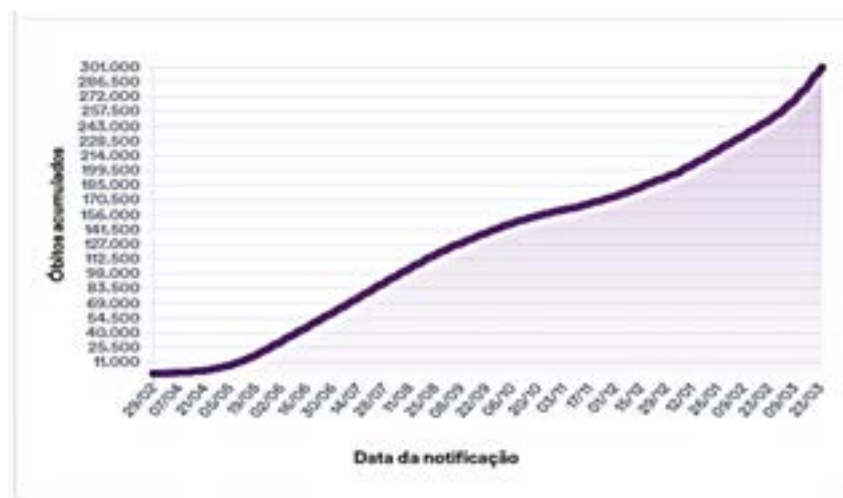


Fonte: Painel Coronavírus, Ministério da Saúde, Brasil (2021)

Já o gráfico 2, abaixo, apresenta o número de óbitos acumulados por COVID-19, desde fevereiro de 2020 até 23 de março de 2021, que é o período aqui estudado:

Gráfico 2

Óbitos acumulados de COVID-19 por data de notificação



Fonte: Painel Coronavírus, Ministério da Saúde, Brasil (2021).

A alta infectividade da Covid-19 desfechou num elevado e concentrado número de infectados. Sua característica de crescimento exponencial acabou resultando em elevadas demandas nos serviços de saúde e, conseqüentemente, na ocorrência de óbitos direta e indiretamente associados (Camara et al., 2020; Leandro et al., 2020). Nesta conjuntura, as intervenções não-farmacológicas (INFs)¹⁹ de Saúde Pública, medidas utilizadas para mitigação e redução do impacto das epidemias e pandemias na população, foram aventadas e implantadas pelas diversas autoridades sanitárias e políticas ao redor do mundo. Dentre as INFs estão as barreiras sanitárias; pausas sanitárias; o correto uso de máscara facial; o uso de álcool em gel para assepsia das mãos e higienização de superfícies e objetos, e o distanciamento social; e, em casos extremos, o *Lockdown*. Condicionada à situação de elevada gravidade sanitária, as INFs foram, à época, recomendadas como estratégias para mitigação da transmissão comunitária, visto a celeridade de propagação do vírus SARS-CoV-2 através da transmissão pessoa-pessoa (Leandro et al., 2020; Camara et al. 2020).

Contrárias a tais medidas de INFs e mantendo um discurso de negação à crise do **coronavírus**, as declarações do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, abriram outro espaço de crise, neste caso político, ao manter o debate e tensionamento, até as últimas conseqüências, contra outras autoridades governamentais e Instituições da República (Governadores, Prefeitos, STF, Senado, Câmara dos Deputados).

¹⁹ De acordo com Leandro et al. (2020), as **intervenções não farmacológicas** são medidas de Saúde Pública que visam reduzir a transmissão de determinada doença.

Um aspecto importante neste estudo é o fato de nele buscar-se cruzar informações, dados e fundamentação teórica de dois campos distintos das ciências: de um lado, o das **ciências da linguagem**; e de outro, o das **ciências médicas e biológicas (epidemiológicas)**. Por um lado, isso mostra que as ciências não são tão dicotômicas, quanto o senso comum, ou mesmo, certas epistemologias, nos fazem parecer crer; e, por outro lado, adicionalmente, mostra que do ponto de vista científico, as Ciências da Linguagem também podem contribuir, com auxílio da análise, para a compreensão não apenas sociológica, mas sobretudo linguístico-discursiva, dos discursos²⁰, e, neste caso específico, do discurso de autoridade pública na sua relação com o avanço da COVID-19 em nosso país. O que significa dizer que o conhecimento produzido pela Área de Humanidades também desempenha papel relevante no contexto científico, acadêmico e universitário em nosso país.

Neste contexto, a partir do cruzamento de dados disponíveis nos estudos de Camara et al. (2020), com equipe formada predominantemente por pesquisadores de universidades brasileiras e britânicas (Universidade de São Paulo e Universidade de Oxford, dentre outras), bem como a partir dos dados oficiais do Ministério da Saúde (Brasil, 2021), buscou-se verificar se as declarações do governante (**o discurso político**), e o conjunto de suas atitudes²¹, sustentando o discurso de negação e descaso com relação à crise e ao correto enfrentamento do vírus SARS-CoV-2, (este sim, baseado em evidências científicas), contribuíram ou não para a disseminação epidêmica do SARS-CoV-2 no Brasil, no período analisado (entre fevereiro e abril de 2020). A problemática, objeto da pesquisa, portanto, está demarcada pela seguinte questão a que nos propomos responder ao longo de todo o trabalho: *é possível a linguagem de um sujeito no campo político, mediante seus atos de fala – isto é, seus discursos –, ser responsável pela influência de ações danosas a uma população inteira na esfera pública?*

Para responder a essa questão, observar os dados e chegar a uma resposta plausível ou razoável ao problema, o estudo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, antes da apresentação e do cruzamento dos dados epidemiológicos com o discurso do presidente²², o estudo, fundamentado nos estudos do discurso (cf. Van Dijk, 2020[2008]), mostrará, no período acima delimitado, inicialmente uma análise linguística e discursiva, em alguns níveis ou através de

²⁰ Este estudo se afasta das concepções da AD de linha francesa por esta entender que as “declarações”, as “falas” não são propriamente “o discurso”. Para essa corrente teórico-metodológica, as “declarações”, as “falas” são a materialidade do discurso. Nossa utilização, neste sentido, não está alinhada com a característica anti-empirista da AD. Mesmo assim, traremos a contribuição pontual de alguns autores dessa corrente, quando falarmos, por exemplo, de *memória discursiva e interdiscurso*.

²¹ Ainda que não seja escopo da maioria dos estudos do discurso, como o da AD de linha francesa, por exemplo, é inegável que não se pode ignorar, ou mesmo separar o discurso de certas posturas e ou atitudes, que muitas vezes são a concretização desses mesmos discursos em certas pessoas. Conforme argumentaremos mais adiante, fundamentado na Teoria dos Atos de Fala (Austin 1990): “dizer é fazer”; e em van Dijk (2001, 2020 [2008]): “o discurso é uma forma de ação social”.

²² Embora o discurso seja o político, enquanto as falas do presidente são a materialidade do discurso político, não faremos, neste estudo, distinção entre um e outro. Para nós, eles são sinônimos.

diversas dimensões (léxica, morfológica, sintática, semântica, atos de fala, conversacional/interacional) das declarações do político brasileiro no contexto pandêmico.

Tal relação é necessária porque partimos do pressuposto segundo o qual a estrutura gramatical/ linguística é condicionada pelas intenções discursivas do enunciador. Ou, se quisermos dizer de modo invertido, a manifestação do discurso (por um determinado sujeito) aciona certas estruturas linguísticas e, ao mesmo tempo, faz pressão sobre essas mesmas estruturas com o intuito de direcioná-las para um determinado *efeito de sentido* que o sujeito pretende imprimir ao enunciar.

Referencial Teórico

Discurso, reprodução de poder social e usos ilegítimos do poder

Como van Dijk (2017, p. 166), “para evitar o excesso de jargão e a confusão terminológica”, neste ensaio, usaremos “simplesmente o termo ‘discurso’ para qualquer forma de língua manifestada como texto (escrito) ou fala-em-interação (falado), num sentido semiótico amplo”. Assim, “‘discurso’ é aqui entendido para significar somente um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua, em particular” (van Dijk, 2020 [2008], p. 135). Assumimos também com o mesmo Van Dijk (2011, p. 353; 2020 [2008], p. 115) que “o discurso é uma forma de ação social”, e, ao mesmo tempo, que “as relações de poder são discursivas”.

Compreende-se ainda as ações discursivas como eventos comunicacionais complexos, onde se reproduzem as relações de poder e de regulação social, representadas na situação interacional através de seu contexto ou ainda nas próprias estruturas do texto e da fala (Van Dijk, 2011, 2020 [2008]).

No estudo em tela, conforme iremos analisar mais adiante, podemos dizer, que isso se aplica bem às falas, aos pronunciamentos e às situações interacionais de Jair Messias Bolsonaro, enquanto Presidente da República Federativa do Brasil, e, a partir da ocupação deste lugar por ele, e da reprodução das *relações de poder* e de *regulação social*, seja por meio da expectativa que se tem de seus gestos, como *atos e poder simbólicos*²³, enfim, de certas atitudes e falas que se esperam dele como presidente, seja como aquilo que ele está ou não autorizado a fazer e a dizer, enquanto a pessoa que ocupa nas nossas *representações*

²³ Conforme demonstra van Dijk (2020 [2008], p. 23), “o poder simbólico pode ser derivado de outros tipos de poder. Assim, políticos têm acesso ao discurso público devido ao seu poder político [...]. Se o poder é definido em termos de controle de (membros de) um grupo sobre outros, então tais formas de poder político [...] realmente se tornam efetivas e fornecem acesso especial aos meios da produção discursiva e, portanto, ao gerenciamento das mentes do público”.

essa função ou *lugar social*. Seja como for, estamos interessados na análise crítica do abuso de poder político e, mais especificamente, na *dominação*, que “cobre igualmente os vários tipos de *abuso de poder comunicativo*” (van Dijk, 2020[2008], p. 28) cometidos pelo presidente, tais como: a manipulação, a doutrinação, mas neste caso específico, a desinformação. Isso porque no âmbito do trabalho aqui proposto, o de analisar criticamente os discursos do presidente, essencialmente entendemos, ainda na esteira de van Dijk (op. cit.), poder *social* em termos de *controle*. Isto é, “de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros” (p. 17).

Tanto as atitudes (de não respeito às orientações das autoridades científicas e sanitárias) quanto os discursos do presidente (falas, pronunciamentos e interações não só de negação, mas também de enfrentamento do que foi orientado por essas mesmas autoridades), conforme veremos, resumem-se em ações comunicativas. Portanto, se as ações envolvidas são ações comunicativas, isto é, são o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar analiticamente do controle sobre o discurso e sobre as ações de outros, que é “uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados” (cf. van Dijk, 2020 [2008], p. 18]).

van Dijk (op. cit.) lembra ainda que o controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Essa ação controlada, segundo Van Dijk (2020 [2008]), pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso, ou o discurso de quem detém o poder, possa, indiretamente, influenciar outros discursos – e atitudes, acrescentamos nós, porque neste estudo vinculamos os discursos aos atos de fala – que sejam compatíveis com o interesse desses que detêm o poder. Para este estudo, tais considerações não poderiam ser mais do que verdadeiras, uma vez que partimos do pressuposto de que as declarações do presidente Jair Bolsonaro, em conjunto com suas atitudes/ações, buscando sustentar um discurso de negação e descaso com relação à crise e ao correto enfrentamento do coronavírus, *incentivou, influenciou parte da população à exposição ao vírus e, conseqüentemente, à infecção e ao desdobramento de um quadro grave da doença, que levou muitos fatalmente à morte.*

Deste modo, não nos esqueçamos de que estamos diante de um tipo determinado de discurso e de práxis: o discurso político e a práxis política, que não estão dissociados da linguagem. Para tanto, primeiramente, veremos como se dá a caracterização do discurso político, nessa relação com a práxis, partindo, especificamente, dos estudos de Charaudeau (2009). Passemos, então, a ele. Entretanto, mais adiante, abordaremos os aspectos relacionados à práxis e sua relação com o discurso, tendo também por referência, Austin (1990); Bolinger (1989); Arendt (2007) e Habermas (2012).

Características do Discurso Político

Mesmo admitindo que no mundo político, de maneira geral, o discurso aí manifestado está intimamente ligado ao poder e, por conseguinte, à manipulação (Charaudeau, 2009), abordar o discurso político não é uma tarefa fácil, porque ele está relacionado a um conjunto de fatos que pertencem, segundo Patrick Charaudeau, abalizado nas afirmações de Claude Le Fort, a ordens diferentes, mas que ao mesmo tempo se cruzam constantemente. O fenômeno político é complexo por resultar desses fatos. Eles são em número de quatro:

- *fatos políticos*, como atos e decisões que levantam a questão da autoridade e da legitimidade dos atores sociais;
- *fatos sociais*, como a organização das relações sociais, levantando a questão do lugar e das relações que se instauram entre elites e massas;
- *fatos jurídicos*, como o quadro que regula as condutas, levantando a questão da ação legislativa;
- *fatos morais*, como um espaço de pensamento sobre os sistemas de valores, levantando a questão da identidade dos regimes de governo para o bem dos povos (Charaudeau, 2006, p. 251).

É justamente o cruzamento entre os diferentes fatos acima descritos por Charaudeau (2006) que faz do discurso político, *ao contrário da maioria das outras formas de discurso, ser relevante para todos os cidadãos* (van Dijk, 2020 [2008]). E de que “seu poder advém tanto de sua abrangência quanto de seus vários graus de legitimidade” (van Dijk, 2020 [2008], p. 71). Para Charaudeau (2006), isso explica por que o fenômeno político é objeto de estudo de diferentes disciplinas, como as Ciências Políticas (fatos políticos), a Sociologia (fatos sociais), o Direito (fatos jurídicos), a Filosofia política (fatos morais). O que igualmente demonstra que “não há domínio reservado, exclusivo, para a análise do fenômeno político”. Impõe-se, assim, afirma o autor, uma interdisciplinaridade na abordagem, uma vez que há o cruzamento dessas dimensões.

De acordo com o autor, o discurso se situa no atravessamento de todas essas dimensões do fenômeno político: o que é “evidente para as dimensões moral e jurídica (a definição dos valores e das leis através e pela linguagem), mas também para as dimensões social e acional” (Charaudeau, 2006, p. 252). Nesse sentido, assumiremos com Charaudeau que “a linguagem se junta à ação no discurso político” e que essa junção tem incidência sobre “as diferentes estratégias discursivas que se desenvolvem nesse campo” (idem). Ao mesmo tempo que podemos afirmar com Van Dijk (2020 [2008]), conforme já ressaltamos mais acima, que o discurso é uma forma de ação social, e, do mesmo modo, dito de outra forma, que essas relações de poder são discursivas. Em uma só expressão: não há discurso fora da ação, ainda que, em alguns casos, se possa agir silenciosamente.

Discurso político: linguagem, ação e poder

Dentro do campo político, contrariamente à ideia que usualmente circula no imaginário social, que opõe a palavra à ação (seja na dissimulação, seja na eficácia), partiremos da hipótese, junto com Charaudeau (2006), “de que o discurso político (bem como todo tipo de discurso) *não tem sentido fora da ação, e que a ação busca, para o sujeito político (mas também para todo sujeito), o exercício de um poder*” (p. 253). Considerando essas afirmações e evocando as assertivas ponderações da filósofa Hanna Arendt em *A condição humana*, podemos dizer que

sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (Arendt 2007, p. 191).

Segundo Arendt (2007) o que está em jogo é o caráter de revelação, sem o qual a ação e o discurso perderiam toda relevância humana, de modo que não há exercício do poder no silêncio, antes é preciso dizer, falar, enunciar. Não é sem razão que Arendt, rememorando Platão, dirá que a *lexis* (o “discurso”) é mais fiel à verdade que a *praxis*. Neste estudo, como veremos, há uma comprovação bastante evidente, nas falas do presidente Jair Bolsonaro, dessa afirmação do fundador da Academia de Atenas.

Desse modo, é “na ação e no discurso, [que] os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (Arendt 2007, p. 192). Por isso, neste estudo, consideram-se as declarações presidenciais não apenas enquanto fala vazia, dissociada do exercício do poder e do sujeito que as enuncia, mas antes, como o lugar da própria emanção do poder, ou mais precisamente, como na qualidade de discurso, ação e poder.

No que diz respeito a quem o discurso se direciona, não à toa, pode-se afirmar com Charaudeau que todo ato de linguagem:

- emana de um sujeito,
- esse sujeito só se define em sua relação com o outro, segundo um princípio de alteridade. Ele precisa do outro para existir (sem a existência do outro, não há consciência de si);

- trata-se de um sujeito quem em sua relação com o outro, não para de remeter esse outro a si mesmo, segundo um princípio de influência, para que esse outro pense, diga ou faça segundo sua própria intenção;
- mas é um sujeito que se confronta com o outro, pois esse outro tem seu próprio projeto de influência. Os dois são assim levados a gerir a relação segundo um princípio de regulação (para evitar o confronto corporal) (Charaudeau, 2006, p. 253).

Diante dessas diretrizes, é possível afirmar que todo ato de linguagem é um agir sobre o outro. Princípios de alteridade, de influência e de regulação são princípios fundadores do ato de linguagem que o inscrevem em um quadro acional (uma praxeologia). Entende-se com Charaudeau que todo ato de linguagem é agir sobre o outro, todavia, não se pode reduzi-lo a um simples fim de fazer *fazer*, de fazer *dizer* ou de fazer *pensar*. Sua finalidade (seu objetivo) é acompanhada de uma exigência, a saber: “a de ver a intenção ser seguida de um efeito”. Esta exigência, conforme Charaudeau, “completa a finalidade comunicacional por um objetivo de ação que consiste em colocar o outro em uma posição de obrigação a ser executada, em uma relação de submissão à posição do sujeito que fala” (Charaudeau, 2006, p. 253). Toda a análise aqui desenvolvida partirá desse pressuposto, ou seja, a de que as falas, as declarações, enfim, o discurso do presidente, um sujeito cujas declarações emanam de um lugar social e discursivo de poder, coloca o outro, o seu interlocutor (neste caso, o povo brasileiro, a quem ele fala), em uma posição de submissão, de obrigação, ainda que tais declarações fossem sub-repticiamente formuladas, o que não é, obviamente, o caso aqui em tela. Se não vejamos, a partir dos recortes discursivos a seguir apresentados.

Corpus

Declarações do Presidente Sobre a Pandemia Desde Março de 2020

Antes de se passar efetivamente às declarações do presidente sobre a pandemia e sobre a COVID-19, expõe-se primeiro o que aqui se entende por recortes discursivos.

Os recortes discursivos

A noção de *recorte discursivo* aqui utilizada é a mesma que apresenta Orlandi (1983 e 1984), por sua vez, retomada por Guimarães (2001). Para Orlandi “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos da situação discursiva (Orlandi 1983 *apud* Guimarães 2001, p. 13). Para Guimarães, “o entendimento mais completo da noção de recorte, no entanto, só se dá se atentamos para o que a autora coloca sobre a incompletude

da linguagem e sobre a polissemia” (Guimarães 2001, p. 13-14). Guimarães observa que sobre a questão da incompletude devemos observar o que Orlandi problematiza acerca do tópico (tema) na conversação, no diálogo: “com essa ideia de incompletude apaga-se, em relação a turnos, o limite que separa o meu dizer e o do outro” (Orlandi 1984 *apud* Guimarães 2001, p. 14). Ou seja, “o que digo não é completo, parte do seu sentido está no que os outros dizem e vice-versa”, completa Guimarães. Assim “só uma noção como a de recorte, portanto, não segmental, pode apreender esta incompletude constitutiva do sentido” (Guimarães 2001, p. 14).

A Polêmica Sobre o Tratamento Precoce Para a Covid-19

Desde o início da pandemia do novo coronavírus, o presidente Jair Bolsonaro (PL) vinha minimizando a gravidade da covid-19 e passando à população declarações que contradiziam/contradizem as orientações das autoridades de saúde. Neste período, o próprio presidente afirmou que estava com a doença e se tratava com hidroxicloroquina²⁴, substância considerada controversa para esse fim, já que não há comprovação científica de sua eficácia no caso de covid-19 e pode causar efeitos colaterais graves, particularmente arritmia cardíaca. Passemos a este primeiro recorte, e subsequentemente, aos outros:

9 de março de 2020.

1º Recorte — “Superdimensionado”

“Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus”.

24 de março de 2020.

2º Recorte — “Gripezinha”

“Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão”.

24 de março de 2020.

3º Recorte — “Devemos, sim, voltar à normalidade”

“O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade”.

24 de março de 2020.

4º Recorte — “Devemos abandonar o conceito de terra arrasada”

“Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércios e o confinamento em massa”.

29 de março de 2020.

²⁴ O mandatário ainda insiste neste tipo de protocolo, que, mesmo agora, não encontra respaldo científico.

5º Recorte — “Vamos todos morrer um dia”

“Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Tomos nós iremos morrer um dia”.

28 de abril de 2020.

6º Recorte — “E daí?”

“E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”.

Análise dos Dados Linguísticos e Discursivos: Antes de Tudo, a Linguagem é uma Arma

O linguista norte-americano Dwight Bolinger afirmou corretamente que *a língua é uma arma carregada* (Bolinger, 1989 [1980]). Saber usá-la é ter poder. Usá-la inadvertidamente no espaço público ou na *esfera pública* (Habermas, 2003)²⁵ em uma época como a nossa, em que a revolução das mídias convencionais, potencializadas pelas mídias sociais, impulsionadas pelas novas ferramentas tecnológicas dos *smartphones*, levaram a expressão individual a extremos, é uma atitude irresponsável. Podemos mesmo dizer que a linguagem pode causar estragos do ponto de vista prático, quando se pensa, por exemplo, nas consequências nefastas que ela pode causar em seu emprego público. Essa situação é potencializada quando o enunciador das declarações é um sujeito de figura pública, como é o caso do Presidente da República, cuja imagem, em si, já expressa uma natural *força ilocucional* causada pela favorável investidura do cargo, que pode impactar sobre a vida do cidadão comum. O livro de Bolinger é interessante porque pode ser aplicado como referencial teórico e crítico em mais de um contexto de análise linguística e discursiva.²⁶ Mas também, em outro sentido – e este é o que mais nos interessa no momento – o livro de Bolinger (1989 [1980]) é sobre o abuso da linguagem: linguagem usada para distorcer, ocultar, enganar, manipular e menosprezar.

Neste aspecto particular, Bolinger trata do caráter especial da metáfora. A metáfora, que é central para nosso envolvimento constante em nomear, “descobrir algo novo e decidir se

²⁵ Por *público*, Habermas compreende aqueles eventos que dizem respeito a todos e que, por isso, são passíveis de serem discutidos e normatizados socialmente, em contraposição ao âmbito individual, privado. O conceito alemão de “*Privat* significa estar excluído, privado do aparelho do Estado (...)” (Habermas, 2003, p. 24). Conforme Habermas, não há um sentido único para os conceitos público/privado. Em sua análise, entretanto, como não podia ser diferente para esses estudos no ocidente, esses conceitos são originários da Grécia, onde o âmbito privado das coisas caseiras (*oikos*) era diferenciado do âmbito público, isto é, da política estatal (*polis*). Diz Habermas: “Só à luz da esfera pública é que aquilo que é consegue aparecer, tudo se torna visível a todos” (Habermas, 2003, p. 16). E é justamente esse modelo grego da *esfera pública*, segundo o mesmo Habermas, que teria passado depois à Idade Média, onde as categorias público/privado estavam presentes no Direito Romano, e teria chegado até nós, via institucionalização do Estado moderno, onde, então, passa a ter um sentido específico de “*esfera pública burguesa*” (Habermas, 2003, p. 17, sublinhamos).

²⁶ Um exemplo dessa múltipla aplicabilidade seria relacioná-la com aquilo que Halliday chamou de *atitude linguística* dos falantes frente à sua própria fala ou à fala dos outros usuários da língua, verificando, deste modo, as análises sobre o que dizem e avaliam alguns usuários sobre as variantes consideradas não-padrão da língua, ou não cultas. Bolinger (1989 [1980]), por exemplo, analisa os preconceitos sociais que fundamentam a estigmatização dos dialetos não padronizados do inglês e o papel de tais dialetos (incluindo o inglês negro e o chamado espanglês, o dialeto chicano) na promoção da solidariedade e na exclusão dos imigrantes.

pertence ao rótulo A ou ao rótulo B” (1989, [1980], p.140). Segundo o autor, um aspecto do controle social é a sanção dada pelos governos a certas metáforas e sua desaprovação de outras. As sociedades diferem em suas metáforas favoritas. E aqui podemos ver a contribuição das propostas de Bolinger para o presente estudo.

O discurso do presidente Jair Bolsonaro busca estimular rótulos (“comunista”, “esquerdista”, “petralhada”) para o adversário (ou “inimigo?”), ou almejam a intimidação pelo reforço ao egocentrismo (“sou eu que mando” “não abro mão da minha autoridade”); neste caso específico, parece-nos haver aqui uma questão de auto e hetero-enunciação ou como denominado por Authier-Revuz (2004), modalizações autonímicas (Authier-Revuz, 1998), na medida em que esse fenômeno linguístico-discursivo mostra formas de representação do sujeito enunciadas no fluxo de seu dizer. Neste caso, mais precisamente, “a nomeação assumida como ato pessoal: “*eu digo X’ que eu proponho/decido dizer*”, já que há um “caráter pessoal da nomeação marcada pela massiva dominância, aqui, do ‘eu’, sujeito do verbo de dizer, e/ou pela presença de lexemas que dizem a implicação ativa do sujeito nessa nomeação – *facilmente, eu proponho, eu forjo, eu me permito, eu ousa...*” (Authier-Revuz, 1998, p. 69), ou, no caso do presidente: “*sou eu que mando*”; “*não abro mão da minha autoridade*”), por exemplo, enunciadas por ele quando se viu contestado de suas afirmações por seus ministros da saúde, em situações e opiniões contrárias às suas e que foram amplamente divulgadas pelas mídias. Neste caso, quando desautorizou publicamente seu, então, ministro da saúde (já o 3º no contexto pandêmico), o General Eduardo Pazuello, sobre a compra da vacina CoronaVac, naquilo que podemos denominar de início do período da “guerra das vacinas”. As outras formulações que devem ser consideradas são: xingamento (“imprensa canalha”, “jornal patife e mentiroso”), constrangimento (“não sou coveiro”, “e daí”) ou ironia (“*eu sou Messias, mas não faço milagre*”).

Análise Linguístico-Discursiva dos Enunciados Presidenciais

Partindo agora das formulações, de Austin (1990), segundo a qual *dizer é fazer*, ou, conforme a tradução fiel do título original e sugestivo de seu livro “*How to do Things with Words*”, isto é, “Como fazer coisas com palavras”, é preciso admitir que a linguagem é uma prática social e concreta e como tal deve ser analisada. De acordo com Austin (1990, p 85) “dizer algo **é** fazer algo, ou que **ao** dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que **por** dizer algo fazemos algo”. À essas três formas distintas de uso da fala, ou de atos de fala, Austin denominará como: **1. ato locucionário**; **2. ato ilocucionário**, e **3. ato perlocucionário**.

1. **O ato locucionário** corresponde ao ato de pronunciar um enunciado, ou seja, ao “ato de ‘dizer algo’, nesta acepção normal e completa” (Austin 1990, p. 85).

2. **O ato ilocucionário**, correspondente ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar etc. Assim, “um ato ‘ilocucionário’”, segundo Austin, é “a realização de um ato ao dizer algo, em oposição à realização de um ato *de* dizer algo” (Austin 1990, p. 89). Neste sentido, em um ato ilocucionário, a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado. É o que Austin denominou de **força ilocucionária**: “suas palavras tiveram o significado de ordem” (p. 89), por exemplo; e, por último;

3. **O ato perlocucionário**, que corresponde aos efeitos que um dado ato ilocucionário produz no alocutário. Verbos como convencer, persuadir ou assustar ocorrem neste tipo de atos de fala, pois informam-nos do efeito causado no alocutário. Austin afirma que “dizer algo frequentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir efeitos”. Austin denominará “um ato deste tipo de realização de um ato *perlocucionário* ou *perlocução*” (Austin 1990, p. 89-90).

Admitimos de partida que, de modo geral, em todos os recortes discursivos aqui sob análise, estão presentes tanto a **força ilocucionária**, cuja origem são **os atos de fala** do presidente, quanto o alvo dessa força, a população brasileira, para quem os seus atos de fala estão direcionados, resultando daí um efeito persuasivo, que é traduzido no próprio **ato perlocucionário**, já que não dá para deixar de considerar nas declarações do presidente certos propósitos, intenções ou objetivos, que certamente produziram efeitos sobre a população brasileira.

Conforme observa Marcondes (1990, p. 7), tradutor e apresentador da obra para o público leitor brasileiro, “o projeto filosófico da teoria dos atos de fala, tal como foi inicialmente proposto por Austin, insere-se na tradição britânica da filosofia analítica, inaugurada por G.E. Moore, B. Russell e L. Wittgenstein nas primeiras décadas” do século XX. Mas abre novas perspectivas nesse tipo de filosofia, levando-a “para novas investigações pelo estabelecimento de elementos teóricos que desenvolvidos, muitas vezes criticamente, por autores como P. F. Strawson, H. P. Grice e, principalmente, J. R. Searle, deram origem à teoria dos atos de fala” (Marcondes, 1990, p. 13). E é justamente na relação com as propostas de reformulação desses autores é que a teoria dos atos de fala encontra espaço de desenvolvimento na linguística, especialmente na intersecção entre os campos da semântica e da pragmática, espaço onde as contribuições de Ducrot, e de Anscombe e Ducrot, das quais falaremos um pouco mais adiante, se estabelecem.

Neste sentido, enunciado e discurso serão aproximados de atos de fala. Como, pois, admite Ducrot (1989, p. 13) “o enunciado é um segmento de discurso. Ele tem, pois, como o discurso [e acrescentamos nós, também como os atos de fala], um lugar e uma data, um produtor e (geralmente) um ou vários ouvintes. É um fenômeno empírico, observável, e, a este título, não se repete”. Além disso, segundo Ducrot (1987),

Um primeiro componente, isto é, um conjunto de conhecimentos (*descrição semântica linguística de L* ou, abreviadamente, *componente linguístico*) atribuiria a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa significação. Exemplificando: a A corresponde a significação A'. Caberia ao segundo componente (*o componente retórico*), considerando a significação efetiva de A na situação X (Ducrot, 1987, p. 15).

Análise do 1º recorte

Em um de seus primeiros comentários públicos sobre a doença, o presidente afirmou que a imprensa exagerava sobre sua gravidade: “Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus”, disse o presidente em evento em Miami no dia 9 de março. Alguns dias depois, havia na cúpula do governo federal mais de 20 autoridades infectadas. Parte dessas autoridades estava na comitiva que acompanhara o presidente na viagem aos Estados Unidos.

Assim, por exemplo, **o componente semântico** confere ao enunciado presidencial no 1º recorte discursivo: “[...] *está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus*”, a significação de que, no momento da enunciação, o presidente, na sua visão, considera que muitos (da imprensa) têm dado um tamanho, um alcance exagerado ao provável (na perspectiva dele) poder destruidor do vírus. Considerando, o contexto da situação comunicativa em que esse enunciado foi produzido, **o componente retórico** atribui a ele uma posição mais forte e mais significativa, no sentido de demonstrar não só que, na perspectiva do presidente, a imprensa exagerava sobre a gravidade da pandemia como, principalmente, nas condições históricas em que o enunciado é dito, o de trazer uma *orientação argumentativa*²⁷, que se confirmará em outras tantas situações posteriores, a de que o presidente negará a verdade sobre o efetivo poder destruidor do vírus. E o que é pior: sua atitude diametralmente oposta de *subdimensionamento do poder destruidor do vírus*.

²⁷ Anscombe e Ducrot (1995 [1988], p. 5) afirmam no prefácio de *L'argumentation dans la langue que* “les sens d'un énoncé comporte, comme partie integrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la force argumentative. Signifier, pour un énoncé, c'est orienter. De sorte que la langue, dans la mesure où elle contribue en première place à déterminer le sens des énoncés, est un des lieux privilégiés où s'élabore l'argumentation”. Tradução: “os sentidos de um enunciado comporta, como parte integrante, constitutiva, essa forma de influência que é chamada de força argumentativa. Significar, para um enunciado, é orientar. De sorte que a língua, na medida em que determina principalmente o significado dos enunciados, é um dos lugares privilegiados onde se desenvolve a argumentação”.

Outro aspecto a ser destacado neste 1º recorte analisado das declarações presidenciais é a inversão da ordem sintática, relacionada ao fenômeno tópico/foco²⁸-comentário/desfoco no enunciado. Ao deslocar “*está superdimensionado*”, trazendo-o para o tópico de sua fala, e deixando em 2º plano, ou desfoco, “*o poder destruidor desse vírus*”, o enunciador/presidente o faz também sob uma perspectiva argumentativa, ainda que inconsciente. Por um lado, isso acontece por razões próprias da pressão e especificidade da língua falada, modalidade linguística utilizada pelo presidente, (como na maioria das vezes nos outros recortes). De acordo com Pontes (1987), o que caracteriza o tópico [...] é ele estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir [...] sobre o qual se faz o comentário” (Pontes, 1987, p. 13).

Por outro lado, entretanto, visto de forma menos estrutural e mais funcional-discursiva, no sentido de **organização da informação do discurso** (Firbas, 1992)²⁹ como preocupação dominante do enunciador, o foco constitui um traço – fonológico ou sintático – que marca um contraste, uma saliência, de um constituinte que fica assim destacado de (em oposição a) o restante da estrutura sentencial do enunciado. É o caso aqui sob análise. Nessa perspectiva destaca-se a teoria da **Perspectiva Funcional da Sentença** (PFS) de Firbas (1992). Firbas (1992, p. 177) também observa que na aplicabilidade contextual PFS na língua falada, o investigador é livre para escolher a estrutura, cuja aplicabilidade deseja avaliar; mas, ao fazer isso, ele deve determinar quais características devem ser consideradas como constitutivas, ou seja, como identificando a estrutura. Do ponto de vista da organização da informação trazida pelo enunciador/presidente, topicalizar/focalizar o aspecto *superdimensionado* pelos seus oponentes (inimigos?) é mais importante do que ressaltar o suposto (nunca será demais ressaltar isto: na perspectiva do presidente) *o poder destruidor do vírus*, deslocando-o para o restante da frase, que compõe o enunciado.

²⁸ No âmbito deste estudo, não se faz distinções entre os fenômenos de tópico e foco, tomados aqui como sinônimos. Também não serão problematizados os conceitos e os fenômenos de *tópico*, *foco*, *topicalização* e *focalização*. Para uma abordagem crítica e informada a respeito de ambos os pares conceitos/fenômenos, ver Gonçalves (1998), Creissel (2004) e Barbosa (2005).

²⁹ O modo como o tópico e o foco se organizam no enunciado será designado por nós como articulação tópico-foco, correspondendo aproximadamente à ideia de **Dinamismo Comunicativo** (DC), na perspectiva da teoria da **Perspectiva Funcional da Sentença** (PFS) de Firbas (1992). Um dos conceitos básicos da teoria da PFS é o dinamismo comunicativo (DC), que se refere à qualidade desempenhada pelo desenvolvimento da informação (não necessariamente linear) em direção a uma meta comunicativa. Segundo Firbas (1992), a teoria da **Perspectiva Funcional da Sentença** (PFS) trata do modo como as estruturas sintáticas e semânticas da sentença funcionam para preencher a meta comunicativa pretendida na sentença. O dinamismo comunicativo é uma característica central da teoria da Escola de Praga da Perspectiva da Funcional da Sentença (PFS), que se preocupa com a distribuição da informação conforme determinado por todos os elementos significativos. Em **Functional sentence perspective in written and spoken communication**, Jan Firbas discute a distribuição dos graus de Dinamismo Comunicativo (DC) sobre os elementos da sentença e como isso determina sua orientação ou perspectiva. Firbas examina a relação do tema e do rema e a implementação deles por componentes sintáticos, com particular atenção à ordem das palavras, tanto em sentenças escritas como faladas.

Análise do 2º recorte

Alguns dias depois, em um pronunciamento veiculado na televisão, no dia 24 de março, quando o país já registrava mais de 10 mortes pelo vírus, o presidente criticou o fechamento de escolas e comércios. Ele ainda comparou a contaminação por coronavírus a uma “gripezinha” ou “resfriadinho” e disse que, se ficasse doente, não sofreria.

“Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão”, contrariando as autoridades de saúde e o próprio Ministério da Saúde do seu governo, à época, sob o comando do médico e deputado federal Luiz Henrique Mandetta. Em outra ocasião, em 07 de julho de 2020, o presidente Jair Bolsonaro confirmava que havia contraído o coronavírus e que estava “muito bem”. Em entrevista coletiva, afirmou novamente “depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok?!”

Com relação a esse **2º recorte discursivo**, quando o Presidente da República, afirma: “Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão”, podemos, em primeiro lugar, destacar o contexto imediato de enunciação da declaração, que faz parte do pronunciamento do presidente, gravado e transmitido em rede nacional. Ou seja, é um texto previamente construído, escrito, organizado, para ser posteriormente falado, oralizado. Os recortes 3 e 4 também fazem parte desse tipo de construção textual-discursiva.

Dito isso, é importante também ressaltar que o presidente é a um só tempo o sujeito falante, o enunciador, e também o locutor, no sentido de ser o porta-voz desse mesmo discurso, nos termos de Ducrot (1987).³⁰ Mas não nos enganemos, pois, como todo discurso, o discurso do presidente também é polifônico, de modo que outras vozes se fazem ouvir a partir dele. O mesmo serve para os recortes 3 e 4, a serem analisados mais adiante. Esta tripartição revela-se um instrumento indispensável na descrição da negação polêmica, da ironia e do discurso reportado. Isso ocorre também neste recorte e o analisaremos um pouco mais adiante.

³⁰ A obra em que Oswald Ducrot faz a distinção entre sujeito falante, locutor e enunciador é **O dizer e o dito**. De acordo com Ducrot (1987, p. 182): “[...] é necessário distinguir entre os sujeitos [...], os enunciadores e os locutores [...]. Ainda segundo Ducrot (op. cit., p. 182), “por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa”. Entretanto, “[...] o locutor, designado por *eu*, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor”. Assim, “não somente o locutor pode ser diferente do sujeito falante efetivo, mas pode ser que certas enunciações, tal como são descritas no sentido do enunciado, não aparecem como o produto de uma subjetividade individual” (Ducrot, 1987, p. 183).

Só pelo fato de se referir à gripe e ao resfriado no diminutivo, o presidente de alguma forma já os minimiza. No contexto pandêmico do Covid-19, essa forma de se referir apresenta uma forte orientação argumentativa. Nesses enunciados, percebe-se um jogo de palavras, por meio do qual o locutor/presidente se vale para sustentar seu ponto de vista. O diminutivo é utilizado com outra finalidade que não apenas transmitir a ideia de “pequenez”. Nesse caso, o sufixo *-inha/ -inho* atenua tudo aquilo que circunda a palavra “gripe” ou “resfriado” e por extensão, a “Covid-19”, diminuindo, assim, a sua gravidade. Esse uso se assemelha àquilo que Ducrot (2002) chama de modificadores, quando a combinação de signos em uma expressão XY resulta na diminuição da força argumentativa de X. Essa diminuição da força argumentativa, em geral, está muito mais ligada ao efeito psicológico (neste caso, a de mostrar aos brasileiros que o vírus não é tão perigoso como se diz) do que aos efeitos de uma gripe ou resfriado em si.

Em síntese, atribui-se aqui no uso dos sufixos *-inha/-inho* no contexto em que são empregados na fala do presidente um significado específico a eles, associando-lhes “diferentes argumentações”, as quais “são evocadas por seu emprego” (Ducrot & Carel, 2008, p. 10). Vê-se com isso que “a determinação das significações linguísticas só é, portanto, possível pela consideração sistemática do discurso: é no discurso que estão situados os encadeamentos argumentativos que a língua reúne nas suas significações” (Ducrot & Carel, 2008, p. 18).

Também ao dizer que ele “seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, *como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão*”, Bolsonaro atribui os termos “gripezinha” e “resfriadinho” a um outro enunciador. Tem-se aqui um discurso reportado, encaixado no seu próprio discurso. O que chama a atenção, todavia, é que o médico e a televisão referidos indiretamente no discurso do presidente são o médico Dráuzio Varella e a Rede Globo de Televisão, aos quais, declaradamente o presidente considera como seus adversários (quase se dizia *inimigos*), opositores políticos.

Diante desse contexto, as expressões “gripezinha” e “resfriadinho” são deslocadas de sua enunciação original, oriundas do discurso de Dráuzio Varella³¹, e assumem claramente um tom irônico, ainda que bastante sutil, na fala do presidente, que, ao mesmo tempo em que as acolhe em seu discurso, para minimizar o efeito do vírus em seu organismo durante uma possível infecção, também, as repele, porque parte da enunciação daqueles que seriam

³¹ Em vídeo publicado em 30 de janeiro de 2020, o médico e escritor Dráuzio Varella fala respeito da Pandemia da Covid-19. No vídeo, Dráuzio Varella, que rememora o depoimento da avó sobre a Gripe Espanhola com o intuito de compará-la à Covid-19, diz o seguinte: “[...] minha vó contava, onde a gente morava, as pessoas punham os corpos dos cadáveres na porta, na calçada. E aí passava uma carroça que vinha levando todos para enterrar em cova rasa. Isso nunca vai acontecer [com relação ao coronavírus]. Primeiro porque esse vírus não tem esse potencial. E cada 100 pessoas que pegam o vírus, 80, 90 pessoas têm um resfriadinho de nada”. Atualmente, há dificuldade para encontrar o vídeo original, que foi removido das principais plataformas da internet. Nossa transcrição segue o vídeo reproduzido no programa *Os Pingos nos Is*, da rádio Jovem Pan, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fu51hbO9fSc>. A fala de Dráuzio Varella encontra-se entre os 0:26 segundos e 1:26 minutos deste vídeo. Posteriormente, entretanto, o médico admitiu ter subestimado a gravidade da pandemia do coronavírus em âmbito mundial.

considerados seus adversários. É de conhecimento público as disputas entre o presidente e a referida rede televisiva, que mantêm desavenças e posições contrárias entre si. Pela teoria de Ducrot (1987), sabe-se que em um mesmo texto, podem aparecer diferentes pontos de vistas, ou perspectivas de enunciadores diferentes, mas enquanto vai apresentando esses pontos de vista, o locutor vai mostrando concordar ou não com eles. É o que, contraditoriamente, faz o presidente ao usar e atribuir os termos “gripezinha” e “resfriadinho” para se referir aos sintomas do **coronavírus** em seu organismo e, ao mesmo tempo, atribuindo a origem desse dizer àqueles considerados seus oponentes. Sendo esta também uma forma sutil de compartilhar os possíveis ônus da declaração.

Análise do 3º e 4º recortes

Ainda no contexto do pronunciamento do dia 24 de março de 2020, o presidente afirmava, no 3º recorte de nossa análise o seguinte:

“O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade”.

Há neste trecho, a manifestação de certo otimismo e disponibilidade do mandatário, convocando o povo ao enfrentamento da dura realidade causada pela pandemia. Além de uma clara preocupação com a economia do país e a manutenção dos empregos. Por um lado, tanto seu discurso quanto sua atitude podem ser compreendidas como legítimas, uma vez que essas são as bases que mantêm a riqueza e o desenvolvimento de um país. Para usar uma expressão bastante conhecida: mantêm a roda girando. Por outro lado, entretanto, ao dizer que “devemos, sim, voltar à normalidade”, o presidente claramente convoca a população a sair do confinamento, o que no contexto pandêmico poderia trazer consequências gravíssimas. Como trouxe. Sabemos que o pedido foi acatado por boa parte das pessoas.

No mesmo contexto, mais adiante, em oposição às medidas de pausas sanitárias adotadas por prefeitos e governadores, o presidente afirma: “Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércios e o confinamento em massa”.

Neste ponto do discurso, ao mencionar a expressão “terra arrasada”, o presidente apela à **memória discursiva** (Pêcheux, 1999). Sendo o discurso dominado pela memória de outros discursos, uma forma de retorno ao que já foi dito em um determinado acontecimento, entende-se, então, que a memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que se materializam a partir de um evento histórico específico. Essas recorrências de dizeres podem ser

atualizadas ou esquecidas de acordo com o processo discursivo. São redes (de memória) que possibilitam uma volta ao(s) já-dito(s), uma retomada, dando abertura para a (re)definição, (re)formulação de sentido(s) e ao nascimento de “novos” dizeres.

Essa memória, que, para Pêcheux e toda a Escola de Análise de Discursiva Francesa, tem um papel importante, está diretamente ligada ao interdiscurso. Assim, os conceitos de memória discursiva e interdiscurso remontam os lugares que constituem as enunciações, que tornam possíveis outros efeitos de sentido. De acordo com Pêcheux (2014), o interdiscurso caracteriza-se como o espaço onde os pré-construídos derivam e são marcados pelo esquecimento, ou seja, é o lugar do já-dito, do que já foi enunciado antes por outro(s) sujeito(s), em outro(s) espaço(s) e significou naquele momento de forma ‘x’ e não ‘y’, e por significar ‘x’ se inscreve no espaço sócio-histórico e ideológico; ou melhor, por ter significado, se inscreve na história através da língua/linguagem e, subsequente, é esquecido. Como o já-dito/pré-construído fica no lugar do interdiscurso, ele pode – e é sempre – retomado interdiscursivamente nos enunciados no momento do dizer.

Para Pêcheux precisa-se analisar o **acontecimento discursivo**, as mudanças que ocorrem em um discurso e as novas significações que um **acontecimento histórico** invoca através das novas séries de enunciados que se formam a partir da desestabilização do que é dito normalmente.

Essa desestabilização ocorre, justamente, na **memória discursiva**, que, segundo Pêcheux (1999), “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999, p. 49-50).

Originalmente, “terra arrasada” não é exatamente um conceito, mas uma tática utilizada em grandes guerras, empregada por exemplo, por tropas napoleônicas, russas e nazistas. Só a título de exemplo, essa tática foi uma das que mais prejudicou Napoleão Bonaparte, durante as chamadas Guerras Napoleônicas. Basicamente, a manobra consistia na destruição de tudo que pudesse ser utilizado a favor de um inimigo quando a tropa fugitiva estivesse em retirada.

De acordo com os historiadores, durante a incursão das tropas de Napoleão na Rússia, o czar Alexandre I, reconhecendo que suas forças armadas não seriam capazes de segurar as tropas francesas por muito tempo, ateou fogo no interior russo e supostamente também queimou a cidade inteira de Moscou. Praticamente abandonado, o exército francês foi obrigado a se estabelecer no local e, com a falta de suprimentos, teve que enfrentar a fome, tanto na chegada em Moscou como na volta para a França: durante o percurso, Napoleão enfrentou mais terras arrasadas. Esse teria sido o mais notório episódio em que o recurso (a estratégia de *terra arrasada*) teria sido utilizado (Tortamano, 2019).

Passados cem anos do fracasso de Napoleão, os soviéticos utilizaram essa mesma tática em outro conflito. Na Segunda Guerra, quando as tropas nazistas começaram a invasão à União Soviética, uma nova forma de terra arrasada foi utilizada, e, segundo Tortamano (2019), foi tão efetiva quanto. Ao invés de queimarem campos ou cidades, as tropas da URSS danificaram torres de transmissão, linhas telefônicas e destruíram pontes e ferrovias para que toda movimentação dos nazistas se tornasse precária.

De acordo com Tortamano (2019), aprendendo com as próprias derrotas, os nazistas fizeram algo semelhante enquanto batiam em retirada da União Soviética. Eles queimaram pequenas cidades e campos, roubara, alimentos dessas populações e destruíram por completo bases usadas pelos soviéticos.

Ao utilizar a expressão “terra arrasada”, o presidente, já no campo do interdiscurso, evoca toda a **memória discursiva** circunscrita a ela e não deixa dúvidas de que compreende a atitude dos prefeitos e governadores como sendo a mesma tática posta em prática por militares, em tempos de guerra, conforme descrito anteriormente. Bolsonaro afirma que eles deveriam “**abandonar o conceito de terra arrasada**”. Michel Pêcheux afiança que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (Pêcheux, 1999, p. 52). Mas é preciso estar atento a isso, uma vez que, segundo o mesmo Pêcheux, o acontecimento se situa “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 2002, p. 17). De modo de que os enunciados podem remeter (*Bedeutung*) aos mesmos fatos, “mas eles não constroem as mesmas significações (*Sinn*)” (Pêcheux, 2002, p. 20). Pode-se dizer que é o que acontece aqui: a proibição de transportes públicos, o fechamento de comércios e o confinamento em massa temporários por alguns prefeitos e governadores, no contexto pandêmico, cujo nome técnico inclusive é **parada sanitária** (quando em período mais breve) e **lockdown** (quando em período mais longo), não podem ser nomeados da mesma forma que a noção de **terra arrasada**, muito menos comparada a ela. A não ser que na perspectiva belicosa do enunciador/presidente haja a preocupação, (quase paranoica)³² de que tais medidas não fossem exatamente sanitárias, mas sim políticas, a fim de prejudicá-lo, no sentido de que, ao fazerem assim, prefeitos e governadores estariam comprometendo de tal modo a economia e os empregos, que seria o mesmo que estivessem ateando fogo, saqueando as cidades e municípios onde as medidas foram empregadas, para que futuramente o pudessem prejudicar eleitoral e politicamente.

³² O presidente tem dado mostras de que se vê continuamente cercado por inimigos políticos. Guardada as devidas proporções, essa postura, lembra-nos aquela velha história, dita extraoficial, de que Stalin teria dito a um dos membros do Politbiuro, o Comitê Central do Partido Comunista, da antiga União Soviética: “Você está cego como gatinhos recém-nascidos. O que vai acontecer sem mim? O país vai perecer, porque você não sabe como reconhecer inimigos”. Pêcheux (2009, p. 13) apresenta uma versão resumida muito próxima a essa, concluindo que Stalin fazia essa afirmação “sem suspeitar um só minuto da parte que lhe podia caber nesta cegueira”. Neste aspecto, qualquer semelhança com o atual presidente, Jair Bolsonaro, não será mero acaso.

Entende-se, a partir dessas observações, tanto da memória discursiva, quanto do acontecimento histórico, que as mudanças que ocorrem num discurso e as novas significações que um acontecimento histórico invoca através das novas séries de enunciados, se formam a partir da desestabilização do que é dito normalmente. Pode-se observar, portanto, que essa sem dúvida é a estratégia discursiva escolhida pelo presidente.

Passemos, finalmente, à análise do 5º e 6º recortes.

Análise do 5º Recorte — “Vamos todos morrer um dia”

O Presidente Jair Bolsonaro, desde o início, sempre se posicionou contra o isolamento social e dizia, nos primeiros meses da pandemia, que era preciso isolar apenas pessoas de saúde frágil. No final de março, após um passeio que provocou aglomeração³³, o presidente afirmou: “Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Tomos nós iremos morrer um dia”.

Análise do 6º Recorte — “E daí?”

No final de abril, especificamente em 28 de abril, na entrada do Palácio da Alvorada, o presidente foi questionado sobre o recorde de mortes relacionadas ao novo coronavírus no Brasil. Na ocasião, o país Brasil registrava 474 mortes em 24 horas, segundo dados oficiais divulgados naquela terça-feira pelo Ministério da Saúde. Com a marca, o país se tornava, então, o nono em todo o mundo em número de vítimas da doença, com 5.017 óbitos, ultrapassando o total registrado na China — que registrara oficialmente, até aquele momento, 4.637 mortes. Perguntado por um repórter o que ele tinha a dizer sobre o recorde diário de mortes notificadas naquele dia, o presidente, então, respondeu: “E daí?! Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”, disse, em referência ao seu nome, Jair Messias Bolsonaro, fazendo remissão à Cristo. Preocupado com a repercussão negativa dessa declaração, em seguida, o presidente perguntou se alguém gravava a entrevista. Quando soube que sim, se direcionou a essa pessoa e disse que lamentava as mortes, retificando a declaração:

“Lamento a situação que nós atravessamos com o vírus. Nos solidarizamos com as famílias que perderam seus entes queridos, que a grande parte eram [de] pessoas idosas. Mas

³³ Em reportagem do UOL, de 19/03/2021, o jornalista Carlos Madeiro, afirma que “cidades que registraram aglomerações causadas por visitas do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) em fevereiro e março [de 2021] enfrentam hoje aumento no número de casos e mortes e, em alguns casos, colapso em suas redes de saúde” (Madeiro, 2021). Essas informações corroboram, em parte, a hipótese defendida neste trabalho. Mesmo um ano após o início da pandemia, as atitudes e o discurso do presidente não demonstram qualquer tipo de mudança.

é a vida. Amanhã vou eu”, disse ele, tentando atenuar a declaração e astutamente incluindo-se aí entre os mortais, como que para mostrar aos outros como sendo também uma potencial vítima da, nas palavras do poeta, *indesejada das gentes* e, portanto, também vulnerável ao vírus. Pura contradição, se levarmos em conta a declaração do **recorte discursivo 2**, em que afirmava, que, pelo seu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria se preocupar, “nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho”.

A reformulação: “Lamento a situação que nós atravessamos com o vírus. Nos solidarizamos com as famílias que perderam seus entes queridos, que a grande parte eram [de] pessoas idosas [sic]. Mas é a vida. Amanhã vou eu”, pode ser entendida aqui mais como um aceno político, no sentido de **preservação** de sua **face social** (Goffman, 2011³⁴ [1967]; Rosa, 1992) ou de **manutenção** de seu **ethos** (Barthes, 2001; Amossy, 2005)³⁵, do que propriamente como uma atitude genuína de empatia do presidente. “E daí?”, de curta e direta declaração, aponta para o seu descaso e desfaçatez mediante a morte de milhares de brasileiros, naturalizando, com tal gesto, a catástrofe da pandemia entre nós.

Seu suposto gesto de compaixão não é maior do que seu desejo de manter uma boa imagem de si, na *representação* da cena enunciativa, onde, dada a ocasião, o enunciador/presidente tem por objetivo influenciar de certa maneira os participantes.

Fora desse espaço enunciativo político, isto é, desse *rito de interação verbal* voltado exclusivamente para a preservação da face, as possibilidades de um gesto natural, lídimo, sincero, autêntico, para não dizer *verdadeiro* – já que este signo evoca implicações filosóficas, discursivas e ideológicas pouco consensuais – por parte do enunciador/presidente são bastante improváveis, para não dizer nulas.

Dá-se a impressão de que um gesto seu de compaixão poderia ser interpretado como medo. E medo não é algo que ele (parece) se permita sentir, isto é, *medo*, não enquanto emoção, porque esta é inconsciente, e portanto não está sob seu controle, mas enquanto

³⁴ De acordo com Goffman, “a *face* é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma”(Goffman, 2011, p. 14). Enquanto “a *preservação da face* serve para neutralizar ‘incidentes’ - quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face” (Goffman, 2011, p. 20). Diferentemente dos tradutores de sua obra para o português, que utilizam a expressão “fachada” (eles alegam suas razões), preferimos o termo “face”, já consagrado, entre nós, pelos estudiosos da **Análise da Conversação**, na perspectiva etnometodológica (interação face a face). Assim, nesta perspectiva, Rosa (1992) explica ambos os conceitos: “à essa expressão social do eu individual Goffman chamou *face*; e aos procedimentos destinados a neutralizar a ameaça ou restaurar a face dos participantes da interação Goffman chamou *face-work*, ou processo de figuração” (Rosa, 1992, p. 20). Para maiores detalhes, na perspectiva da Análise da Conversação, ver (Rosa, 1992).

³⁵ De acordo com Ruth Amossy (Amossy, 2005, p. 10) “Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. Roland Barthes, a quem devemos a retomada desse conceito nos atuais estudos do discurso, define o *ethos* (*ἦθος*), a que ele refere no plural, *Ethè* (*ἠθη*), como “os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: são seus *jeitos* [...]: eu devo significar o que quero ser *para o outro* (Barthes, 2001, p. 77). Ainda, segundo Barthes, “O *ethos* é, no sentido próprio, uma conotação: o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (Barthes, 2001, p. 78).

sentimento, porque o sentimento é uma espécie de juízo sobre a emoção. No entanto, conforme observa Hannah Arendt (2008), em *Homens em tempos sombrios*, “seria totalmente equivocado reduzir a compaixão ao medo — como se os sofrimentos de outros suscitasse em nós medo por nós mesmos — ou o medo à compaixão — como se, no medo, sentíssemos apenas compaixão por nós próprios” (Arendt, 2008, p. 16).

Diante das diversas declarações e atitudes do Presidente da República até aqui analisadas, esta última – “E daí?!” – seria o ápice de todas elas, como se suas falas fossem crescendo gradativamente em um movimento de insensatez, descaso, estupidez, até o ponto de alcançar a indiferença e a falta de compaixão. Mas, como afirma novamente Arendt (2008),

a antítese da compaixão não é a inveja, e sim a crueldade, que, como a compaixão, é um afeto, pois é uma perversão, um sentimento de prazer ali onde naturalmente se sentiria dor. O fato decisivo é que o prazer e a dor, como tudo que é instintivo, tendem à mudez e, embora possam produzir sons, não produzem fala e, certamente, tampouco diálogo (Arendt, 2008, p. 16).

Daí a fala quase silente, praticamente muda do enunciador/presidente: “E daí?!”.

Todas as declarações do presidente, entendidas neste estudo ao mesmo tempo como atos de fala, enunciações, interação face a face e discursos, dentro do campo político, apresentam finalidades específicas relacionadas ao seu contexto mais imediato de comunicação, mas consideradas sob a perspectiva da enunciação e frente às nuances mais significativas do discurso, em que a história e a ideologia se entrelaçam no fio do discurso, do dito, de um sujeito, e não podem por isso ser ignoradas, somadas, elas apontam sobretudo para as intenções maiores do presidente (e que, certamente, acabam por sustentar a tese defendida no presente artigo³⁶): 1. a de convencer a população de que o poder do vírus não era tão potente como se dizia ser; 2. a de que o vírus poderia ser encarado pelos sujeitos, como ele, supostamente de saúde mais preparada, apenas como uma simples gripe ou resfriado, 3. a de que a proteção da economia e dos empregos era mais importante que a proteção contra o vírus, criando, dessa forma, uma falsa dicotomia; 4. a de se colocar francamente contra as medidas de INFs, como as pausas sanitárias ou mesmo os *lockdowns*, implementados pelos prefeitos e governadores, inclusive, judicializando a questão; 5. a de que a morte é o fim certo de todos, dando a entender que essa é uma luta vã, e, por fim, 6. o descaso e a desfaçatez mediante a morte de milhares de brasileiros, naturalizando a catástrofe da pandemia entre nós.

³⁶ Nunca será demais reforçar nossa tese: a de que o presidente *incentivou parte da população à exposição ao vírus e, conseqüentemente, à infecção e ao desdobramento de um quadro grave da doença, que levou muitos fatalmente à morte.*

Conforme buscamos demonstrar até aqui, em conformidade com as análises anteriores, esses atos de fala, esses discursos, essas enunciações, essas interações face a face, enfim, essas **ações discursivas, não só apresentam contundente força argumentativa e nuances discursivas específicas**, de acordo com as características do interesse mais imediato do enunciador/presidente e do formato/gênero em que elas se manifestam discursivamente e se materializam, devido ao controle mesmo que se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, **como também são provas irrefutáveis de que à elas são seguidas as altas de casos e de mortes de brasileiros no período estudado**, conforme demonstraremos a seguir.

Dados da COVID-19 no Brasil

No Período 20 de Fevereiro a 24 de Março de 2020 e os Primeiros Casos de Morte

Em **20 de fevereiro 2020**, o Ministério da Saúde passou a monitorar apenas 1 caso suspeito de infecção pelo novo coronavírus. No Brasil, **o primeiro caso confirmado por COVID-19 foi em 26 de fevereiro**, em São Paulo. No mesmo mês, começaram as primeiras ações governamentais ligadas à pandemia, com a **repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan**, cidade chinesa epicentro da infecção. Até **02 de março 2020**, dados registrados pelo **Ministério da Saúde** indicavam a confirmação de 2 casos de contaminação pelo novo coronavírus e o monitoramento de 433 casos suspeitos. Não havia, até então, evidências de **circulação sustentada do vírus** em território brasileiro.

Em **16 de março 2020**, subia para **234 o número de casos** confirmados de coronavírus no Brasil. Capitais de Rio de Janeiro e São Paulo já registravam, então, a **transmissão comunitária**, ou seja, quando não é identificada a origem da contaminação. Assim, o país entrava em nova fase da **estratégia de contenção da covid-19**, criando condições de prevenção. Passavam a ser monitorados **2.064 casos suspeitos** e 1.624 haviam sido descartados. No dia **17 de março 2020**, o Ministério da Saúde notificava a **primeira morte por coronavírus no Brasil**. Em **23 de março 2020**, subia para **1.620 o número de casos confirmados do novo coronavírus**, desta vez em todos os estados da federação. Até às 8h daquela manhã, o **número de mortos pela covid-19** era de **25**.

Em **24 de março 2020**, Secretarias Estaduais de Saúde confirmavam **1.965 casos de coronavírus**. Sergipe registrava mais cinco casos, chegando a 15 infectados. Em balanço divulgado naquela noite, subia para **47 o número de mortos por coronavírus no Brasil**. Os casos eram em São Paulo (40), Rio de Janeiro (6) e Amazonas (1).

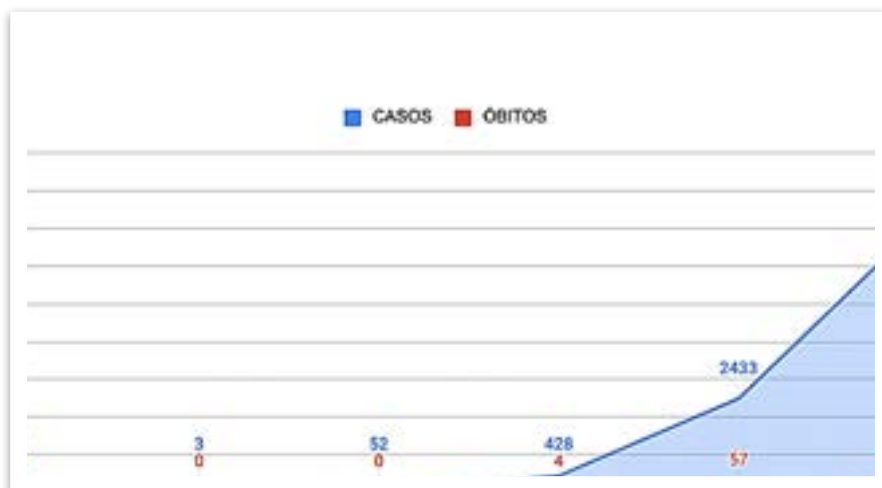
O total de **casos confirmados em todo o Brasil chegava à marca de 2.201**. Havia registros de **covid-19**, no total de 160 casos, nos 26 estados da federação e no Distrito Federal.³⁷

No Período Entre 24 de Março e 30 de Abril: Reflexos das Declarações/Atitudes do Presidente

Os dados a seguir, reproduzidos a partir dos disponibilizados no site do Ministério da Saúde, apontam o crescimento vertiginoso dos casos e mortes, principalmente entre as semanas do final do mês de março e início de abril, justamente 15, 20 e 30 dias após as declarações e das atitudes do Presidente da República. Vejamos:

Gráfico 3

Casos e Óbitos entre a 1ª e a 5ª Semana do Início da Pandemia no Brasil



Fonte: Ministério da Saúde, com dados divulgados pelas Secretarias de Saúde dos Estados.

Adaptado do [site Poder 360](#).

No mesmo dia (24 de março), à noite, o presidente **Jair Bolsonaro** criticava em pronunciamento o pedido para que as pessoas **ficassem em casa**, contrariando o que especialistas e autoridades sanitárias de todo o mundo recomendava. O presidente culpou os meios de comunicação por espalharem o que chamou de *sensação de pavor* e disse que, caso ele mesmo contraísse o vírus, seria apenas uma “gripezinha”.

³⁷ Especificamente: Rio de Janeiro, 305; Minas Gerais, 130; Espírito Santo, 33; Goiás, 27; Mato Grosso do Sul, 23; Mato Grosso, 7; Rio Grande do Sul, 98; Paraná, 65; Santa Catarina, 107; Pernambuco, 42; Ceará, 182; Sergipe, 15; Bahia, 76; Paraíba, 3; Maranhão, 8; Piauí, 6; Rio Grande do Norte, 13; Alagoas, 7; Rondônia, 3; Tocantins, 7; Pará, 5; Amazonas, 47; Amapá, 1; Roraima, 2; Acre, 17.

Quinze dias depois, a essa declaração, em **07 de abril 2020**, Secretarias de Saúde dos **estados registram 12.240 casos confirmados do novo coronavírus e 567 óbitos**.

Em **16 de abril 2020, após divergências expostas publicamente**, na qual discordava das medidas tomadas pelo, então, ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, o Presidente da Jair Bolsonaro, decidiu exonerá-lo do cargo. Quem assumia o ministério era o médico oncologista e empresário Nelson Teich. Tal postura, de modo geral, desorientou a população brasileira com relação às corretas medidas a serem tomadas diante do vírus e da pandemia.

Praticamente, quinze dias depois, em **30 de abril, dados colocavam o Brasil com mais casos confirmados do que a China**, onde a epidemia começou. Outra marca importante: não por acaso, estudo do Imperial College London apontava que o país tinha, naquele momento, **a maior taxa de contágio da Covid-19 em todo o mundo**, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 1

10 países com maiores taxas de contágio em 30 de abril de 2020, segundo estudos do Imperial College

País	Taxa de contágio
<i>Brasil</i>	2.81
<i>Irlanda</i>	2.24
<i>México</i>	1.95
<i>Polônia</i>	1.78
<i>Peru</i>	1.55
<i>Rússia</i>	1.52
<i>Paquistão</i>	1.48
<i>Canadá</i>	1.47
<i>Japão</i>	1.42
<i>Índia</i>	1.39

Fonte: Imperial College, em 30 de abril de 2020

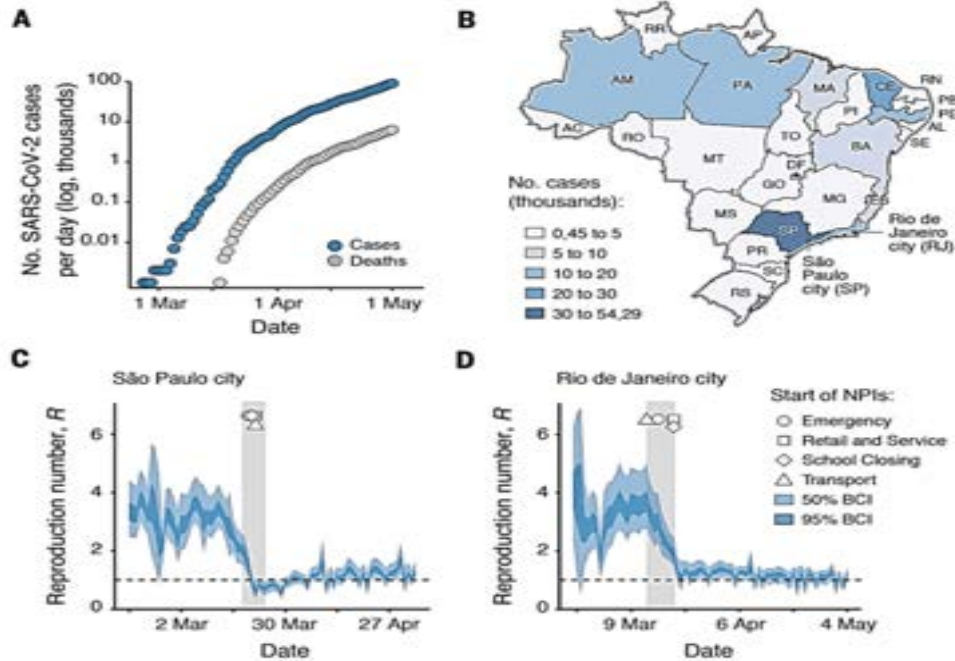
Partindo dos dados de Candido et al. (2020), pode-se notar a disseminação da epidemia no Brasil no período aqui analisado.

Esses dados ajudam a entender não apenas a disseminação, como também o momento em que há uma queda nos valores de contaminação e morte, após as medidas de

contenção denominadas intervenções não farmacológicas (INFs) de enfrentamento ao vírus. Vejamos:

Fig. 1

Epidemiologia do SARS-CoV-2 e disseminação da epidemia no Brasil



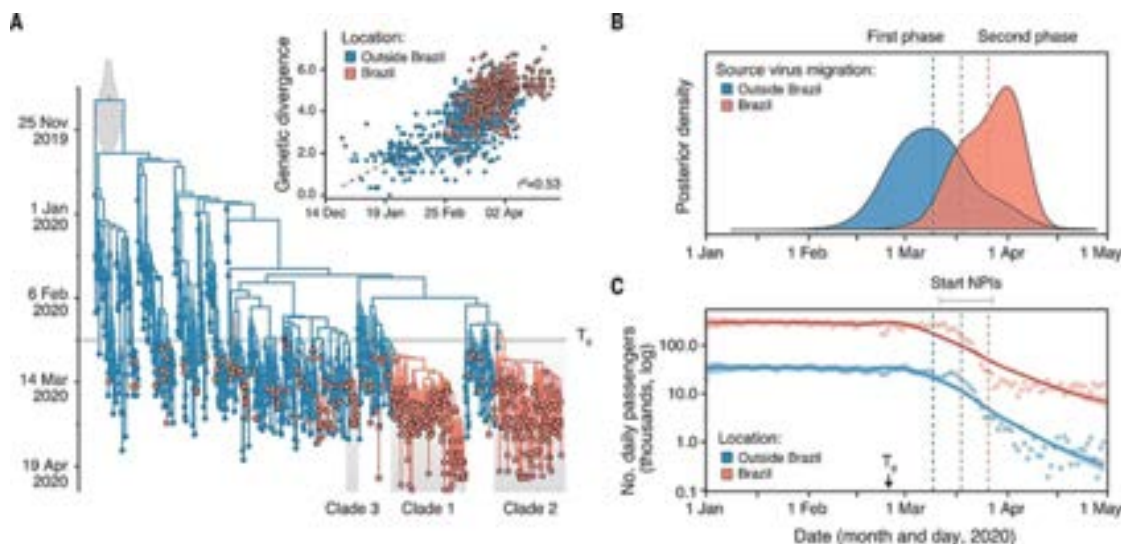
Fonte: Darlan S. Candido et al. (2020). Revista *Science*, vol. 369, Ed. 6508; 04 de setembro de 2020.

De acordo com os dados de Candido et al. (2020), apresentados na figura acima, podemos verificar que (A), corresponde ao número cumulativo de casos notificados de SARS-CoV-2 (azul) e óbitos (cinza) no Brasil. Em (B), os estados são coloridos de acordo com o número de casos confirmados cumulativos até 30 de abril de 2020. (C e D) R ao longo do tempo para as cidades de São Paulo (C) e Rio de Janeiro (D). Os valores de R foram estimados, segundo os autores, usando uma abordagem bayesiana que incorpora o número diário de mortes e quatro variáveis relacionadas aos dados de mobilidade (um índice de isolamento social da empresa de geolocalização brasileira *InLoco* e índices de mobilidade do Google para o tempo gasto em estações de trânsito, parques e a média entre mantimentos e farmácias, varejo e recreação e espaços de trabalho). Ainda de acordo com Candido et al. (2020), a linha horizontal tracejada indica $R = 1$. A área cinza e os símbolos geométricos mostram os tempos em que os INFs foram implementados. BCIs de 50 e 95% são mostrados como áreas sombreadas. Os códigos ISO 3166-1 de duas letras para as 27 unidades federais

no Brasil são fornecidos nos materiais suplementares, disponibilizados pelos autores. Para maiores detalhes, neste sentido, conferir Candido et al. (2020).

Fig. 2

Evolução e disseminação do SARS-CoV-2 no Brasil



Fonte: Darlan S. Candido et al. (2020). Revista Science, vol. 369, Ed. 6508; 04 de setembro de 2020.

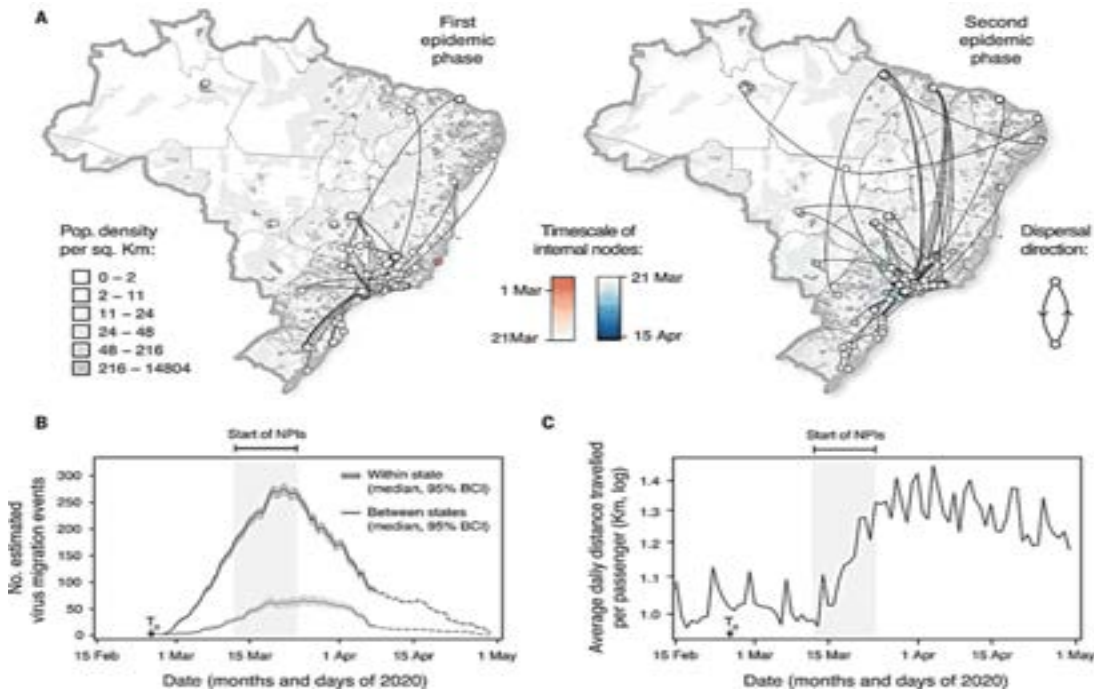
Os dados acima da figura 2 são descritos também em Candido et al. (2020 da seguinte maneira. Em **(A)** vê-se a Filogenia de credibilidade máxima de clado resolvida no tempo de 1182 sequências SARS-CoV-2, 490 das quais são do Brasil (salmão) e 692 de fora do Brasil (azul). Os maiores clados brasileiros são destacados por caixas cinzas (Clade 1, Clade 2 e Clade 3). A inserção mostra uma regressão raiz a ponta da divergência genética em relação às datas de coleta de amostra. A ponta vermelha corresponde ao primeiro caso relatado no Brasil. **(B)** Dinâmica dos eventos de importação de SARS-CoV-2 no Brasil. Datas de eventos de migração internacionais e nacionais (entre estados federados) foram estimadas, conforme análise e avaliação dos autores (op. cit.) a partir de genomas de vírus usando uma abordagem filogeográfica.

Candido et al. (2020) ressaltam que a primeira fase foi dominada por migrações de vírus de fora do Brasil, enquanto a segunda fase foi marcada pela disseminação do vírus dentro do Brasil. As linhas verticais tracejadas, de acordo com os estudos em tela, correspondem à estimativa posterior média para eventos de migração de fora do Brasil (azul) e dentro do Brasil (vermelho). Em **(C)** observa-se a suavização do gráfico de dispersão estimada localmente do número diário de passageiros aéreos internacionais (azul) e nacionais (vermelhos) no Brasil em

2020. T_0 , data do primeiro caso relatado no Brasil (25 de fevereiro de 2020). Para mais detalhes, conferir Candido et al. (2020).

Fig. 3

Dispersão de SARS-CoV-2 no Brasil



Fonte: Darlan S. Candido et al. (2020). Revista *Science*, vol. 369, Ed. 6508; 04 de setembro de 2020.

De acordo com os dados e a descrição da Fig. 3, realizados igualmente por Candido et al. (2020), em (A), vê-se a reconstrução espaço-temporal da disseminação de agrupamentos SARS-CoV-2 brasileiros contendo mais de duas sequências durante a primeira (esquerda) e a segunda (direita) fase epidêmica (Fig. 3B). Podemos observar pelos mesmos dados que a curva se acentua precisamente no mês de março até o início de abril, justamente durante os períodos subsequentes às declarações e quando após as medidas de contenção denominadas intervenções não farmacológicas (INFs) de enfrentamento ao vírus são implementadas, os números começam a cair. Em (B), é possível observar o número estimado de migrações de vírus dentro de um estado (ou dentro de uma determinada unidade federal) e entre estados (ou entre unidades federais) ao longo do tempo. (C) Distância média em quilômetros percorridos por um passageiro aéreo por dia no Brasil. O número de passageiros aéreos diários é mostrado na Fig. 3B. As caixas cinza claro indicam as datas de início dos INFs em todo o Brasil. Para maiores informações, veja Candido et al. (2020).

Para não ficarmos apenas na abstração sintética dos números, vejamos analiticamente como as Secretarias de Saúde dos estados, e mesmo o Ministério da Saúde, apresentam a

questão. As autoridades de saúde acompanhavam à época (**30 de abril**) ainda 43.544 casos de coronavírus, e investigava 1.539 mortes. Secretarias de Saúde dos estados **terminavam o mês com 87.187 pessoas diagnosticadas com a doença e o recorde de 6.006 óbitos decorrentes da Covid-19.**

Em **09 de maio 2020**, o Brasil superava a marca de **10 mil mortos decorrentes do novo coronavírus**. Naquele sábado, **10.627 pessoas morreram**, depois de registrados 730 óbitos em 24 horas, segundo dados do Ministério da Saúde.

No mesmo dia, o **Congresso Nacional** decretava **luto oficial de três dias** devido aos mais de **10 mil mortos pela Covid-19**. Em nota, presidentes da Câmara dos Deputados, **Rodrigo Maia**, e do Senado, **Davi Alcolumbre**, afirmavam que o Parlamento não estava indiferente à situação. Igualmente, o **Supremo Tribunal Federal** também decretava luto oficial de três dias. O então presidente da Corte, **Dias Toffoli**, pedia a união entre os poderes e ação coordenada amparada na ciência. O **Poder Executivo** não se manifestou. O Brasil registrava recorde também no **número de casos confirmados da doença: 10.611 diagnósticos**. Com esses dados, atualizava-se, então, para **155.939 casos confirmados do novo coronavírus**, no período considerado, conforme os dados do **Painel Coronavírus**, do Ministério da Saúde.

Cruzamento dos Dados

O levantamento, bem como o cruzamento dos dados, no período analisado, conforme mostrados abaixo, apontam para um forte crescimento dos casos e de mortes por COVID-19 no país, mais ou menos 15, 20 dias³⁸ após as declarações serem dadas, indicando, assim, uma forte relação do impacto das afirmações do presidente sobre o aumento no número de casos e mortes.

³⁸ Esse tempo foi levado em conta na pesquisa, considerando o período de incubação do vírus, antes de sua manifestação. E depois de sua manifestação, normalmente, os períodos de internação e complicação da doença. Daí o período entre 15 e 20 dias. De acordo com dados do Ministério da Saúde, “a transmissão ocorre, principalmente, de pessoa para pessoa e seu período de **incubação**, que é o **tempo** para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias” (Biblioteca Virtual em Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).

Tabela 2

Impacto das declarações do presidente nos casos e mortes por Covid-19

DATA	DECLARAÇÕES DO PRESIDENTE	OBS.	DATA	DADOS DE CONTAMINAÇÃO POR COVID-19	DADOS DE ÓBITOS POR COVID-19
09 de março	"Superdimensionado"	+/- 20 dias após	31 de março	5742	201
24 de março	"Gripezinha"				
		+/- 15 dias após	07 de abril	1796	
	"Devemos, sim, voltar à normalidade"		08 de abril	2175	124 135
	"Devemos abandonar o conceito de terra arrasada"				
29 de março	"Vamos todos morrer um dia"	+/- 15 dias após	15 de abril	3161	204
28 de abril	"E daí?"	15 dias após	13 de maio	11385	749

Fonte: Própria do autor.

Embora, obviamente, sozinha ela não seja a única variável considerada responsável pelo aumento de casos e de mortes no período estudado, é preciso, entretanto, sopesar sua expressiva força participativa neste conjunto, conforme já afirmamos anteriormente.

Discussão

Neste trabalho, fizemos primeiramente uma análise dos recortes discursivos da fala do Presidente da República. Nela, demonstramos a força não apenas argumentativa de seu discurso, mas sobretudo a força ilocucional de seus **atos de fala** direcionada aos brasileiros, bem como os efeitos dessas suas declarações, isto é, do **ato perlocucionário** sobre esses mesmos brasileiros, levando-os, segundo entendemos, a partir da leitura e análise que fizemos tanto dos dados linguístico-discursivos quanto dos epidemiológicos, a maximizar sua exposição ao vírus. A análise do discurso da fala do presidente demonstrou que todas suas intenções estavam ligadas: 1. a de convencer a população de que o poder do vírus não era tão potente como se dizia ser; 2. a de que o vírus poderia ser encarado pelos sujeitos, como ele por exemplo, supostamente de saúde mais preparada, apenas como uma simples gripe ou resfriado, 3. a de que a proteção da economia e dos empregos era mais importante que a proteção contra o vírus, criando, dessa forma, uma falsa dicotomia, entre a questão econômica de um lado, e a questão de saúde pública, de outro; 4. a de se colocar francamente contra as medidas de INFs, como as pausas sanitárias ou mesmo os *lockdowns*, implementados pelos prefeitos e governadores, inclusive, judicializando a questão; 5. a de que a morte é o fim certo

de todos, dando a entender que a luta contra o coronavírus é uma luta vã, e, por fim, 6. o descaso e a desfaçatez mediante a morte de milhares de brasileiros, naturalizando, com tal gesto, a catástrofe da pandemia entre nós. Todas as declarações do presidente foram entendidas neste estudo ao mesmo tempo como atos de fala, interações face a face, enunciações e discursos, dentro do campo político e, conforme demonstrado, apresentaram as finalidades específicas relacionadas ao seu contexto mais imediato de comunicação, tal como expressas em 1, 2, 3, 4, 5 e 6, mas também foram consideradas sob a perspectiva da enunciação e das nuances mais significativas do discurso, em que, conforme procurou-se demonstrar, a história e a ideologia entrelaçam no fio do discurso, o dito, e dele não se podem separar nem ser ignoradas. Ao contrário, devem ser somadas, uma vez que elas apontam, sobretudo, para as **intenções discursivas** maiores do enunciador/presidente, que, por sua vez, sustentaram a tese defendida no presente artigo, a de que o presidente *incentivou, isto é, influenciou parte da população à exposição ao vírus e, conseqüentemente, à infecção e ao desdobramento de um quadro grave da doença, que levou muitos fatalmente à morte.*

Neste contexto, a partir do cruzamento de dados disponíveis nos estudos de Camara et al. (2020), bem como os dados oficiais do Ministério da Saúde (Brasil 2021), foi possível verificar que as declarações do governante (**o discurso político**), em conjunto com suas atitudes, sustentando o discurso de negação e descaso com relação à crise e ao correto enfrentamento do vírus SARS-CoV-2, com base nas evidências científicas, contribuíram para a disseminação epidêmica do SARS-CoV-2 no Brasil, ainda que ela não seja a única, conforme já se ressaltou aqui mais de uma vez. Essa relação foi, basicamente, determinável a partir de quatro pontos de observações:

- 1º. verificação da acentuação da curva no número de casos e mortes no período;
- 2º. observação dos dados das declarações públicas do presidente, exatamente 15, 20 dias antes do aumento da curva;
- 3º. implementação dos INFs;
- 4º. verificação das quedas dos casos e das mortes, após a implementação dos INFs.

O resultado alcançado é que o *conjunto das atitudes e declarações do presidente está em paralelo com o aumento no número de casos e mortes durante o período observado*; mas, de modo contrário, após as implementações das medidas denominadas intervenções não farmacológicas (INFs) de enfrentamento ao vírus, observa-se a queda acentuada de casos e mortes no mesmo período observado. Para isso, basta verificar os números contidos em Candido et al. (2020) e disponibilizados pelo Ministério da Saúde (2020), em que nos baseamos para extrair os dados brutos apresentados no presente estudo. O que demonstra a forte relação entre os discursos do presidente e o aumento de casos, sendo a implementação,

o acatamento das medidas INFs e a diminuição de casos e mortes, uma espécie de controle das variáveis aqui apresentadas, ou, simplesmente, contraexemplo.

Observadas de uma perspectiva diacrônica, essas mesmas declarações do presidente, do 1º ao 6º recorte, seguem uma espécie de **gradação discursiva**: vai da mais, digamos, branda acusação de superdimensionamento dada à crise pela imprensa, até a mais forte das declarações, conquanto seja a mais curta: “E daí?!”, em que há uma mistura de descaso pela dor alheia, desfaçatez pela forma como é dada a resposta ao/ à jornalista, e cinismo levado ao extremo, ao perceber que a fala estava sendo gravada, quando o político procura, então, reformular o que havia dito, na tentativa de atenuar a própria insensatez diante da catastrófica situação de mortes no país. A **Teoria do Agir Comunicativo** de Habermas (2012) pode ser aqui evocada porque, conforme a entendemos, ela não isenta o sujeito falante de suas posições, ou de suas responsabilidades (ao contrário), que devem ser assumidas por ele, enquanto falante (através de seus discursos) e enquanto agente (mediante sua práxis no mundo): exigindo dele um comportamento **moral** individual racionalizado.

Considerações Finais

Finalmente, diante do percurso analítico aqui desenvolvido, é possível afirmar que tanto a fala como as atitudes do presidente vão na contramão do que se tem defendido, de forma razoável, não só pelo discurso mas pelas boas práticas científicas e pelas boas razões.

As razões – diz Habermas – certamente assumem *papéis pragmáticos* diversos, conforme o que se deve explicar com sua ajuda: ora um dissenso entre parceiros de um diálogo, ora o fracasso de uma intervenção. O falante que faz uma afirmação precisa dispor da “cobertura” de algumas boas razões para, em caso de necessidade, convencer seus interlocutores da verdade do enunciado e poder alcançar um comum acordo motivado racionalmente (Habermas, 2012, vol. 1, p. 37, nota 18).

O caso aqui em tela coloca-se como um típico exemplo contrário do que é defendido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas na **Teoria do Agir Comunicativo**, como racionalidade da ação e racionalização social (Habermas 2012, vol. 1).³⁹ Nela o pensador alemão pondera que “por certo, asserções fundamentadas e ações eficientes são um sinal de racionalidade. **Denominamos racionais os sujeitos capazes de agir e falar que na medida do possível não se enganam quanto a fatos e relações entre meio e fim**” (Habermas 2012, vol. 1, p. 43,

³⁹ O conceito de *racionalidade comunicativa*, em Habermas (2012, vol. 1, p. 35-36), “traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

sublinhamos). Ainda segundo Habermas, “assim como as ações comprovativas de fala, também as *ações reguladas por normas* e as *autorrepresentações expressivas* têm o caráter de exteriorizações sensatas e compreensíveis em seu contexto” (Habermas, 2012, vol. 1, p. 44).

Assim, de acordo com o filósofo alemão, “uma asserção pode ser designada racional somente quando o falante satisfaz a condição necessária para que se alcance o fim ilocucionário, qual seja chegar a um entendimento mútuo sobre alguma coisa do mundo com pelo menos mais de um participante da comunicação” (Habermas, 2012, vol. 1, p. 36-37). Por isso, “a ação orientada para um fim, por sua vez, só pode ser designada racional quando o ator satisfaz as condições necessárias para a realização da intenção de intervir no mundo de forma bem-sucedida, conclui Habermas (2012, vol. 1, p. 36-37). Definitivamente, não foram essas viabilidades as, então, presenciadas no contexto do discurso e da ação do presidente.

E naquele espaço de tempo, as mortes só aumentaram.

Referências

Amossy, R. (2005). Introdução: Da noção de retórica de *ethos* à análise do discurso. Em R. Amossy (Org.). *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*, (pp. 9-28, D. F. Cruz et al, Trad.). Editores Contexto.

Arendt, H. (2007). *A condição humana*, (10ª ed., R. Raposo, Trad.). Forense Universitária.

Arendt, H. (2008). *Homens em tempos sombrios*, (D. Bottmann, Trad.). Cia das Letras.

Anscombre, J-C, & Ducrot, O. (1995). *L'argumentation dans la langue*, (3ème éd.). Pierre Mardaga.

Austin, J. L. (1990) *Quando dizer é fazer*, (D. M. Souza Filho, Trad.). Artes Médicas.

Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Editora Unicamp.

Barbosa, J. (2005). Foco e tópico: Algumas questões terminológicas. Em G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo & F. Silva, F. (Coords.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, (vol. I, pp. 301-438). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Barrucho, L. (2020, 25 de março). *Coronavírus: O que diz a Ciência sobre 6 pontos do discurso de Bolsonaro*. BBC News Brasil em Londres.

Barthes, R. (2001). A Antiga Retórica. Em R. Barthes (Ed.). *A aventura semiológica*, (pp. 3-102, M. Laranjeira, Trad.). Martins Fontes.

BBC Brasil. (2020, 07 de julho). *Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>

Bolinger, D. (1989). *Language, the loaded weapon: The use and abuse of language today*. Longman.

Brasil, Coronavírus Brasil. (2019). *Painel Coronavírus - Painel de casos de doença pelo coronavírus (Covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde*. <https://covid.saude.gov.br/>

Brasil. Presidência da República. (2020). *Pronunciamento Oficial do Presidente da República de Jair Bolsonaro*, transmitido em Rede Nacional em 24 de março. https://www.youtube.com/watch?v=VI_DYb-XaAE

Candido, D. S. et al. (2020). Evolution and epidemic spread of SARS-CoV-2 in Brazil. *Science*, 369(4), 1255-1260. [10.1126/science.abd2161](https://doi.org/10.1126/science.abd2161)

Charaudeau, P. (2006). O discurso político. Em W. Emediato, I. L. Machado & W. Menezes (Orgs.). *Análise do discurso: Gêneros, comunicação e sociedade*, (pp. 251-268). UFMG.

Charaudeau, P. (2009). *Discurso das mídias*, (1ª. ed., Â. S. M. Corrêa, Trad.). Contexto.

Creissels, D. (2004). Topicalisation et focalisation. In D. Creissels (Ed.). *Cours de syntaxe générale*, (pp. 1-16). Université Lyon 2.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*, (E. Guimarães, Rev. Téc. Trad.). Pontes Editores.

Ducrot, O. (1989). Argumentação e 'Topoi' argumentativos. Em E. Guimarães (Org.) *História e sentido na linguagem*, (pp. 13-38). Pontes Editores.

Ducrot, O., & Carel, M. (2008). Descrição argumentativa e descrição polifônica: O caso da negação. *Letras de hoje*, 43(1), 7-18.

Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge University Press.

Goffman, E. (2011). *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*, (F. R. R. Silva, Trad.). Editora Vozes.

Gonçalves, C. A. (1998). Foco e topicalização: Delimitação e confronto de estruturas. *Revista de Estudos Linguístico*, 7(1), 31-50.

Habermas, J. (2003). *Mudança estrutural da esfera pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*, (F. R. Kothe, Trad.). Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social*, (v. 1, P. A. Soethe, Trad., F. B. Siebeneichler, Rev. Téc.). WMF Marfins Fontes.

Imperial College London. (2021, março). *Covid-19 Scenario Analysis Tool*. MRC Centre for Global Infectious Disease Analysis, Imperial College London. <https://mrc-ide.github.io/covid19-short-term-forecasts/index.html>

Leandro, G. C. W. et al. (2020). Intervenções não farmacológicas como medidas de enfrentamento à pandemia de Covid-19 em municípios de fronteira. *Revista de Saúde Pública do Paraná*, 3(1), 66-275. <https://doi.org/10.32811/25954482-2020v3sup1p266>

Madeiro, C. (2021, março). *Covid: Cidades em que Bolsonaro gerou aglomerações veem piora e até colapso*. Portal UOL. Notícias.

Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*, (2ª ed. rev. aum.). Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*, (6ª ed.) Editora Unicamp.

Pêcheux, M. (1999). Papel da Memória. Em P. Achard et al. (Org.). *Papel da Memória*, (pp. 49-57, J. H. Nunes, Trad.). Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2002). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, (3ª ed., E. P. Orlandi, Trad.). Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora Unicamp.

Pontes, E. (1987). *O Tópico no Português do Brasil*. Pontes Editores.

Rosa, M. M. (1992). *Marcadores de atenuação*. Editora Contexto.

Searle, J. R. (1981). *Os actos de fala*. Livraria Almedina.

Tortamano, C. (2019, 29 de novembro). Terra Arrasada: Quando desistir é a melhor opção. Em *Aventuras na História, Curiosidades: Guerras*. Portal UOL.

van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. Em D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.). *The handbook of discourse analysis*, (pp. 352-371). Blackwell.

van Dijk, T. A. (2020). *Discurso e poder*, (2ª ed., J. Hoffnagel et al., Trad.). Editora Contexto.

van Dijk, T. A. (2017). *Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva*, (R. Ilari, Trad.). Editora Contexto.

O Discurso da/sobre a Educação Para Todos no Brasil

Angela Maria Gomes da Silva

Universidade Federal de Alagoas, Linguística e Literatura, Maceió, AL, Brasil

 angelagmachado30@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6205-5945>

Maria Virgínia Borges Amaral

Universidade Federal de Alagoas, Letras e Linguística, Maceió, AL, Brasil

 mvirginia39@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6112-984X>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2072>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este artigo se inscreve no domínio da Análise de Discurso (AD) materialista, filiada a Michel Pêcheux, e propõe analisar os processos discursivos que produzem sentidos no discurso da/sobre a educação no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Põe-se em debate o sentido dos postulados que sustentam a política nacional da educação brasileira: a propositura da “universalidade” em que se propaga o sentido de “educação para todos”, e o preceito da “qualidade” em que se propõe uma formação profissional corroborativa com o desenvolvimento mercadológico. Tais postulados aparecem como um “sistema axiomático” da política educacional brasileira para superar/eliminar o problema da “desigualdade social” no país. O resultado a que se chegou revela os limites de tais pressupostos, dada a natureza da realidade na qual se assenta o objeto investigado: a sociedade capitalista.

Palavras-chave: discurso, ideologia, política educacional, capitalismo neoliberal

The Discourse of/on Education For All in Brazil

Abstract

This article, belonging to the domain of the materialist Discourse Analysis (DA), affiliated to Michel Pêcheux, proposes to analyze the discursive processes that produce meanings in the discourse of/about education in the National Education Plan (PNE in the Portuguese acronym), from 2014 to 2024. It is discussed the meaning of postulates which support Brazilian national policies, especially those regarding the precept of “universality”, from which the meaning of “education for all” is propagated, and the precept of “quality”, which proposes professional training corroborative with market development. Such postulates appear as an “axiomatic system” of Brazilian educational policies to overcome/eliminate the “social inequality” problem in that country. The outcome of this study reveals the limits of such assumptions, given the nature of the reality upon which the investigated object is based: The capitalist society.

Keywords: discourse, ideology, educational policies, neoliberal capitalism

Recebido em 27/06/2022

Aceito em 26/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

A questão das políticas públicas no Brasil está no centro da tessitura do planejamento nacional estabelecido com base da Constituição Federal Brasileira de 1988. É interessante lembrar que o Brasil registra, em sua trajetória política e econômica no período de 50 anos (1930 a 1980), experiências de planos para o desenvolvimento nacional que foram substituídos ou vencidos pelos “programas governamentais de conjuntura”. Em princípio, as políticas públicas dos setores sociais, como a saúde e a educação, previstas e incluídas nesses planos nacionais, seja referindo-se ao direcionamento político ideológico que deveriam tomar, seja no que dizem respeito aos gastos orçamentários que deveriam merecer para atingirem os objetivos e metas previstos, ganharam, após a Constituição Federal de 1988 (CF/88), *status* de “programas estratégicos de governo”.

Os Planos para a Educação foram, então, inspirados na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada por aclamação durante a Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Jomtien reafirma que “toda pessoa tem direito à educação”, e instaura um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 1990), com periodicidade decenal. Desse acontecimento advém o slogan “educação para todos”, tornado bandeira de luta em movimentos sociais organizados em prol da educação no mundo e, particularmente, no Brasil. Essa política de planejamento decenal para a educação constituiu uma correlação de forças que modificou o rumo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96), suscitada pela CF/88, e, nos anos subsequentes, deu novos direcionamentos ao movimento da sociedade civil em defesa da “educação para todos”. Neste ínterim, o Estado produzia uma nova visão do seu papel, transferindo para a sociedade e para a família a “tarefa” e a “responsabilidade” para com a educação. Estava lançada, dessa maneira, a “pedra fundamental” do neoliberalismo no campo educacional, a privatização.

Evidentemente, como bem lembra Bresser-Pereira (2009)⁴⁰, para os preceitos “ideológicos” do neoliberalismo, o Estado seria enfraquecido às custas do fortalecimento do mercado. Embora muitos ideólogos neoliberais aleguem não ser o enfraquecimento do Estado o que se buscava, tendo como pretensão apenas tirá-lo da esfera produtiva, este deixaria de ser um “Estado produtor” para se transformar em um “Estado regulador”. Ainda conforme

⁴⁰ Embora Bresser-Pereira defenda, nesse artigo de 2009, que o Estado neoliberal teve seu momento histórico correspondente ao período de 1980 a 2000, continuamos a perceber, atualmente, manifestações de traços neoliberais no Brasil, o que nos leva a reconhecer suas tentativas de sobreviver à própria crise, metamorfoseando-se em defesa do fortalecimento do mercado. Assim, ainda o tratamos como Estado neoliberal.

Bresser-Pereira (2009, p. 9), a “ideologia” que orienta a diminuição do Estado, “associada a teorias econômicas e políticas aparentemente científicas, montou um verdadeiro assalto ao Estado democrático e social”, o que leva à conclusão de que também “o mercado estava sendo assaltado porque, por falta de regulação, deixava de cumprir sua função na sociedade e se desmoralizava”. Estado e mercado passam a medir força sob os ditames neoliberais, o que implica um cenário político e econômico no qual se intenta o deslocamento da responsabilidade do Estado para a sociedade civil⁴¹.

É interessante salientar que a relação estado e sociedade foi um dos pontos analisados por Marx (2010, p. 59) em seus estudos da sociedade burguesa no século XIX. Disse ele: “O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. (...) [O Estado] está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”. Nessa linha de pensamento pode-se perceber que essa concepção de Estado, atualiza-se numa sociedade em que a perspectiva neoliberal⁴² é apropriada pelo Estado para nortear os rumos das políticas públicas e transferir a responsabilidade de pô-las em prática para o setor privado, entre elas a política de educação, especificamente a brasileira.

Pode-se perceber, a partir de um olhar mais apurado pela teoria social da crítica marxista, que as diretrizes das políticas educacionais se pautam em uma lógica econômica: a (re)produção das relações de produção capitalista. Direccionam a educação à submissão da ordem pré-estabelecida pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras que se aliam para produzir discursos regidos pelas perspectivas de mudanças para a “universalização da educação/do ensino”, sendo esta pautada em um ideal de “educação e ensino de qualidade”. São propostas e posturas adotadas recontextualizadas⁴³ e materializadas em programas, projetos, planos e reformas, sob o aparato jurídico estatal.

Entre os conceitos que sustentam o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) para enfrentar os desafios da educação no Brasil, analisaremos os sentidos produzidos pelas expressões “universalidade” e “qualidade” que aparecem como um “sistema axiomático”

⁴¹ Um modelo de Estado hegemônico, baseado em relações de patrimonialismo e pessoalismo, conforme entende Diógenes (2014, p. 37), “de forma que a coisa pública se torna num certo sentido extensão da coisa privada e a fusão entre uma e outra se materializa”.

⁴² É assim que se configura o projeto neoliberal, entendido numa perspectiva marxista como “estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970 “ (Andrade, 2019, p. 221).

⁴³ Na interpretação de Cavalcante (2007), a estratégia de re-contextualização consiste na ressignificação e reincorporação de discursos de Formações Ideológicas (FIs) e Formações Discursivas (FDs) oponentes com significados radicalmente higienizados e transformados, ganhando, na perspectiva da Formação Ideológica do Capital (FIC), novos e (in)esperados significados. Conceitos de FI e FD serão definidos mais adiante.

(aparentemente óbvias, indiscutíveis) da política educacional brasileira para resolver o problema da “desigualdade social” no país. Tais expressões parecem exercer a função de articular o discurso da educação aos preceitos do discurso dos direitos sociais prescritos na CF/88 e que reverberam em outras materialidades discursivas, como na LDB nº 9.394/96.

Põem-se em discussão os sentidos de tais expressões: o da “universalidade”, em que se sustenta o sentido de “educação para todos”; e o da “qualidade”, em que se propõe priorizar uma política de qualificação profissional, referenciada nas novas demandas de produção capitalista, sobretudo de contexto neoliberal. O resultado aqui apresentado possibilita depreender que os sentidos produzidos por tais postulados não se sustentam. A “desigualdade social” não será anulada. Isso se explica pela própria natureza da realidade na qual se assenta o objeto de pesquisa – a formação social capitalista.

Política Nacional de Educação no Brasil e o Plano de 2014 a 2024

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014; é composto de 20 metas e 254 estratégias. É legalmente reconhecido, dada a previsão do estabelecimento do Plano Nacional de Educação na CF/88, em seu art. 214, sendo decenal por força da Constituição⁴⁴.

Importa dizer que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, produziu um documento (Brasil, 2014) que trata da relevância das metas nacionais do PNE para superar os desafios relativos à melhoria da educação, bem como do processo de descentralização da responsabilidade de uma instância de Estado, representada pela gestão central do governo federal, para as unidades federativas, além da sociedade em geral, ao convocar a todos para assumirem “compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no país” (Brasil, 2014, p. 9). O direcionamento das metas⁴⁵ indicam o compromisso do PNE para atingir tal objetivo por meio da educação, muito embora tal plano pareça pretencioso, já que a desigualdade historicamente constituída como condição de toda forma de organização social do gênero humano. O capitalismo acirra e mantém uma sociedade dividida e desigual fortalecendo a desigualdade estrutural sobremaneira na educação. Contudo, é importante

⁴⁴ A EC nº 59/2009 ao modificar o art. 214 da CF88, modificou a condição/papel dos Planos de Educação. Assim, o PNE (2014-2024) e, conseqüentemente, os demais planos (estaduais, distrital e municipais) passaram a ser decenais por força constitucional – o que possibilitou garantir maior perenidade às políticas a serem adotadas.

⁴⁵ As metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. [...]. (Brasil, 2014, p. 9).

pontuar que, mesmo instalado em um sistema que contraria sua pretensão, o PNE (2014-2024) avançou ao estabelecer a meta de aplicação de recursos públicos em educação proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB)⁴⁶. Respondia, com isso, a reivindicações da sociedade civil, mesmo que contabilizasse os investimentos em iniciativas privadas como FIES – Fundo de Financiamento Estudantil e ProUni – Programa Universidade Para Todos, e não apenas na educação pública, conforme dispõe o § 4, art. 5º da lei que institui o Plano em curso⁴⁷.

Ora, para Garcia (2011, p. 58), a lógica do planejamento orçamentário para a educação pauta-se em uma perspectiva de adequação de escassos recursos e, conseqüentemente, é orientada por uma “mentalidade economicista no encaminhamento das soluções educacionais”. Nessa linha, evidencia-se o direcionamento do planejamento para um grupo privilegiado, escolhido a partir de determinados interesses econômicos. É assim, também, que entende Calazans (2011, p. 19), para quem o planejamento não é apenas uma técnica de alocação de recursos, não é neutro, tampouco revolucionário, de maneira que se põe uma necessidade urgente: atender para os interesses consolidados. Impõe-se que se tenha uma visão crítica a esse respeito e que seja efetivada a participação dos envolvidos com a educação, das instituições educacionais e da sociedade civil em todo o processo.

Uma postura participativa e crítica ante a temática da educação requer algum conhecimento da realidade do país; requer que se saiba a função da educação no contexto das relações sociais e produtivas, com vistas a um processo ensino-aprendizagem que vise à formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e mudar a realidade social. Essa é a perspectiva transformadora da qual tratam estudiosos da educação brasileira, a exemplo de Saviani (1985, p. 120) que a entende “como atividade mediadora no seio da prática social global”.

Cabe, pois, reconhecer que o PNE (2014-2024) emerge em uma conjuntura histórica brasileira em que o Estado “investe” na redefinição de suas funções e se desresponsabiliza de suas obrigações para com a educação, embora faça parecer que está pondo em voga um sistema articulador de objetivos para o “benefício” da política educacional no país. Essa era a proposta de um Sistema Nacional de Educação – SNE, entendido como,

⁴⁶ Nesse traçado, tem-se a meta 20 que visa à ampliação do investimento público em educação pública para “atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. (Brasil/MEC, 2014).

⁴⁷ § 4, art. 5: O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art.214 da Constituição Federal e a Meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art.212 da Constituição Federal e do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

[...] um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada pelo pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão. (Brasil/MEC, 2014, p. 1).

Essa era a pretensão do MEC em 2014; mas, passados mais de sete anos de aprovação da Lei Nº 13.005, o PNE vigora à revelia do SNE. Em junho de 2016, vencido os dois anos para a instituição do SNE, o projeto foi encaminhado ao Congresso. Todavia, apenas em meados de dezembro de 2021 foi aprovado um substitutivo⁴⁸ – Projeto de Lei Complementar (PLP) 25/2019 – que instituiu o SNE, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, mas não foi submetido ao Plenário. Ressalte-se que esse Projeto está apenso ao Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019, do Senado, aprovado pelo Plenário, em 09 de março do ano em curso, também como forma de um substitutivo, e que, também, institui o SNE. O texto foi remetido, pelo Senado, à Câmara dos Deputados, em 17.03.2022. Pasmem, dois projetos com o mesmo objetivo, nas duas Casas! Enquanto isso, a educação brasileira continua sem leme, ainda que tenha no PNE (2014-2024) os princípios para sua condução. Para que esta reflexão seja mais bem compreendida, é preciso observar o país e seu funcionamento nos moldes capitalistas. Não obstante os avanços, com elevada dívida social, por meio de um governo que se apresentou com caráter popular⁴⁹ (quando da constituição do PNE em curso), os órgãos que abrangem a educação nacional – sobretudo o MEC – refletem a direção definida pelo grupo político no poder, sustentado por um discurso privatista de grupos econômicos. O Estado, evidentemente, pautado na perspectiva do neoliberalismo, assume o papel que lhe é posto, de mediador dos interesses consensuais e contraditórios.

Se pensarmos, como Calazans (2011, p. 19), que a possibilidade do planejamento é dada pelo caráter das relações de produção (e, portanto, sociais), que é o “capitalismo que planeja o planejamento”, estaremos, também, concordando com tal assertiva, qual seja, a de que o planejamento da educação é definido a partir das regras da produção capitalista e está submetido às capacidades e aos domínios do “modelo do capital monopolista do Estado”. É

⁴⁸ Nome que se dá ao texto que altera substancialmente o conteúdo original da proposta. O substitutivo é apresentado pelo relator e tem preferência na votação sobre o projeto original.

⁴⁹ Governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores). Todavia, é bom lembrar que houve a participação de todos os partidos, seja nas comissões, seja nas votações (Câmara dos Deputados e Senado Federal).

interessante acrescentar a essa discussão a concepção de Althusser(1970, pp 41-68)⁵⁰ sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) que, segundo o referido autor, quer sejam públicos ou privados, têm todos uma idêntica função: a reprodução da ideologia dominante; participam, portanto, como mecanismos necessários, do processo global de reprodução das relações de produção capitalistas. Althusser deixa explícita a razão pela qual a escola é o principal AIE, colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo AIE dominante (a Igreja). Corroborado com a nota sobre o aparelho escolar como AIE o fato de que o Estado não abdica do controle da educação escolar. Indicativo disso são, dentre outros fatores, as diversas formas de controle sobre o currículo, sobre o trabalho docente, como se pode depreender de Vieitez e Dal Ri (2011). Pode-se suscitar a pertinência e a atualidade da nota althusseriana, mesmo porque, como já apontava o autor e como dados da atualidade apontam, o aparelho escolar, não sem contradições, tem importante papel no processo de socialização e de difusão de ideologias, portanto, para a reprodução da ideologia e do modo de produção hegemônicos. Com essas premissas, analisamos o discurso do PNE (2014-2024) com o propósito de identificar os sentidos dos dois pilares que o sustentam: a “universalização” e a “qualidade” da educação e do ensino.

“Universalização” e “Qualidade” da Educação no PNE (2014 – 2024)

Do lugar de analistas do discurso, sob a âncora do materialismo histórico, pode-se apreender e interpretar os processos discursivos que produzem efeitos de sentidos e orientam práticas sociais; neste caso específico, a prática da política educacional brasileira. Na análise do que *é/foi dito*, a materialidade do discurso da educação, pode-se identificar sentidos produzidos com as expressões “universalização” e “qualidade”, evidenciando-se que os sentidos não são próprios da palavra e, por isso, conforme o discurso e a formação discursiva⁵¹

⁵⁰ Cf. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1970, pp. 41-68). Em seu estudo, Althusser versa sobre as formas da reprodução das forças produtivas, bem como sobre a questão da reprodução das relações de produção que são em última análise, relações de exploração. Propõe refletir, antes, sobre o que é uma sociedade. Numa perspectiva marxista, concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos níveis ou instâncias: a infraestrutura (base econômica); e a superestrutura (o jurídico-político e a ideologia). Para avançar na teoria do Estado, o autor diz ser indispensável compreender a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas, também, sobre outra realidade que se situa do lado do aparelho repressivo de Estado (ARE): os aparelhos ideológicos de Estado (AIEs). Para Althusser, a reprodução das relações de produção é, em grande parte, assegurada pela superestrutura, ou seja, pelo exercício do poder de Estado no ARE, mas também nos AIEs. Para ele (Althusser), todos os AIEs contribuem para isso, mas o Aparelho Ideológico Escolar – e seus elementos (escolas) – é o principal AIE. Retoma a concepção de ideologia de Marx do texto “A ideologia alemã” e, a partir daí, apresenta a sua concepção de ideologia, baseado na relação com a determinação de base material em última instância. O autor aponta a ideologia, não só a serviço da conservação social, mas também, como um dos instrumentos para a transformação social, indicando a possibilidade de se constituírem sujeitos interpeladores comprometidos com a transformação da sociedade capitalista.

⁵¹ Para Pêcheux, (2014, p. 147) “Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.”

na qual um sujeito está inscrito, os sentidos poderão ser outros, podendo mesmo produzir diferentes efeitos a partir de uma mesma palavra ou expressão. É assim que Pêcheux (2014, p. 146) trata os efeitos de sentido no discurso quando reconhece que “o sentido das palavras não pertence à própria palavra, [...], ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Nessa linha, Orlandi (2008, p. 58) ressalta que os sentidos das palavras mudam conforme as posições discursivas daqueles que as empregam.

Disso deduz-se que todo dizer se encontra na confluência dos eixos: o da memória do discurso e o da atualidade. O primeiro é marcado pelo já dito, característico do interdiscurso; é o eixo da verticalidade do processo discursivo, o que atravessa o dizer e aciona a exterioridade discursiva. O segundo é o eixo da horizontalidade do processo discursivo, constituído pelo intradiscurso, marcado pelas sequências discursivas ou enunciados, assim como entendido por Amaral (2007, pp. 30-31). Esses dois eixos se unem em um ponto de intersecção responsável pela produção do sentido e por seus efeitos discursivos.

Pode-se dizer, assim, que os sentidos de “universalização” e “qualidade” na formulação do PNE (2014-2024) se sustentam em relação a outros discursos, à memória do *discurso de universalização* e do *discurso de qualidade*. O fato de o Plano ser um documento, e por isso ser a representação ou a materialidade do discurso da/sobre⁵² a educação, o constitui um discurso documental instalado em um arquivo (Amaral, 2014, pp. 18-20) legalmente instituído e, por isso, uma memória discursiva, ou, como entende Orlandi (2001, p. 31), “um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Uma memória discursiva institucionalizada, que reverbera na “formulação” e na “circulação” – expressões devidas a Orlandi (2012, pp.11-12) – dos sentidos no discurso da educação materializado no PNE (2014 - 2024).

O Discurso da Educação Para Todos/“Universalização” da Educação

Não é exagero reconhecer que o(s) sentido(s) de “universalização” produzido(s) no discurso da/sobre a educação no PNE (2014-2024) são formulados e circulam em estreita relação com o campo (prática e discursivamente constituído) das políticas públicas definidas pela ordem social e econômica do sistema capitalista e todas as demais ordens a ela subordinada, levando-se em conta, sobretudo, as particularidades do capitalismo brasileiro.

⁵² Inferimos que, no campo discursivo da educação, o discurso “oficial”, conforme entende Silva (2015, p. 208), opera o disfarce que lhe é próprio, mas não exclusivo, e simula as evidências que reforçam a necessidade do Estado para cumprir sua função de regulador e ordenador das políticas educacionais em consonância com as orientações dos organismos multilaterais.

É interessante notar, ainda, que, se o Brasil fosse um país autônomo e tivesse alcançado o patamar dos países de maior desenvolvimento capitalista do mundo, não seria possível alcançar plenamente a universalização dos direitos e, no caso específico, do direito à educação. Essa tese é sustentada por Maceno (2019, p. 59) ao reconhecer que a universalização da educação na perspectiva do capital significa generalizar, tornar universal o acesso à escola; significaria expandir e alargar o campo dos direitos e das políticas sociais. Assim, o discurso da universalização, no PNE não se sustenta enquanto realização efetiva, entendida como produção integral, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente, na perspectiva de uma *Educação para além do capital* (Mészáros, 2005).

Com efeito, pode-se sustentar que o sentido de “universalização” como um direito de todos à educação produz um discurso de igualdade, igual oportunidade para todos. Todavia, o que se tem nesta sociedade é uma educação institucionalizada pelo Estado burguês para “formar” a classe trabalhadora em função dos interesses do modo de produção vigente. Os fundamentos da “universalização” da educação no sistema capitalista incorporam princípios de adequação e conformação à ordem dominante, que se configura como a globalização do capital sob o jugo do receituário neoliberal. Trata-se do movimento de adequação ao capital internacional, desencadeado com a crise estrutural do capital que “se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral” (Mészáros, 2002, p.800). A adaptação dos trabalhadores à produção social, a partir da internalização da ideologia burguesa, evidencia a impossibilidade de uma condição/reprodução societal para além dos limites desse regime econômico.

É interessante observar que o discurso, por operar sempre por meio de linguagem, “tem como função primordial transformar/sugerir/convencer/silenciar dizeres/sentidos necessários à reprodução da sociedade” (Moreira, 2017, p. 92). Por isso, a análise dos processos discursivos pode identificar possíveis sentidos produzidos quando o discurso recorre a certas expressões/conceitos, como é o caso de “universalização”, para atingir efeitos de sentido e, assim, operar e exercer influência na condução da realidade social devido ao caráter ideológico que o sustenta. Daí decorre a necessidade de análise dos processos discursivos que constituem o discurso da “universalização” incorporado pelo atual PNE, a partir de discursos que se inscrevem em espaços discursivos que representam uma Formação Ideológica (FI)⁵³, particularmente, a Formação Ideológica Capitalista (FIC) sempre em conflito com a Formação Ideológica do Trabalho, assim como entende Amaral (2007). Trata-se, então, de compreender como os processos discursivos que constituem o discurso da “universalização” do atendimento/do

⁵³ Compreende-se Formação Ideológica (FI), em uma sociedade, enquanto força capaz de intervir no confronto com outras forças (Pêcheux & Fuchs, 1975/1993).

ensino, materializado no Plano funcionam no movimento do discurso para representar a FIC que se concretiza na Formação Discursiva do Mercado (FDM) (Amaral, 2005, 2007).

De diversas formações discursivas em que operam processos discursivos do PNE (2014-2024), tais como Formação Discursiva dos Direitos (DFD), Formação Discursiva da Educação (FDE) etc., a Formação Discursiva do Mercado (FDM) concretiza-se em uma formação discursiva matricial. Amaral (2016, p. 67) a reconhece como tal por se constituir em um espaço discursivo em que operam discursos fortalecedores da prática social capitalista. Para a referida autora (2016, p. 125), a FDM é “um lugar de encontro entre elementos de saber sedimentados; [...] elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados [...], quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam”. Ao considerar a FDM como dominante em relação a outras em que muitos discursos circulam nesta sociedade, a autora aponta os discursos de felicidade e de liberdade que encontram assento nesse espaço discursivo⁵⁴ – FDM –, e servem à FIC para orientar o caminhar do homem em direção à dominação do mercado. Este tem a função de mediar a relação capital/trabalho, cabendo-lhe a função de regular a via social e política dos indivíduos, de fazê-los crer que são sujeitos de direito, livres para intercambiar. Com o discurso da “livre negociação”, a sociedade capitalista silencia a exploração de uma classe sobre a outra, e dissimula a divisão de classes e a desigualdade que a constitui. Por meio da FIC, a sociedade impulsiona seus objetivos de dominação, põe em confronto interesses contraditórios do capital e do trabalho, explicitando-se o confronto de uma força com outras forças, como dizem Pêcheux & Fuchs (1990, p. 166).

Dado que a FDM é um espaço discursivo que produz efeitos de mudanças nas relações de trabalho, os discursos sobre a educação que nela circulam e que a representam produzem o simulacro de uma prática “revolucionária”⁵⁵, e tem o trabalho como o foco dessa “revolução”. Disso compreende-se por que o discurso da/sobre a educação no PNE em curso põe a qualificação como um dos pilares da formação educacional, como se verá a seguir. Mais: nessa sociedade fundamentada sob a regência do capital, a função social da educação tem sido

⁵⁴ O campo discursivo, conforme Maingueneau (1993, p.116), é definido como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região.

⁵⁵ Uma revolução seria uma mudança radical, ou seja, mudança das raízes que sustentam a sociedade. Isso implica dizer que a revolução transformaria a sociedade capitalista em outra sociedade que não se sustentasse sobre a exploração do homem pelo homem. Essa é a compreensão marxista de revolução sintetizada na tese XI de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1987, p. 128).

dirigida à formação das consciências⁵⁶ (e também o inconsciente)⁵⁷, com o propósito de conduzir as pessoas a agirem de forma “socialmente desejável”; forja-se, assim, discursos liberais e democráticos legitimados pelo sistema capitalista e se mascara a contradição entre expandir o acesso à escola e restringir o saber aos limites aceitáveis.

É importante observar o comprometimento do PNE (2014-2024) com as propostas dos organismos internacionais para a população dos países pobres. Na Conferência Mundial Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien/1990, vê-se a expressão do compromisso de ampliar a educação: “universalizar o acesso de todos à educação”. Santos (*et al.*, 2017, p.16) entende que, nos documentos da EPT, de forma geral, a educação (e, conseqüentemente, a escola) é vista como primordial para garantir a governabilidade, a sustentabilidade socioeconômica e ambiental, a erradicação da pobreza e a contenção da violência urbana, tudo favorecido pela chamada “cultura da paz”. A educação, também, é vista como caminho para a garantia de emprego e ascensão das classes em situação de vulnerabilidade social.

A partir do exposto, algumas reflexões se impõem acerca das possibilidades dos movimentos pertinentes aos espaços discursivos da EPT em que se identifica não a gestação da concepção que fundamenta o sentido de “universalização” em questão, mas o arcabouço que possibilitou o discurso do PNE. Conforme Maingueneau (1993, p.153), “um discurso não se inscreve sobre uma página branca; quando ele se constitui não pode ser senão em um campo já saturado por outros discursos”. É o exterior do discurso sempre presente no discurso, mas nem sempre visível. Num movimento de análise, situamos a SD a seguir:

SD – São diretrizes do PNE: II – universalização do atendimento escolar;

Essa é uma sequência discursiva de referência (SDR)⁵⁸ que funciona como ponto de articulação dos processos discursivos do discurso de “universalização” com elementos de saber do Discurso da Educação para Todos (DEPT). Os sentidos do já dito são convocados pelo DEPT para serem interpretados, ressignificados, para contribuírem com a instituição do

⁵⁶ No dizer de Cavalcante e Magalhães (2007b, p.135) as formas de manifestação da consciência não são iguais e variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece, e o seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito se insere.

⁵⁷ Lacan (1998, p. 266) conceitua inconsciente como a manifestação de um saber desconhecido e não familiar ao sujeito: “um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável. O inconsciente é a parte que falta a disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente”. Pêcheux (2014, p. 278) destaca que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente”.

⁵⁸ Na concepção de Courtine (2009, p.114), as SDs constituem o *corpus discursivo* enquanto um “conjunto de sequências discursivas, estruturado, segundo um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção do discurso”. O autor ao tratar sobre a dispersão das SDs, afirma que estas são organizadas em torno da SDR em três domínios: de memória, de atualidade, e de antecipação.

novo sentido. Identifica-se aqui uma operação da memória discursiva, assim como entende Maingueneau (1993, p.115) , “formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações” e que são vinculadas ao universo cultural e ideológico em que foram produzidas.

Na SDR é possível identificar, no funcionamento discursivo,⁵⁹ a produção de um efeito de sentido que se pretende estabilizado tal qual no enunciado da Conferência Mundial EPT. Quando verifica-se a relação do discurso do PNE (2014-2024), e especificamente esse enunciado, com as CPD do discurso da EPT, pode-se apreender características tidas como comuns de um discurso determinado, por uma posição determinada, para um interlocutor (público) determinado, com a mesma finalidade.

A universalização está posta e se materializa como uma diretriz. Todavia, sabe-se que diretrizes são orientações; são linhas que definem/regulam um traçado ou um caminho a seguir. A universalização, ao ser colocada como diretriz em um texto de lei, produz um efeito incontestado, já que estaria garantida e assegurada, e as metas de ação, relacionadas à educação básica, ratificam um dito, materializam-se como norma ou conduta a ser seguida. Observa-se, ainda, que a universalização se refere ao “atendimento escolar”, caracterizando o efeito de atender a determinados usuários, mediante a prestação de serviços. Isso desloca a compreensão da educação de um direito para um serviço. Entretanto, como diz Pêcheux (2014, p. 147), “o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas”, o que nos leva a entender que a palavra “universalização” no discurso da EPT aciona o sentido de direito para todos e o sobrepõe ao sentido de serviço que está na memória discursiva. Esse sentido é autorizado pela CF/88 que reza, no art. 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Para renovar os compromissos e os prazos das metas da EPT, muitas outras conferências e fóruns foram realizados em torno do projeto de “universalização da educação básica” , a exemplo da Conferência em Nova Delhi (1993) e do Fórum Mundial da Educação, realizado no Dakar-Senegal (2000). Nesse último, foram estabelecidos os novos pilares para a educação no século XXI, os quais reforçaram a premissa de EPT no Objetivo II “Assegurar que todas as crianças [...], tenham acesso à educação [...] obrigatória e de boa qualidade até o ano de 2015”, e “situou a nova educação básica como política de qualificação dos indivíduos

⁵⁹ Para Orlandi (2006, p. 125), “o funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”.

para o mercado de trabalho” ratificada posteriormente pela UNESCO por meio do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Evidencia-se, nessa formalização dos direitos de todos à educação, o privilegiamento da educação básica como política de qualificação/formação das pessoas para o mercado de trabalho. Tal política estaria norteadada pela Teoria do Capital Humano (TCH) desenvolvida na Escola de Chicago, na década 1960, conforme lembra Leher (2014, p.1)⁶⁰. A educação estaria, então, estrategicamente contribuindo para a valorização/fortalecimento do sistema capitalista. Para Saviani (2010, pp. 344-345), a TCH enfatiza a educação como um meio para “a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”. Entre os elementos que a constituem, estariam a função dos primeiros graus do ensino de sondar as aptidões e a iniciação para o trabalho; e a função do ensino médio de formar os profissionais a partir das habilidades manifestadas e a necessidade do mercado de trabalho.

Vê-se, pois, a mesma estratégia discursiva nas metas de ação do referido Plano, relacionadas à educação Básica, desde a educação infantil ao Ensino Médio, que recobrem o dito da SDR, a exemplo da SD a seguir (Meta 3).

SD – Meta 3: **universalizar, até 2016**, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. (oitenta e cinco por cento). (grifo nosso)

Desse lugar discursivo, o que se propõe, *a priori*, é a “universalização” do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016. Mas, os dizeres assumem sentidos que vão sendo apreendidos no percurso da sequência do enunciado, na materialidade discursiva, de negação do que está posto anteriormente, quando propõe elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, até o final do período de vigência do referido Plano. Pode-se identificar no funcionamento discursivo um processo que introduz na prática discursiva da “universalização” um sentido que, combinado com a representação de unicidade atribuída à SDR, reproduz um movimento, se não contraditório, no mínimo relativizado. Aqui, a “universalidade” está posta, porém, ocorre uma definição das condições em que essa será realizada, ou melhor dizendo, do tempo disponibilizado para tal implementação, conforme as etapas e/ou fases.

Os países ditos “em desenvolvimento”, sobretudo os da América Latina, seriam beneficiados com a formação de capital humano por vias da qualificação profissionalizante, o que elevaria a produtividade do trabalhador e aumentaria a competitividade no mercado de

⁶⁰ O presente texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo Candeeiro e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014.

trabalho mundial. Diremos que essa orientação atribuída aos fins da educação aparece como um privilégio dos chamados “pilares da educação” na perspectiva de Delors (2000, pp. 89-102). Nessa linha de educação para o mercado, o Brasil da década de 1960 estabelece a “Aliança para o Progresso” com os Estados Unidos, lembrada por Leher (2014, p. 1) ao analisar a contrarreforma da educação brasileira nos anos de 1960 que reorienta a educação superior e o papel das universidades (Lei 5.540/68), e que também regulamenta e reorienta a educação básica (Lei 5.692/71) para uma profissionalização em massa, tudo isso resultando na denominada “educação tecnicista”.

O que se verifica, pois, é a educação colocada a serviço da economia e, portanto, dos interesses da classe dominante na sociedade do capital. A TCH vem, desde a década de 1960, reatualizando-se para se adequar às exigências do projeto capitalista, sendo retomada nos anos de 1990 para responder ao processo de reestruturação produtiva no Brasil, que aderiu à pauta neoliberal e seguiu as mudanças do processo produtivo em países da Europa e da América, sobretudo dos Estados Unidos. Cabe lembrar que o discurso neoliberal tem no Consenso de Washington (1989)⁶¹ uma das suas materialidades mais expressivas. Esse programa, adotado no Brasil pelo Governo Collor e fortalecido pelos subsequentes, favoreceu as políticas de abertura da economia de mercado internacional, as reformas tributárias e administrativas, a diminuição do Estado e a defesa da propriedade privada.

“Aprender a Aprender”: Os Efeitos da Universalização do Atendimento Escolar

A política da educação, como uma das instâncias fundamentais para o desenvolvimento e para a competitividade do setor produtivo, voltou-se para o ensino básico e priorizou “o aprender a aprender”, a chamada pedagogia das competências, como explicita Duarte (2001, p. 3). Essa premissa discursiva que enaltece “o aprender”, a partir da disponibilidade e da competência individual, evoca em sua memória discursiva outros dizeres que, ao ser acionados, contribuem para a produção de sentidos.

Não seria exagero dizer que o discurso da EPT produz a ilusão de direitos iguais e de oportunidade de acesso à educação sem distinção social. Então, pode-se entender “o campo” constituído discursivamente como sendo a formação discursiva da educação (FDE), em que o discurso da EPT é formulado e carregado de diversos outros que constituem a memória discursiva. Neste caso, tem-se o discurso da universalização acionando outros e produzindo uma variedade de sentidos que surtem efeitos na prática da política educacional.

⁶¹ Conforme Amaral (2016, p. 134), o Consenso de Washington foi um programa criado por John Williamson, e se propunha a recuperar “a racionalidade na gestão econômica da América Latina”. Trata-se, pois, de um conjunto de reformas estruturais necessárias à viabilização e à superação do velho modelo econômico, o da “substituição de importações”.

Há uma articulação entre os discursos em torno do que representa o sujeito a ser beneficiado pelo princípio da universalização: todos seriam beneficiados, todos teriam acesso à educação, mas a uma educação sob os parâmetros das exigências do mercado, expressão mais evidente dos ditames do capital.

Portanto, não é demais afirmar que o sentido de universalização no discurso da EPT produz o efeito ideológico de interpelar o sujeito e fazê-lo crer na igualdade de oportunidade à educação a partir do princípio da equidade, referido na Declaração Mundial EPT – Plano de Ação (1990) “Univerzalizar o acesso à educação e promover a eqüidade”, objetivo 1. “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos”, reproduzido nos demais discursos, a exemplo do Compromisso de Dakar/Marco De Ação (2000)⁶² “Assegurar que todas as crianças [...], tenham acesso à educação [...] obrigatória e de boa qualidade até o ano de 2015”, “Assegurar que as necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem e às habilidade para a vida”; e no PNE (2014-2024) – Brasil “Universalização do atendimento escolar” “universalizar o ensino fundamental [...] e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” . Vê-se, pois, que os discursos são retomados e remetidos a outros discursos para serem reafirmados.

O Sentido de “Qualidade” no Discurso da Educação Para Todos (EPT)

Na perspectiva da Análise do Discurso à qual nos filiamos, tem-se por pressuposto que todo discurso é produzido em certas condições imediatas e mediatas, algumas das quais se dão a perceber imediatamente e outras a que só se chegam sob a mediação da teoria e dos procedimentos analíticos. Dessa forma, ao se tomar o discurso da EPT, nele se identificam marcas discursivas de um discurso em que a “qualidade” opera como premissa para contribuir com a produção dos sentidos que esse discurso quer fortalecer. É esse movimento discursivo em torno da qualidade que será aqui demonstrado. Tem-se, então, como pressuposto que a produção do sentido no discurso se dá na relação do sujeito com o mundo, assim como diz Orlandi (2001, p. 95): “O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história”. Esta reflexão nos autoriza a entender que no discurso não há “sentido literal” da palavra, toda forma de expressão discursiva é historicamente constituída. A expressão “qualidade”, empregada no discurso da/sobre a educação como uma premissa do Plano (2014-2024) confere ao discurso o compromisso com a mudança de paradigma educacional.

⁶² Ressalte-se que fazemos referência ao evento de Dakar entretanto, outros foram realizados com o mesmo propósito de fortalecer e reafirmar os compromissos assumidos na referida Conferência ETP.

De uma formação generalista de pessoas, capazes de interferir em diversas áreas devido à amplitude do conhecimento que adquiriu, a educação passa a focar na formação técnica de “qualidade” específica, que capacite pessoas para a atuação profissional, que estejam habilitadas, com competências definidas a partir das necessidades postas pelo mercado. Observa-se a estratégia 11.4 do PNE em curso, que já apontava para o que se efetivou nessa reforma do Ensino Médio “estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando a formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude. Vê-se que, subjacente a esse discurso de “...expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino regular...” posto no Plano, há um discurso legitimador dessa proposta de “itinerários formativos” (agora em pauta) e de sua vinculação com a contextualização curricular. Para Soares (1998, p. 265), um dos cenários onde a marca do princípio educativo neoliberal adquire maior densidade é o constituído pelo campo de definição, colocação em ação e atuação do currículo. Assim, O currículo também pode ser entendido como um instrumento de política pública e sua formulação pode ser vista como um resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos.

Identifica-se, no que diz respeito às políticas educacionais propostas para esse nível de ensino, que a referida reforma retoma configurações de diferentes políticas (reformas) outrora implementadas no Brasil⁶³, reafirmando a dualidade que persiste historicamente nesta etapa de ensino, quanto à formação profissionalizante e à função preparatória ao ensino superior. No dizer de Frigotto (2010, p. 39), diante da relação que se faz entre a educação e a formação social e econômica brasileira — hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital. Nessa conjuntura, essa etapa de escolarização aglutina diversos interesses dominantes e imediatistas, e apresenta-se como espaço de tensões, entre uma formação geral e uma formação profissionalizante.

Esse deslocamento do sentido da qualidade atribuída à educação distancia o propósito dos profissionais de educação que persistem no tema da qualidade da educação caracterizada por condições de ensino e de trabalho no campo da formação de pessoas. Como lembra Saviani (2007, p. 1.243), esse tema não é novo, datando da década de 1920, quando os educadores fundaram, em 1924, a Sociedade Brasileira de Educação (ABE) e iniciaram a luta pela qualidade da educação pública. Em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um movimento que se elasteceu e contribuiu com o fortalecimento da luta pela

⁶³ A exemplo do Decreto nº 19.890/1931 (Francisco Campos) e da LDB/1971.

educação pública, que se expressava em várias ações a exemplo da Campanha em Defesa da Escola Pública, no final de 1950 e início dos anos de 1960, quando a tramitação do projeto da LDB 4.024/61 toma forma. Essa luta prossegue na década de 1980, com as Conferências Brasileiras de Educação, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e com a LDB/96, até chegar na proposta alternativa de PNE nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e de 1997.

A chegada do século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira, a partir da adesão a projetos de reestruturação produtiva, aos avanços tecnológicos e científicos, o que pôs em xeque valores e práticas já consolidadas, inclusive as educacionais, até então fortalecidas pelo discurso da redemocratização do país dos anos de 1980/1990. A educação de qualidade requisitada nesse período corresponderia a condições generalizadas que permitissem o “desenvolvimento de um ensino voltado para a formação básica geral” (Lira, 1998, p. 90). A perspectiva da educação de qualidade era a da “democratização do conhecimento socialmente produzido e cientificamente sistematizado [...] necessário à construção da cidadania”. (ibid, p.90). A proposta de expandi-la para que todos tivessem acesso à escolarização ocorreu; quem estivesse na escola, por exemplo, deveria passar por um processo de aceleração interna para evitar repetências e evasões. O foco da qualidade se deslocou do exterior para o interior do sistema escolar.

Observa-se que o sentido da qualidade da educação das duas últimas décadas do século XX se reproduzia sustentado por uma “rede de formulações” – formulações estratificadas que configuram o funcionamento interdiscursivo (Courtine, 2014, p.100) – do discurso da qualidade que circulava nas mais variadas esferas produtivas da sociedade, tendo em vista a adesão aos padrões de qualidade ditados pelos princípios do Discurso da Qualidade Total – DQT (Amaral, 2016, pp. 118-121)⁶⁴, que orientava a produção de bens e serviços no Brasil, a exemplo de outros países capitalistas.

Ressalte-se que o termo qualidade total inicialmente foi utilizado nos países mais desenvolvidos economicamente – Japão e Estados Unidos – durante a Revolução Industrial no período das produções (taylorismo, fordismo e toyotismo) para enfatizar o ensejo de um padrão para os produtos e serviços. Alves (2012) explica que a qualidade total nasce como uma filosofia de administração dos negócios, que foi difundida pelo norte-americano Deming. Além de ser reconhecida como modelo japonês de administração de negócios. Dessa forma, tanto as organizações produtivas quanto as governamentais incorporaram a perspectiva da qualidade total, gestão e círculos de qualidade (Assmann, 1988), fator determinante nos rumos da

⁶⁴ A expressão *Discurso da Qualidade Total (DQT)* está registrada como verbete, em dicionário (Amaral, 2018), no qual a autora faz um resumo sobre a origem da expressão *qualidade* e os seus deslocamentos de sentido ao longo de décadas.

sociedade como um todo. Assim, a dimensão assumida pelo fenômeno da qualidade total no cenário mundial atravessa o modo de produção capitalista, as instituições políticas e sociais e, conseqüentemente, a educação. No dizer de Silva (1993), qualidade que estaria vinculada à administração dos processos educacionais com eficiência, respondendo às necessidades impostas pelo neoliberalismo na construção hegemônica da globalização. Para Berzeziki (2005), esse referencial teórico da racionalidade instrumental, no contexto neoliberal, destruiu o sentido de 'qualidade' (comprometido com a formação integral do ser humano) e o elemento vida volta-se contra o ser humano e o meio ambiente.

A qualidade, pois, era o padrão requisitado pelas políticas públicas que aderiam ao modelo de produtividade empresarial e que deveria ser seguido pela educação, pelo ensino de qualidade para responder aos ditames da nova ordem mundial. Na perspectiva do discurso neoliberal, a educação de qualidade no dizer de Lira (1998), está vinculada a conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos. Tal discurso, já materializado no Plano anterior, estabelece que "há de se pensar em racionalização de gastos e diversificação de sistemas [...]. O setor público poderá, sem gastos adicionais, atender a um número bem maior de estudantes".

Com a ascensão do DQT, ganha terreno, nos programas de qualidade, o discurso da "qualidade de vida", revisando as condições e a expectativa de vida da população. Para Assmann (1998, p.187), os intelectuais que debatiam acerca da qualidade de vida denunciavam uma sociedade que, pelo incentivo e culto à produtividade e à eficiência, proporcionava a deterioração do ser humano e do meio ambiente, enquanto enaltecia a reestruturação produtiva e incorporava o discurso da globalização propagado pelos organismos multilaterais – tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial –, que passaram a controlar/interferir nas reformas políticas e a determinar critérios para os investimentos nas políticas públicas nos países periféricos.

Nessa perspectiva, o conhecimento e a formação de pessoas estão à mercê de reformas de contenção de gastos/ajustes econômicos, sob a mira de um sistema neoliberal minimizador do poder/abrangência do Estado. É o que acontece com a sociedade brasileira há quase meio século, situação consolidada e agravada nos anos de 1990.

O projeto capitalista neoliberal brasileiro é selado com uma política de abertura do mercado, de privatização de instituições, de garantia da propriedade privada e de explicitação da desigualdade econômica e social entre as classes, o que implicou o aumento da pobreza e o fortalecimento dos grupos detentores do capital. Tudo isso parametrizado pelo discurso de melhoria da qualidade de vida da população, em cuja memória reverbera o discurso da reestruturação produtiva e da qualidade total, centrados em um processo de gestão de

qualidade e de produtividade para competir no mercado e acompanhar o desenvolvimento do capitalismo no mundo (Amaral, 2016, p.136). Assim, o DQT e similares constituem discursos transversos no discurso da qualidade das políticas públicas, em geral, e no discurso da qualidade da educação, em particular. A assertiva de Cavalcante (2007, p. 83) nos parece irrepreensível quando afirma que o discurso de qualidade na educação se define a partir do discurso do neoliberalismo ao aproximar-se dos sentidos econômicos, pragmáticos, gerenciais e administrativos para definir o sentido de qualidade do ensino educacional, como está anunciado no discurso do PNE (2014-2024) quando propõe, entre seus objetivos equidade”. , diretriz VIII “o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Vê-se que nem mesmo a CF descreve com clareza o que seja qualidade da educação, tampouco a LDB/96. Educação com qualidade é um direito Constitucional, no qual o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios da CF, conforme o art. 206, VII – garantida de padrão de qualidade. Da mesma forma no art. 3º, inciso IX, da LDB/96 institui que o ensino será ministrado com garantida do padrão de qualidade. E também assegurado no Plano. Na análise dessa diretriz, questiona-se: a que se refere esse “padrão de qualidade”? Nota-se que há imprecisão nessa expressão. Segundo Dourado (COEB, 2013), citando o CONAE (MEC, 2009), uma das questões mais polêmicas refere-se à definição de um “padrão único de qualidade” diante da diversidade regional. Para esse autor, seria mais fácil trabalhar com parâmetros do que trabalhar com padrões estanques. No enunciado, empreende-se a descoberta de sentidos latentes que se escondem no dizer, pois o que caracteriza a expansão com padrão de qualidade está vinculado a uma posição que se filia ao discurso que defende “a otimização dos recursos e redução de custos” e, assim, a “ampliação do espaço privado” no setor educacional, ambas em consonância com a adequação da educação às exigências do mercado, e a expansão (universalização como alargamento), nos moldes do ideário neoliberal. Os recursos discursivos para a produção desse efeito de sentido se expressam quando observamos o recorte dessa diretriz VIII “...estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB ...”, cujo percentual estabelecido pautado para o que era necessidade – em função de amplos debates e reivindicação da sociedade civil –, foi apontado como principal avanço do PNE. Todavia, há uma contradição no § 4, art. 5, da Lei 13.005/14 em relação à Meta 20, que permite a contabilização das parcerias da iniciativa privada nos cálculos feitos que dimensionam, apenas, a educação pública, portanto, não serão suficientes para atender às demais metas.

O discurso da qualidade se apropria do discurso da produtividade ao adotar os padrões de qualidade requisitados por setores produtivos e condiciona as metas de produção na educação ao PIB. Nada mais significativo para se perceber a educação inserida no campo e nos limites da economia e pensar em racionalização de gastos públicos no que tange aos investimentos na educação. Ademais, pretende-se que a educação, sem gastos adicionais, universalize o ensino com a garantia de sua qualidade. Esse esforço, quase ineficaz, pode ser percebido na política da educação dos anos de 2019 e 2020, o que significa que o PNE em andamento (embora silenciado) tenta pôr em prática seus princípios de universalização e de qualidade para alcançar seus objetivos e metas.

A realidade da educação no Brasil e a sua expressão em materialidades discursivas, como é o caso do PNE, permite-nos pensar como Orlandi (1996, p. 38) que “é no discurso que [se] produz a realidade com a qual está em relação”. O discurso da qualidade em relação com a realidade da produção capitalista orienta a prática da educação, e isso não se altera pela simples vontade dos sujeitos de oferecer à sociedade uma educação com fins valorativos da pessoa e a transformação da “realidade com a qual está em relação”. O sentido de qualidade, produzido no discurso da/sobre a educação, está muito mais próximo de uma condição pragmática de funcionamento das políticas públicas educacionais na perspectiva neoliberal. Logo na introdução da Lei 13.005/14, que instituiu o PNE (2014-2024), tem-se a explicitação da quarta diretriz: “melhoria da qualidade da educação”. É interessante observar que a melhoria implica algum benefício, alguma vantagem; implica atualização (*upgrade*), o que nos permite dizer que a diretiva do plano é melhorar a qualidade de determinadas características do processo educacional para o (suposto) benefício de todos, para atingir aos que teriam vantagens com a tal “atualização”. Ademais, uma diretriz, por ser uma orientação de caminhos a percorrer, não pode assegurar que o fim será garantido. O resultado de uma prática, sofrerá inúmeros intervenientes, assim como o sentido de uma expressão o qual não pode ser único nem depender da vontade do sujeito. Novamente, pensamos como Orlandi (2001, p. 42), quando diz que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. É o que ocorre com a produção do sentido de qualidade no discurso da/sobre a educação. Não se pode dizer que o que se pretende “transmitir” com uma palavra será de fato alcançado; o sentido vai se produzindo conforme a posição dos sujeitos do discurso nem sempre concreto, personificado, mas que pode ganhar forma em figuras específicas de sujeitos da linguagem – porta-voz, locutor, elocutório, interlocutor (Amaral, 2016, pp. 67-68).

Ora, se, como diz Amaral (2005, p. 294), “o discurso consiste em um resultado concreto do processo de imbricação da língua com a história, o que implica o reconhecimento da relação

dessa prática específica, o discurso, com a prática social [prática dos homens em sociedade, condição da sociabilidade humana] em geral”, interessa observar que o discurso do PNE (2014-2024) é produzido em uma prática social, no caso específico, a prática social da formação social capitalista e, por isso mesmo, configura-se na relação entre a ordem da língua – lugar de materialização do discurso – e a ordem da história, condição de sustentação de sentidos possíveis. E, nesse sentido, Pêcheux (1990, p. 79) diz que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

Lembremos que, como já demonstrado nesse artigo, a premissa de universalização da educação no Brasil é tributária da proposta de EPT apresentada na Conferência de Jomtien em 1990 e em eventos dessa ordem. São os porta-vozes⁶⁵ do capitalismo que reverberam seus compromissos com o sistema em todos os espaços em que possam ser promulgadas diretrizes para a reprodução da ideologia dominante. E a educação certamente é o solo mais fértil para implementar as propostas que possibilitam mudar ou manter a ordem vigente. Não é exagero reconhecer que os referidos eventos internacionais representaram um marco para as políticas educacionais, centradas na educação básica e em sua vinculação com o setor produtivo.

Tudo estava traçado para essa era do capitalismo porque é fato que a história dessa sociedade tem sido feita por meio de pactos entre grupos líderes e detentores da governação. Percebe-se que o discurso da/sobre a educação é seguidor dos princípios pactuados para o desenvolvimento do capitalismo, sendo a expressão do que se definiu no chamado Pacto Global, firmado entre as lideranças empresariais e governamentais sob a regência da Organização das Nações Unidas – ONU para se comprometerem com os objetivos do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/2000, com metas a serem atingidas até 2015. Desse conclave, surge a Cúpula das Lideranças do Pacto Global. Naquele ano de 2000, em que a globalização mundial ganhava perspectiva de vitória, as autoridades em políticas educacionais que fossem “governáveis” se reuniam para definir estratégias orientadas pelo evento denominado Cúpula do Milênio⁶⁶. Naquela oportunidade, o secretário geral da ONU afirmava que “o principal desafio [...] era conseguir que a globalização [viesse] a ser uma força positiva para todos os povos do mundo” (Cúpula do Milênio, 2000). Ele e todos os seguidores desse caminho tomado pelo grande capital defendiam a ideia de que a globalização ofereceria

⁶⁵ A figura do porta-voz “é antes de tudo um efeito visual, que determina essa conversão do olhar pelo qual o invisível do acontecimento se deixa, enfim, ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar” (Pêcheux, 1990c, p. 17)

⁶⁶ Reunião de 191 chefes de estados-membro das Nações Unidas, em Nova Iorque, e signatários da Declaração do Milênio.

grandes possibilidades para a distribuição de benefício e de custos entre as nações pactuadas. Incorporado ao discurso das mudanças, o termo globalização, expressão das forças de mercado (CAVALCANTE, 2007, p. 59) “sugere o nascimento de um mundo sem fronteiras e grandes empresas sem ‘nacionalidades’, o que promove o deslocamento das coisas, indivíduos e idéias [...]”, que no dizer de Lane (1995, 103), provoca o fenômeno da desterritorialização:

À primeira vista, a desterritorialização lança a idéia de sociedade global no cerne da pós-modernidade. Aí a coisa muda de figura, desloca-se, flutua, adquire outro significado, dissolve-se. Ao lançar-se além dos territórios, fronteiras, moedas, hinos, aparatos estatais [...] a sociedade global desterritorializa quase tudo o que encontra pela frente. E o que se mantém territorializado já não é mais a mesma coisa, muda de aspecto, adquire outro significado, desfigura-se

Assiste-se, então, ao declínio do Estado – Nação, em face de sua “progressiva subordinação às articulações do capital, subordinando à formação sócio-econômica, política e cultural global.” (Cavalcante, 2007). Assim, como diz Amaral (2008, p. 65), “o capitalismo insiste no falso credo de que igualdade de benefícios será possível para todos”.

É nessa conjuntura que se situa o Brasil, desde meados do século XX, como país-membro da ONU e que, como país periférico, por intermédio da EPT, precisa universalizar a educação básica, priorizando a política de qualificação profissional, como requisito para garantir o acesso ao chamado mundo globalizado.

Trata-se de uma prática ideológica que busca uma homogeneização em sintonia com outras práticas do mundo globalizado. Tal discurso foi incorporado no discurso da EPT e ganhou materialidade no PNE do Brasil em 2014, após mais de uma década de formulação e circulação entre os países signatários de mais um pacto para alcançar as metas de desenvolvimento do capitalismo.

Portanto, o que está na mira do plano de EPT com qualidade não é a democratização da formação e do conhecimento, que tem sido objeto de lutas históricas dos movimentos organizados por professores, estudantes e demais profissionais da educação ao longo de décadas, mas a servidão ao sistema capitalista, uma finalidade educacional silenciada no discurso da sociedade neoliberal. No dizer de Cavalcante (2007, p. 170): “O discurso neoliberal busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantil, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”.

Pode-se perceber que o compromisso do PNE é com a promoção de uma melhoria, uma otimização da “qualidade” da educação já posta para adaptá-la às exigências do mercado. A educação básica é o pilar de sustentação das Declarações e do Plano para educação no

Brasil, e corresponde a um “padrão” estabelecido de satisfação que poderá ser mensurado pelos mecanismos de avaliação previamente estabelecidos e em conformidade com os ditames do projeto societário da classe que domina os setores políticos e econômicos do país. Evidentemente, isso não é dito de forma clara e direta, até porque uma faceta do discurso é não transparecer a sua memória, as redes de formulações que o permitem produzir sentidos outros num processo de deslizamento do dizer. Nenhum documento é transparente porque é a materialidade de discursos (discurso em sua concretude) e esses, pela própria natureza, sustentam-se em um sistema complexo de contradição.

Considerações Finais

Os processos discursivos, compreendidos como relações de paráfrases inerentes à formação ideológica (Pêcheux & Fuchs, 1990, p.170), e as formações discursivas, por sua vez, como espaços de significações, ou sítios de significância, como diz Orlandi (1998, p. 13), funcionam como mediadores para a produção de sentidos, dado que esse ocorre no encontro da língua com a história sob a mediação do sujeito, que diz do objeto no mundo por meio da linguagem/discurso. Ademais, como diz Pêcheux (2014, pp. 146-147), “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam”. Ora, desse funcionamento discursivo pode-se inferir que as palavras que representam premissas ou princípios no discurso da EPT deslocam sentidos e produzem outros no PNE (2014-2024). Mas o sentido das expressões (e aqui, em particular, “universalização” e “qualidade”) é fortalecido quando elas corroboram com o discurso comprometido com o capitalismo que seus enunciadores propagam.

Observa-se um pacote de reformas, no Brasil, que se inscrevem em “novos paradigmas da gestão pública” (Ball, 2001, p.103) de base neoliberal, que cria a ilusão de eficiência, eficácia e de qualidade dos serviços. Impõe-se uma prática que busca uma homogeneização em sintonia com outras práticas do mundo globalizado.

O discurso do PNE (2014-2024) continua em busca das estratégias que traçou para oferecer uma educação de excelência a todos. Todavia, em um balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação para a Semana de Ação Mundial 2020, tem-se que, das 20 metas previstas no PNE (2014-2024) para serem alcançadas até 2016, apenas 3 (7, 11 e 13) foram cumpridas – ainda assim, apenas parcialmente. O que se concretizou enquanto proposta materializada foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição, até então predominante, de uma educação vinculada aos interesses da elite, para introduzir um “novo” paradigma de gestão pública para a

educação, que busca naturalizar a transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, para cumprir com a sua função social; a necessidade de “mudanças” (corporificadas em reformas/ações legais) que possibilitem a continuidade de adaptação da educação às demandas da reestruturação produtiva do capital em crise; e, conseqüentemente, o discurso de que por meio da educação é possível minimizar ou mesmo superar/eliminar as desigualdades sociais e econômicas, apagando a responsabilidade do modelo de produção vigente.

Contudo, há lugares contraditórios de onde falam os sujeitos que apontam posições políticas e ideológicas de FDs institucionais e/ou subalternas, produtoras de diferentes efeitos de sentido. Isso nos remete à posição que o Estado ocupa e as influências dos organismos multilaterais. Todavia, como o processo não é linear, uma vez que existem contradições dentro do próprio sistema e o Estado não pode se apossar por completo de todas as ações do homem, a educação, também, tem propiciado a emergência de alternativas à lógica do capital. Longe de encerrar essa discussão, fazemos coro com Pêcheux (2014, p. 281) “Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa ‘ousar se revoltar’”.

Referências

Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: Notas para uma investigação*, (J. J. M. Ramos, Trad.). Editora Presença.

Amaral, M. V. B. (2007). *O avesso do discurso: Análises de práticas discursivas no campo do trabalho*. Edufal.

Amaral, M. V. B. (2008). A dinâmica do capitalismo global e o direito do trabalhador no Brasil Em M. V. B. Amaral (Org.). *Trabalho e direitos sociais: Bases para a discussão*, (1ª ed., v.1, pp. 57-72). Edufal.

Amaral, M. V. B. (2014). A dialética do arquivo: “Pensar para trás”, entender o presente e mudar o futuro. *Conexão Letras*, 9(11), 11-22.

Amaral, M. V. B. (2016). *Discurso e relações de trabalho*, (2ª ed.). Edufal.

Amaral, M. V. B. (2018). *Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: Conceitos, definições, história, cultura*. Proteção Publicações.

Andrade, D. P. (2019). O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, 34(1), 211-239.

Assmann, H. (1998). Pedagogia da qualidade em debate. Em R. Serbino, et al (Orgs.). *Formação de Professores*. Unesp.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, 1384, 99-116.

Brasil. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. MEC, Secretaria de Alfabetização.

- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015*.
- Brasil. Câmara dos Deputados. (2014) *Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024*. Documento Referência. [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014) *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação-2014. Alinhando os planos de educação-2014.
- Brasil. Senado Federal. *Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE).
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Complementar (PLP) 25/2019*. Institui o Sistema nacional de educação (SNE).
- Brasil. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Unesco, Conseb.
- Brasil. (2000). *O Brasil e os ODM*.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes curriculares e bases da Educação Nacional*.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Bresser-Pereira, L. C. (2009). Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. *Estudos Avançados*, 23(66)
- Brzezinski, I.(2005) Qualidade na graduação. *Educativa*, 8(2).
- Burke, P. (2020). A ignorância na política e a política da ignorância, (S. Flaksman, Trad.). *Revista Piauí - Tribuna da história*.
- Campanha Nacional Direito à Educação. (2020). *Balanço do Plano Nacional de Educação*.
- Calazans, M. J. C. (2011). Planejamento da educação no Brasil: Novas estratégias em busca de novas concepções. Em A. Z. Kuenzer, M. J. C. Calazans & W. Garcia (Orgs.). *Planejamento e educação no Brasil*. Editora Cortez.
- Cavalcante. M. S. A. O. (2007). *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador*. Edufal.
- Courtine, J. J. (2014). *Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos*. EdUFSCar.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Dourado, L. F. (2013). Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, 34(124).
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Frigotto, G. (2010). *A produtividade da escola improdutiva*. Editora Cortez.
- Garcia, W. (2011). Planejamento e Educação no Brasil: A busca de novos caminhos. Em A. Z. Kuenzer, M. J. C. Calazans & W. Garcia (Orgs.), *Planejamento e educação no Brasil*. Cortez.
- Iaani, O. (1995). Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21), 147-163.
- Leher, R. (2014). *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*.
- Lira, S. L. S. (1998). “O ensino na nova reforma da educação superior brasileira: Caminhos e descaminhos”. Em E. G. Verçosa (Org.) *Educação superior & políticas públicas: A implantação da nova LDB em debate*. Edufal.

- Maceno, T. E. (2019). *A impossibilidade da universalização da educação*. Inst. Lukács.
- Maingueneau, D. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*, (2ª ed., F. Indursky, Trad.). Pontes Editores.
- Marx, K. (2010). *Notas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social: De um prussiano"*. (1818-1883). Expressão Popular.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Moreira, L. A. L. M. (2017). Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade histórica e social dos sentidos. Em M. S. A. O. Cavalcante (Org.). *Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade dos sentidos*. Edufal.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes.
- Orlandi, E. P. (1998). *A leitura proposta e os leitores possíveis*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2001). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2005). *Discurso e texto: Formulação e Circulação de Sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2006). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e leitura*. Editora Cortez.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). Em F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Unicamp.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1990). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas (1975). Em F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, 7-25.
- Santos, D. et al. (2017). A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educacional para todos: Notas críticas. Em A. S. Nemeriano (Org.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Coletivo Veredas.
- Saviani, D. (2010). *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, (3ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, 28(100-Especial), 1231-1255.
- Saviani, D. (1985). *Escola e democracia*. Editora Cortez.
- Soares, M. C. C. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. Em L. de Tommas, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Editora Cortez.
- Silva, S. E. V. (2015). *Agronegócio e agricultura familiar: A desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital*. Edufal.
- Silva, M. A. S. S. (1993). Melhoria da qualidade do ensino: Do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*, 84(fev).
- Unesco (1990). *Declaração mundial de educação para todos*.
- Vieitez, C. G., Dal Ri, N. M. (2011). A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. Em F. C. S. Lima, J. U. P. Sousa & M. J. P. B. Cardoso (Orgs.). *Democratização e Educação Pública: Sendas e veredas*, (pp.133-165). Edufma.

A Representação de Sinais em Pesquisas da Libras: Reflexões a Partir do Seu Meio de Divulgação Escrito

Igor Valdeci Ramos da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Linguística, Florianópolis, SC, Brasil

 igor.silva@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6726-0331>



Aline Lemos Pizzio

Universidade Federal de Santa Catarina, Linguística, Florianópolis, SC, Brasil

 alinelemospizzio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7482-493X>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2071>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

A falta de um sistema de escrita padrão para línguas de sinais tem desafiado pesquisadores a tratar esses dados em pesquisas redigidas e publicadas em português. A partir de pesquisas sobre meios de descrever sinais através de sistemas notação e transcrição, como o de glosas, este artigo tem por objetivo analisar representações de sinais para além destes sistemas de transcrição, observando quais recursos, como imagens, foram empregados em publicações referência para a Libras, para contemplar características gramaticais da língua de sinais, como os parâmetros básicos: a Configuração de Mão (CM), Movimento (M) e Locação (L), e os secundários as Expressões Não Manuais (ENM) e a Orientação de Mão (OM). Para isso, são descritas as representações de sinais a partir de referências acerca da Libras, bem como analisadas representações em pesquisas da área. A partir disso, foi realizada uma reflexão para propor qual maneira de ilustrar os sinais respeitando as especificidades da modalidade espacial-visual, pois observa-se que ainda não há um consenso de como fazer isto, considerando-se sobretudo a importância da forma de representação e sua influência na leitura adequada (ou inadequada) dos dados em Libras de acordo com seu meio de divulgação, seja impresso ou digital.

Palavras-chave: Libras, metodologia, representação de sinais, aspectos gramaticais

The Sign Representation in Libras Research: Reflections From its Written Means of Publication

Abstract

The lack of a standard writing system for sign languages has challenged researchers to address these data in research written and published in Portuguese. Based on research about ways to describe signs through notation and transcription systems, such as glosses, this paper aims to analyze sign representations beyond these transcription systems, observing which resources, such as images, were used in reference publications for Libras to contemplate grammatical features of sign language, such as the basic parameters: the Hand Configuration (CM), Movement (M) and Location (L), and the secondary ones the Non-Manual Expressions (ENM) and Hand Orientation (OM). For this, the representations of signs are described from references about Libras, as well as analyzed representations in research in the area. From this, a reflection was conducted to propose which way to illustrate the signs respecting the specificities of the spatial-visual modality, because it is observed that there is still no consensus on how to do this, considering especially the importance of the form of representation and its influence on proper reading (or inadequate) of data in Libras according to its mean of diffusion, whether printed or digital.

Keywords: Libras, methodology, sign representation, grammatical features

Recebido em 21/06/2022

Aceito em 26/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

A partir de discussões realizadas em uma disciplina de Gramática das Línguas de Sinais ministrada em 2017, em um programa de pós-graduação *strictu sensu*, chegamos à conclusão de que a representação das línguas de sinais em materiais didáticos e artigos científicos escritos tem sido um desafio para os profissionais da área da linguística das línguas de sinais e da educação de surdos, na medida em que não há um sistema de escrita amplamente divulgado e utilizado de maneira consistente pela comunidade surda, da mesma forma como ocorre com as línguas de modalidade⁶⁷ oral-auditiva.

Desse modo, surge a necessidade de refletir sobre formas de fazer essa representação, já que é comum observar que, muitas vezes, pesquisadores utilizam glosas e sistemas de notação adaptados das línguas faladas e que possuem muitas variações a depender do grupo de pesquisadores que estão apresentando os seus dados. Acrescenta-se a isso o fato de que, atualmente, as pesquisas são acessadas de diferentes modos, seja em livros impressos ou por meio de PDFs⁶⁸, em meio digital, sendo este último o modo mais popular de distribuição e acesso de materiais científicos atualmente.

⁶⁷ Modalidade – “modo em que a língua é produzida. O modo visual-espacial se refere à produção e percepção das línguas de sinais. O modo oral-auditivo se refere à produção e percepção das línguas orais” (Quadros, 2019, p. 26).

⁶⁸ PDF: abreviação de *Portable Document File* ou “arquivo de documento portátil”, em tradução livre. É um formato de arquivo compacto criado pela empresa americana Adobe, com o fim de distribuir e acessar arquivos em diferentes plataformas e sistemas operacionais.

No Brasil, os estudos sobre as línguas de sinais são relativamente recentes e se intensificaram após o reconhecimento da Libras com a promulgação da Lei 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, e o decreto 5626/2005 que a regulamenta. Esses dispositivos legais tornaram possível a oferta de cursos de Letras Libras, em Licenciatura para formar professores e Bacharelado para formar tradutores e intérpretes, promovendo a ampliação das pesquisas sobre as línguas de sinais, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Para que seja possível uma descrição adequada sobre a Libras é preciso empregar um sistema organizado de procedimentos de coleta e transcrição de dados, utilizando uma metodologia que possa ser seguida pelos pesquisadores da área e que venha a dar conta de apresentar todos os aspectos linguísticos da língua.

Autores como Quadros e Pizzio (2007), McCleary e Viotti (2007) demonstraram sua preocupação com esse tema e apresentaram propostas de transcrição de dados com o auxílio do software *EUDICO Linguistic Annotator* (ELAN), uma ferramenta de registro de fala e/ou sinais em vídeo com anotação dos trechos transcritos associados ao tempo do vídeo. Este software revolucionou e trouxe grandes benefícios para o registro das transcrições e pesquisas envolvendo a Libras e é amplamente utilizado no Brasil e em outros países para registrar os dados das línguas de sinais.

Contudo, a representação dos sinais em publicações escritas ainda é um desafio para os pesquisadores. Como representar os elementos específicos das línguas de modalidade visual-espacial, como o movimento dos sinais e as expressões não-manuais (expressões faciais e corporais)? Quais elementos são importantes para o entendimento do sinal e/ou sentença exemplificada? Com o avanço das tecnologias, muitas mudanças ocorreram na forma de representação dos sinais desde os primeiros estudos sobre a *American Sign Language* (ASL) realizados por Stokoe (1960).

Este artigo, a partir de pesquisas acerca da Libras, busca apresentar esse percurso e analisar os recursos empregados atualmente em livros de referência da área, em pesquisas e artigos, identificando quais possibilidades são mais eficazes para a representação de uma língua de sinais neste escopo. Nesse sentido, assim como Quadros e Pizzio (2007) e McCleary e Viotti (2007), temos por objetivo identificar e propor um modelo de representação de sinais que faça melhor uso das tecnologias atuais, disponível gratuitamente e que contemple a representação de todas as idiosincrasias de uma língua de sinais, como a Libras. Acrescenta-se a isso a preocupação de que esse modelo de representação possa ser adequado ao meio de distribuição de textos escritos, sejam eles impressos ou digitais.

Para isso, analisamos algumas publicações como livros, dicionários, artigos, dissertações e teses, a fim de observar como os sinais foram representados ao longo do tempo

para propor um modo de fazer isto que melhor dê conta de mostrar a análise de dados linguísticos.

A análise consiste em apresentar recortes de alguns trabalhos da área de Libras, que descrevem algum aspecto linguístico da língua em algum dos níveis de análise, como o fonológico, e descrever o que não é possível compreender naquela representação. A partir desta descrição e reflexão, apontamos o modo que consideramos ser o mais adequado à representação dos sinais, baseado em modelos já empregados em pesquisas recentes.

Para isso, consideramos ser fundamental que outros pesquisadores possam avaliar o aspecto estudado e representado, isto é, como ele é de fato em seu dado coletado. Em outras palavras, queremos chamar atenção ao fato de que o leitor, a partir da representação dos dados, precisa ser capaz de compreender e elaborar sua ideia a partir do registro. Caso este não contemple todas as características do que está sendo articulado em língua de sinais, ficam comprometidas as possibilidades de contra-argumentar e de elaborar outra perspectiva científica que possa explicar algo que não foi investigado pelo estudo que apresenta o dado, por exemplo.

Desse modo, compreendemos que, a partir da observação de um registro que permita observar todos os aspectos linguísticos da língua, é possível ocorrer um avanço na descrição e compreensão das línguas de sinais por si mesmas e não por meio de estratégias de descrição da língua majoritária do país, nesse caso o Português, que não contemplam as características da Libras, por conta de sua modalidade de articulação diferente. Ou seja, buscamos defender a ideia apresentada por Slobin (2015) de que “os linguistas das línguas de sinais precisam apresentar aos linguistas gerais novas maneiras de analisar as línguas sinalizadas” (Slobin, 2015, p. 852) por elas mesmas, conforme apontam Leite *et al* (2022).

Transcrição de Línguas de Sinais: Desafios Para Representação de Sinais

Com o estabelecimento do campo de pesquisas acerca da Libras no país, houve uma preocupação na forma de tratar dados da língua de sinais brasileira. Quadros e Pizzio (2007) analisaram diferentes softwares a fim de propor um método de transcrição de dados para pesquisas.

Utilizando a base lançada por Stokoe (1960) para representar a estrutura das línguas de sinais em seu nível fonológico, as autoras desenvolveram um protocolo de transcrições para representação dos sinais com glosas em letras maiúsculas, aliadas a complementos, como sinais gráficos, além de notas explicativas.

As autoras pensaram em estratégias para diferentes abordagens conforme o objeto de estudo de cada pesquisador, porém se depararam com algumas dificuldades. Em suas palavras “o problema é que cada pesquisador vai enriquecendo seu sistema acrescentando novos elementos diacríticos⁶⁹ e que se tem é um sistema híbrido de glosas e diacríticos incompatível com os programas computacionais já existentes” (Quadros & Pizzio, 2007, p. 52). Cabe acrescentar que as autoras analisaram softwares como ELAN, o *The Berkeley Transcription System* (BTS), o FileMaker Pro e o SignStream (SS), para elaborar sua proposta.

Chafe (1980), desenvolveu um vídeo sem línguas orais ou de sinais, com estímulos auditivos e visuais, conhecido por ‘Filme da Pêra’. Neste filme de poucos minutos, um homem de bicicleta vai apanhar peras em uma estrada e encontra com algumas pessoas, umas roubam suas peras e outras tentam ajudá-lo. Sua proposta é uma descrição de narrativas que pode ser usada por qualquer pessoa, falante de qualquer idioma. A partir dessa proposta, McCleary e Vioti (2007), também se preocuparam com a transcrição de dados das línguas sinalizadas, elaborando suas transcrições e glosas acrescentando elementos em sua análise.

Sobre os sistemas de transcrição da época, estes autores afirmam o seguinte:

(...) logo nos demos conta de que os sistemas de transcrição em uso eram limitados, e que sistemas mais adequados ainda estavam em processo de desenvolvimento e experimentação. O problema de transcrição das línguas sinalizadas que não sofreram influência das línguas orais e então não se tem desenvolvido uma representação fonética correspondente nem um sistema de escrita pode significar que os linguistas não têm acesso a corpora de textos nessa língua tampouco alguma ferramenta para construir um sistema de transcrição (McCleary & Vioti, 2007, p. 73).

Os autores utilizaram também o dicionário de Capovilla e Raphael (2001) para registro das glosas. A partir disto, mapearam as contribuições dos sistemas *Video Annotation Research Tool* (ANVIL), ELAN, *Computerized Language Analysis* (CLAN), SS e Transana, e as suas problemáticas para a transcrição de língua de sinais.

Muitos dos softwares mencionados continuam sendo desenvolvidos até hoje, como o ELAN que é amplamente utilizado para transcrições e traduções de *corpora* no mundo todo, inclusive pelos pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) do Núcleo de Aquisição da Língua de Sinais (NALS).

Grande parte das dificuldades apontadas à época foram referentes a marcação de Expressões Não Manuais (ENM), como as expressões faciais e o *mouthings*⁷⁰, que não eram

⁶⁹ Símbolos fonético-fonológicos que representam aspectos não evidentes na palavra ou no sinal, como acentos gráficos, no Português.

⁷⁰ Para Silva (2020), o *mouthings* é a articulação labial que ocorre simultaneamente com outros parâmetros fonológicos. Pode ser a articulação parcial da palavra em língua majoritária. Eventualmente o *mouthings* corresponde ao sinal na língua de sinais, bem como a alguma característica do que é expresso pelo sinal.

contempladas pelos sistemas em questão. Eles precisaram desenvolver seu próprio método de transcrição com a característica descritiva.

Nesse sentido, temos procurado criar um sistema de marcações que capturem o maior número possível de detalhes presentes na sinalização, mas que estejam desvinculadas de quaisquer análises gramaticais já feitas, ou que possamos fazer a respeito dos dados com que estamos trabalhando (McCleary & Vioti, 2007, p. 90).

É importante ressaltar também que a preocupação dos autores à época era a de salientar como mesmo um sistema de transcrição bem elaborado, que tivesse por objetivo marcar e representar aspectos dos dados que pudessem ser posteriormente de interesse de outra investigação, poderiam falhar nesse sentido, ao se valer de um sistema fonético de representação de línguas orais para isso.

Isto significa que não importa o quão elaborado seja o sistema de transcrição, ele não se torna realmente eficaz para transcrever línguas de sinais caso a forma com que os dados são transcritos não representa a modalidade de articulação da língua. Isso faz com que aspectos que possam ser de interesse de outros estudos não sejam contemplados com a transcrição nesses moldes, ao não representar o dado como realmente é, como pode observado no momento de sua articulação visual-espacial.

Posteriormente, Slobin (2015) também questionou sistemas de transcrição, mais especificamente o uso de glosas para apresentar dados de línguas de sinais. Problematicando o uso de glosas, o autor descreve uma situação hipotética ao afirmar que, caso um pesquisador espanhol tentasse, poderia se referir erroneamente a um sinal da ASL, transcrito em inglês. Isso evidencia um problema na interpretação do sinal glosado e da tradução da glosa.

... uma glosa em letras maiúsculas do verbo da ASL em uma publicação em Eabordagensspanhol seria AVANZARcaminando, isto é, MOVE.FORWARDwalking. Mas o verbo em ASL não significa nem “andar” nem “avançar andando”. [...] Observando as glosas em maiúsculas, um linguista americano poderia decidir que a ASL tem construções de trajetória-modo semelhantes ao Inglês, e um linguista mexicano poderia decidir que a ASL tem construções de trajetória-modo semelhantes ao Espanhol (Slobin, 2015, p. 849).

O exemplo de Slobin (2015) ilustra o problema de representar uma língua de sinais única e exclusivamente por meio de glosas, deixando espaço para que linguistas façam estudos comparativos de língua de sinais de maneira equivocada. A partir disto, o autor propõe o que chama de revolução, ao provocar linguistas de línguas de sinais a encontrarem novas maneiras de analisar as línguas sinalizadas, sem a interferência de línguas orais, como no exemplo das glosas.

Sistematização dos dados para a análise

Para que fosse possível constituir uma análise e um método de representação de sinais que melhor se adeque às idiossincrasias de uma língua de sinais, foram selecionados alguns recortes de pesquisas em que a representação dos sinais aparece de formas variadas, possivelmente devido a limitações tecnológicas da época e falta de normatização e padrão para isso.

A fim de exemplificar que os modos de representação de sinais empregados não surgiram aleatoriamente, mas podem ter sofrido influência de outras publicações, selecionamos obras que consideramos serem, ou terem sido, referência desde o estabelecimento do campo de pesquisas da Libras, bem como algumas pesquisas que representaram sinais empregando estratégias semelhantes a essas obras ao longo dos últimos anos.

Representações em Publicações e Pesquisas ao Longo das Últimas Décadas

Alguns desafios elucidados há mais de dez anos por Quadros e Pizzio (2007), McCleary e Viotti (2007) e Slobin (2015) continuam sendo atuais, ainda que tenha havido uma expansão no campo de pesquisas acerca da Libras e na documentação da língua no país por meio de iniciativas como o Projeto Corpus da Libras, vinculado ao Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Para o problema da representação dos sinais, é possível mencionar que ainda se vê uma falta de padronização no modo como isso é realizado, bem como o uso de estratégias de transcrição da língua, como as glosas, que não fazem o uso de uma metalinguagem para exemplificar aspectos da Libras.

Respeitando a ordem cronológica de publicação dos escritos, nesta seção são apresentados alguns exemplos obtidos de publicações como a de Oates (1990), Quadros e Karnopp (2004), Capovilla e Raphael (2006), Ferreira-Brito (2010), Xavier e Barbosa (2013, 2015), Silva (2014), Royer (2019), Quadros (2019), Silva (2020), Serafim Sobrinho (2022) e Leite *et al* (2022).

A Representação em Livros Referência Para Libras

Algumas das obras analisadas, como a de Oates (1990), Quadros e Karnopp (2004), Capovilla e Raphael (2001) e Ferreira-Brito (2010), se tornaram referência na área de línguas

de sinais no Brasil. Consequentemente, influenciaram pesquisas subsequentes, não apenas em aspectos linguísticos a serem investigados, mas também em como representar um sinal.

Para Tuxi (2017), dicionário semibílingue é aquele que apresenta aspectos da língua de sinais por meio de imagens e com a descrição de algum aspecto com palavras em línguas orais (LO), como as glosas. Este modo de representação suprime aspectos das línguas de sinais, como o movimento, por vezes representado por meio de setas. Daí semibílingue, pois não apresenta todos os aspectos fundamentais de uma língua de sinais, nem renuncia à escrita em uma LO. Na figura 1, é possível observar exemplos de representação de sinais presentes no dicionário na publicação de Oates (1990), que é um dicionário semibílingue e impresso.

Figura 1

Verbetes do dicionário de Oates.



Fonte: Oates (1990)

Nos aspectos inerentes a Libras, assim como define Tuxi (2017), é possível observar que houve uma preocupação em apresentar o movimento do sinal por meio de setas, algo amplamente adotado até hoje nas mais diversas publicações sobre a línguas de sinais em português, ainda que não contemple plenamente os aspectos linguísticos da língua. Além disso, por meio de imagens do sinal apresentado pelo verbete, há o que seria o nome em português do sinal, seguido de sua definição, também em português.

Outro dicionário é o de Capovilla e Raphael (2001), pois também apresenta representação do sinal por meio de imagens com glosa e definição do verbete em português. Como pode ser observado na figura 2, esse dicionário é semelhante ao Oates em termos de organização, pois também apresenta uma representação por imagens do sinal, neste caso por meio de ilustrações, com setas para indicar o movimento do sinal. Capovilla e Raphael (2001) vão além, por empregarem uma escrita de sinais no verbete, o *SignWriting*⁷¹ no modelo adotado por Stumpf (2005), além de representar a soletração manual do sinal⁷² por meio de imagens das configurações de mão que formam a palavra em Libras.

Figura 2

Verbetes do dicionário de Capovilla e Raphael.



Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 855)

Ferreira-Brito (2010), em sua publicação que buscou descrever aspectos gramaticais da Libras assim como Capovilla e Raphael (2001), representou os sinais por meio de ilustrações nas quais é possível depreender o movimento do sinal por meio de setas. Há, assim como em Oates (1990), uma glosa em português referente ao nome do sinal. A diferença em relação às publicações anteriores se dá pelo fato de a autora ter buscado marcar o ponto inicial de articulação do sinal o qual é ilustrado por meio de linhas pontilhadas, sendo a mão em linhas contínuas a posição final das mãos na produção do sinal. Em alguns exemplos, como o da figura 3, há ainda entre parênteses o local de uso do sinal, assim denotando que pode haver variação sociolinguística dele em outras regiões do país.

⁷¹ Proposta internacional que visa registrar de modo escrito línguas de sinais. Também usada no Brasil, apesar de existirem outras.

⁷² Apesar de não entrarmos na discussão, consideramos importante registrar que há discussões sobre o status linguístico da soletração manual para Libras. Uma pesquisa que discute a gramaticalização de sinais soletrados é a de Cordeiro (2019).

Figura 3

Representação do sinal MAS



MAS (SP)

Fonte: Ferreira (2010, p. 26)

Quadros e Karnopp (2004), que descreveram aspectos linguísticos da língua de sinais, também foram um pouco além em seu modo de representar o sinal no que diz respeito a sequência de articulação do sinal, apesar de empregarem imagens, a exemplo de Oates (1990). Para dar a ideia de sequência, as autoras usaram mais de um *frame* da articulação, aliado ao movimento representado por setas, bem como a glosa em português para nomear o sinal.

Figura 4

Representação do sinal AZUL



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 89)

Mais recentemente, Quadros (2019), empregou outra estratégia que representa a direção de realização do sinal, bem como a sequência de realização dele.

Figura 5

Sinal com sombreamento







Fonte: Quadros (2019, p. 13).

Na figura 5, ao representar um verbo com concordância, a autora demonstra os pontos de referência pela quantidade de mãos reduplicadas na imagem. Esta espécie de sombreamento é uma estratégia visual adotada que denota a ideia de movimento e direção da realização do sinal.

A fim de sintetizar as diferentes formas de representar os sinais nas publicações sobre Libras ao longo dos anos, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1

Síntese de recursos empregados em representações de sinal em publicações referências sobre Libras.

Recurso Utilizado	Possível Finalidade
<p>Imagem e/ou ilustração</p>  <p>(Ferreira-Brito, 2010)</p>	<p>Ilustração de características do sinal, como locação, configuração de mão, possíveis expressões faciais. As repetições de membros nas imagens/ilustrações podem estar indicando movimento e direção.</p>
<p>Sequências de imagens</p>  <p>(Quadros & Karnopp, 2004)</p>	<p>A combinação de frames da articulação do sinal pode ilustrar uma sequência de realização, apresentando diferentes configurações de mão, em sinais em que há alteração, por exemplo.</p>
<p>Setas</p>  <p>(Quadros, 2019)</p>	<p>Indicar o movimento, a direção do movimento.</p>
<p>Glosa 1ENTREGAR2 (Quadros, 2019)</p>	<p>Dar nome em português ao sinal.</p>
<p><i>SignWriting</i></p>  <p>(Capovilla e Raphael, 2001)</p>	<p>Glosa em Libras.</p>

Fonte: elaborado pelos autores

A Representação em Algumas Pesquisas Sobre a Libras

Na subseção anterior foram apresentados apenas exemplos de representação de sinais em livros. Portanto, nesta subseção há alguns exemplos de pesquisas divulgadas por meio de artigos ou dissertações e teses, que seguiram modelos de representação semelhantes às

publicações referência da Libras. Os recortes são exibidos de forma cronológica, o que torna possível observar se há uma evolução na representação dos sinais, com exceção dos artigos de Xavier e Barbosa (2013; 2015), em que optamos por manter em sequência, dado que buscam analisar um aspecto gramatical semelhante.

No que diz respeito às pesquisas, é possível observar a adoção das estratégias de representação empregadas nos livros, como nos artigos de Xavier e Barbosa (2013; 2015). No artigo de 2013, sobre a relação do número de mãos de um sinal e seus efeitos semânticos, Xavier e Barbosa (2015), empregaram uma estratégia semelhante à observada em Quadros (2019), em que há uma espécie de sombreamento para ilustrar o ponto inicial e o final de articulação do sinal, a exemplo da figura 7.

Figura 6

Sinal "Guloso" em Libras



GULOS@

Fonte: Xavier e Barbosa (2013, p. 114)

Para este estudo, na figura 6, a visualização em vídeo permitiria compreender claramente se a quantidade de movimentos da mão no sinal representado não poderia estar marcando um aspecto na língua, podendo representar 'comer demais', por exemplo, ao invés de guloso. É uma possível interpretação, sem observar o dado em seu momento de articulação. Ainda assim, reconhecemos que o exemplo ilustra a realização de um sinal em que há o uso das duas mãos do sinalizante. Chamamos atenção para o fato de que, a visualização da articulação poderia permitir análises de outras possíveis motivações gramaticais.

Em um estudo posterior, os autores fazem o uso de estratégias de transcrição e o uso de imagens para representar os sinais com sequências de *frames* de um vídeo da articulação para representar a sequência de realização do sinal, aliadas às glosas em português e uma proposta de tradução na legenda da representação, como pode ser observado na figura 7.

Esses autores não usaram as setas para ilustrar o movimento, tampouco o sombreamento de braços para mostrar a sequência de realização e a direção deste.

Figura 7

Representação de sentença para analisar o sinal ENTENDER



Fonte: Xavier e Barbosa (2015, p. 511)

Na figura 7, não está claro se alguma marcação não-manual, como um possível movimento de projeção da cabeça para frente possa ser marcação de tipo de pergunta, como sugerem outros estudos (Royer, 2019; Quadros, 2019). Caso o dado estivesse sendo apresentado em vídeo isso poderia ser analisado. Mais uma vez, como no exemplo do estudo de 2013 de Xavier e Barbosa, cabe notar que o que pode vir a marcar o tipo de sentença em que se encontra o sinal analisado não é foco de análise da pesquisa.

Ainda assim, outro estudo poderia analisar o mesmo dado, correlacionando-o a uma marcação não-manual, como a projeção da cabeça marcando a pergunta com o fenômeno semântico analisado, verificando se não existe uma possível motivação do tipo de sentença em relação ao número de mãos usadas na realização do sinal. Ou seja, as limitações tecnológicas impostas aos pesquisadores para representar os sinais na época dos estudos limitam outras perspectivas de análise linguística para os dados apresentados.

Silva (2014) também empregou a sequencialização da articulação do sinal por meio de *frames*, representando o movimento por meio de setas. Seu diferencial está no fato de ter numerado a sequência do sinal, conforme pode ser observado na figura 8, na representação de variantes para o sinal “PAI” em Libras.

Figura 8

Formas do sinal PAI em Libras



Figura 1a: Forma padrão do sinal de PAI, composto pela junção dos sinais HOMEM (1/2) +BÊNÇÃO.



Figura 1b: Forma não padrão do sinal de PAI, sinal soletrado.

Fonte: Silva (2014, p. 5)

Neste artigo em específico, podemos observar que não há regularidade na representação dos sinais, pois o autor representa o movimento no primeiro sinal, mas não representa no outro exemplo analisado, conforme figura 8. Isto pode dificultar a leitura e a compreensão do aspecto a ser estudado, especialmente em um estudo de caráter sociolinguístico que busca apresentar variações linguísticas para um mesmo sinal. Por mais que a variedade em questão trate de uma sequência de soletração manual, um leitor que desconhece esta variante pode não compreender o que está apresentado. Assim, o acesso à articulação do sinal em vídeo minimizaria esta possível dúvida, pois o leitor poderia avaliar de qual variante o texto trata.

Royer (2019), em sua pesquisa sobre a ordem canônica de sentenças da Libras, empregou inúmeras das estratégias apresentadas até então, inserindo uma nova. A autora representou sentenças por meio de montagens com *frames* de um vídeo da sinalização da sentença, buscando representar o movimento de cada sinal por meio da duplicação das mãos no frame que representa determinado sinal, inclusive numerando a sequencialização dele.

É válido também mencionar que houve a preocupação em representar as expressões faciais correspondentes a cada tipo de sentença na língua, o que pode ser observado nas

imagens da figura 9. Os movimentos também foram representados por meio de setas, a exemplos das publicações referência na área.

Figura 9

Sentença do tipo QU em Libras



Fonte: Royer (2019, p. 36).

Outro exemplo de como a autora representou a segmentação dos sinais pode ser observado na soletração de palavras, como os nomes João e Maria que aparecem na sentença representada na figura 10.

Figura 10

Sentença afirmativa



Fonte: Royer (2019, p. 46)

O estudo de Cordeiro (2019), aborda sinais datilológicos⁷³ em Libras, em contraste com a soletração manual de palavras. Para demonstrar as diferenças entre soletração e um sinal

⁷³ Assumimos que sinal datilológico é aquele em que houve lexicalização de uma palavra soletrada manualmente. Este sinal difere da simples datilologia (soletração manual) por ter sofrido um processo fonológico que o alterou para acomodá-lo no léxico. Para saber mais cf. Cordeiro (2019).

datilológico dicionarizado, o autor representou a articulação do sinal, segmentando o sinal por meio de frames do vídeo de articulação do sinal, como é possível observar na representação de “VOVÔ”, na figura 11.

Figura 11

Representação de Sinal Datilológico que pode ser interpretado como “VOVÔ”



Fonte: Cordeiro (2019, p. 69)

Apesar de tentativas como a de Royer (2019), outros estudos, como o de Silva (2020), ainda empregaram estratégias que não contemplam em plenitude a representação dos aspectos gramaticais da Libras. Silva (2020), em sua pesquisa sobre a relação entre as categorias de palavra nome e verbo em Libras e o movimento dos sinais, também representou os sinais apenas por meio de *frames* de vídeos do projeto Corpus da Libras, a exemplo da figura 12, associando os *frames* a glosas em português e empregando um sistema de notação criado para a pesquisa a partir da transcrição básica dos dados disponíveis no corpus, além das setas para indicar movimento, presentes nos trabalhos de outros autores.

Figura 12

Exemplo de representação de sinal

VÍDEO: FLN_G1_D2_2entrevista_VIDEOS123																	
NÚMERO DE OCORRÊNCIAS: 1																	
SINALIZANTE 1																	
																	
SENTAR																	
	<table border="1"> <tr> <td>0:15:52.000</td> <td>00:15:52.500</td> </tr> <tr> <td>1SinalisD (11700)</td> <td>SENTAR</td> </tr> <tr> <td>1SinalisE (11710)</td> <td>SENTAR</td> </tr> <tr> <td>1Unidade Sintática (11)</td> <td>Declarativa</td> </tr> <tr> <td>1Categoria Lexical (11)</td> <td>Verbo</td> </tr> <tr> <td>1Tipo de Moviment (11)</td> <td>1 longo</td> </tr> <tr> <td>1Mouthing (11)</td> <td>#</td> </tr> <tr> <td>1Tipo de Mouthing (11)</td> <td>#</td> </tr> </table>	0:15:52.000	00:15:52.500	1SinalisD (11700)	SENTAR	1SinalisE (11710)	SENTAR	1Unidade Sintática (11)	Declarativa	1Categoria Lexical (11)	Verbo	1Tipo de Moviment (11)	1 longo	1Mouthing (11)	#	1Tipo de Mouthing (11)	#
0:15:52.000	00:15:52.500																
1SinalisD (11700)	SENTAR																
1SinalisE (11710)	SENTAR																
1Unidade Sintática (11)	Declarativa																
1Categoria Lexical (11)	Verbo																
1Tipo de Moviment (11)	1 longo																
1Mouthing (11)	#																
1Tipo de Mouthing (11)	#																

Fonte: Silva (2020, p. 63)

O exemplo de Silva (2020), da figura 12, também não permite que o leitor observe se as expressões faciais estariam atuando de algum modo na articulação do contexto em que o sinal foi coletado. Há apenas uma forte base nas transcrições, ou seja, no “dado” apresentado em português. Ademais, para um estudo baseado em glosas, que busca observar categorias de palavras, a glosa em português pode interferir na compreensão do leitor, pois geralmente ela é a representação de um sinal por meio de um verbo, mas que não necessariamente está representando um verbo, mas talvez um substantivo, pois se trata de uma convenção para transcrição do dado produzido em Libras, conforme o manual de transcrição do projeto Corpus da Libras, que foi utilizado pelo autor da pesquisa.

Exemplos que Buscam Representar a Libras Por Ela Mesma

Serafim Sobrinho (2022), também investigou o movimento em sinais da Libras com foco no significado que os movimentos atribuem aos sinais. Para representar sinais ao longo de sua pesquisa, ele empregou várias das estratégias aqui apresentadas e foi além ao usar *QR-codes*⁷⁴ para que o leitor possa acessar a articulação do sinal e avaliar aspectos que não podem ser plenamente representados por figuras e diacríticos estáticos em textos.

O autor também acrescentou a opção de um link para o vídeo, o que facilita a leitura do texto em um computador, por exemplo, já que não há a necessidade de usar outro dispositivo, como um celular, para acessar o vídeo, permitindo que tudo seja feito em um mesmo dispositivo.

Figura 13

Representação de sinal



Fonte: Serafim Sobrinho (2022, p. 96)

As estratégias adotadas por Serafim Sobrinho (2022), são essenciais para a compreensão de aspectos chave da pesquisa, principalmente porque o aspecto linguístico majoritariamente analisado é o movimento, que pode ser observado em vídeo, na plenitude de sua articulação. Além disso, o dado apresentado em sua articulação não impede que o leitor observe se outros aspectos da língua possam estar atuando e interferindo no fenômeno analisado.

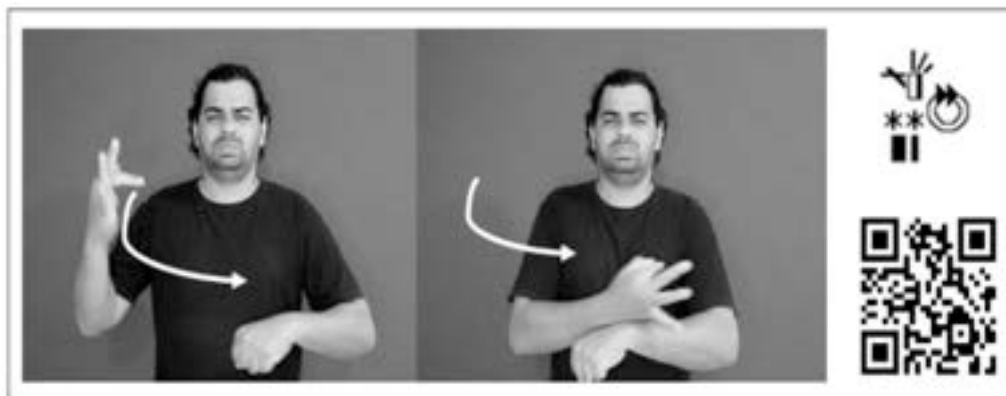
Leite *et al* (2022), a partir do escrito provocador de Slobin (2015), refletiram acerca do uso de glosas atualmente para representação de aspectos semânticos da língua, defendendo que a melhor maneira de tratar de aspectos linguísticos de uma língua de sinais é por meio

⁷⁴ *QR-code: quick response code* ou código de resposta rápida, é um código que permite acesso a informações de modo instantâneo. Pode ser lido por câmeras de celular e tem funcionamento semelhante a um código de barras (Kaspersky, 2022).

dela mesma. Portanto, os autores optaram por representar sinais assim como Serafim Sobrinho (2022), indo um pouco além.

Figura 14

Representação de sinal



Fonte: Leite et al (2022, p. 5)

Com o exemplo de representação de sinal do artigo de Leite *et al* (2022) na figura 14, é possível observar que o modelo de representação de sinais por meio de frames, aliado à escrita de sinais em *SignWriting* e do código *QR-code* para acesso à articulação do sinal ou sentença em vídeo, pode estar se estabelecendo como o padrão para isso, respeitando e apresentando a língua através dela mesma. Além disso, os autores utilizaram a escrita de sinais denominada *SignWriting* como complemento na representação dele, buscando representar a língua por ela mesma.

Ademais, percebe-se que o modo adotado na representação permite ao leitor questionar os dados, pois é possível observar em um dado de sentença, por exemplo, se existem marcações não-manuais, como expressões faciais, que possam estar atuando gramaticalmente no contexto apresentado, como na marcação semântica de aspecto, a exemplo da figura 15.

Figura 15

Representação de sentença

Situação da Frase n. 2: Um paciente reporta ao médico como se sente:



Possível tradução: "(Meu) braço quebrado (tá) doendo (demais!)"

Fonte: Leite *et al* (2022, p. 13)

Os autores optaram também por apresentar uma situação, uma explicação em português acerca do contexto em que o dado é encontrado, bem como marcar entre aspas, na possível tradução, características que só ficam evidentes na visualização do dado em Libras, ou seja, em vídeo.

Reflexões Acerca dos Exemplos Apresentados

Os exemplos apresentados na seção anterior, ilustram as mais variadas formas de representar sinais utilizadas até o momento em que esta investigação foi realizada. As pesquisas apresentadas mostram a forte influência das principais referências bibliográficas da área para a apresentação gráfica dos sinais. Contudo, percebemos que, para o que foram propostas, algumas pesquisas apresentam lacunas para a compreensão plena dos aspectos linguísticos dos sinais analisados, principalmente no que diz respeito ao parâmetro movimento e à articulação de expressões não manuais, como as expressões faciais e o *mouthing*, exemplificando ao longo da última década o que Quadros e Pizzio (2007) e McCleary e Viotti (2007) buscaram problematizar há mais de 10 anos, bem como mais recentemente Slobin (2015).

É fundamental reafirmar que a falta de padronização na representação dos sinais nesses trabalhos não se deve ao fato de que os autores não souberam tratar do aspecto de interesse de sua investigação. Pelo contrário, atribuímos estas lacunas à fatores como o recente estabelecimento do campo de pesquisas da Libras no país e a mais recente

popularização de tecnologias que vem permitindo a observação de características fonético-articulatórias de uma língua de sinais, sem a necessidade de recorrer apenas a seu imaginário. Outro fator a ser mencionado é a falta de um sistema de escrita padronizado e popularizado para as línguas de sinais, a exemplo do que é a escrita alfabética para a maioria das línguas naturais de modalidade oral, ou o estabelecimento do *International Phonetic Alphabet* (IPA) para a transcrição de dados de fala em língua oral.

Neste sentido, buscamos compreender a partir das pesquisas analisadas, qual seria um modo adequado de representar os sinais, empregando recursos tecnológicos gratuitamente acessíveis e disponíveis à pesquisadores de línguas de sinais. Para isso consideramos que as melhores maneiras gráficas de representar o sinal seriam as que foram apresentadas por Serafim Sobrinho (2022) e Leite *et al* (2022).

As imagens são essenciais para representação dos sinais, assim como as setas e a segmentação das mãos, a exemplo de Serafim Sobrinho (2022), elas permitem compreender a direção do movimento dos sinais. O que destaca estas duas pesquisas das demais é o uso de *QR-codes* para acessar o vídeo de articulação do sinal.

É importante ressaltar, enquanto usuários e pesquisadores da Libras, que consideramos a estratégia de Serafim Sobrinho (2022), de apresentar também um hiperlink para acessar o vídeo por meio de um clique, muito pertinente às variadas formas de acessar conteúdo digital atualmente.

Se partirmos do princípio de que uma leitura fluída seria aquela em que não precisamos recorrer a outros materiais senão ao próprio texto em si, um leitor que acessa o texto em um dispositivo eletrônico, como um computador ou um *tablet*, não precisa necessariamente de outro aparelho, como um *smartphone*, para acessar o vídeo, já que basta apenas clicar no link para acessar o vídeo no mesmo dispositivo, porém em outro aplicativo.

Este argumento não anula o valor dos *QR-codes* para acessar os vídeos da articulação de um sinal. Um livro impresso, por exemplo, não permite exibir vídeos ou qualquer material animado como em um computador ou *tablet*. Isto significa que, neste caso, o *QR-code* permite que o leitor de um livro físico possa acessar o vídeo em seu celular, por exemplo, ao apontar a câmera e obter o link de acesso ao vídeo de forma fácil e rápida, desde que disponha de acesso à internet.

Isso significa que, para apresentação dos sinais em publicações acerca de uma língua de sinais, como a Libras, devemos considerar também o meio de distribuição e acesso ao elaborar o texto, pois esses modos implicam em diferentes maneiras de consumir o conteúdo distribuído.

Dito isto, sugerimos que em publicações escritas e divulgadas por meio digital, seja empregado o modelo de Serafim Sobrinho (2022), da figura 13, que contém o hiperlink para acessar o vídeo da realização do sinal com apenas um clique, e que também se faça o uso da representação do sinal em *SignWriting*, a exemplo de Leite *et al* (2022), na figura 14. Para textos divulgados exclusivamente em meio impresso, sugerimos o uso do *QR-Code*, para que os vídeos possam ser visualizados em um dispositivo adequado, como um celular.

A fim de deixar uma contribuição para além da reflexão sobre os modos de representar um sinal em materiais distribuídos e acessados eletronicamente e que contemplem plenamente aspectos linguísticos de uma língua de sinais em todo seu potencial, gostaríamos de propor outra maneira de representar sinais na subseção a seguir, em que os sinais são representados por meio de imagens com movimento em apenas um arquivo para divulgação em meio eletrônico.

GIFs⁷⁵: Um Possível Futuro Para Representação de Sinais em Apenas um Arquivo Digital

Como pesquisadores e constantes leitores, consideramos que o melhor modo de realizar uma leitura sem interrupções, que não dependa de muitos recursos para compreender o que está implícito no texto se dá pela manipulação de apenas um material, como antigamente, usando apenas o livro.

Pensando nisso, estudamos o GIF como uma maneira de acessar a representação de um sinal, sem a necessidade de acessar um vídeo em outro arquivo e sem depender da conexão de internet para isso. Nada mais do que o PDF que apresenta o texto seria necessário para a leitura do escrito.

Atualmente, é possível inserir arquivos GIF em PDFs (Sophia, 2022), no entanto, eles ficam estáticos, como fotografias (Cotty, 2022). Há ainda a possibilidade de inserir um vídeo em formato .MOV ou MP4 nos PDFs (Adobe, 2022), mas isso apresenta algumas limitações: 1. Nem todos os leitores de PDF abrem o arquivo com o *Rich Media*⁷⁶, ou seja, não seria possível visualizar o vídeo facilmente no próprio arquivo como propomos; 2. Criar um PDF com *Rich Media*, requer a utilização do Adobe Acrobat PRO ou outras soluções, como o PDFElement, porém todas são pagas, e isso não é o ideal para nós, pesquisadores, por não ser amplamente acessível para a comunidade científica, do ponto de vista financeiro.

⁷⁵ GIF – *Graphic Interchange Format*: arquivo de imagem animada (Almeida, 2015, p. 15).

⁷⁶ Conteúdo multimídia, como áudio e vídeo (ADOBE, 2022).

O formato PDF foi criado pela própria Adobe, empresa privada. Desse modo, depende dela o suporte ao uso de GIFs ou vídeos interativos de forma acessível.

Uma alternativa que se torna inviável, por ser inacessível financeiramente, é o uso de PDFs interativos (Flippingbook, 2021; Adobe, 2022), que permitem o uso e a visualização de GIFs em modo animado e podem ser lidos em navegadores de internet, como o Google Chrome, o Mozilla Firefox e qualquer outro navegador moderno. Ocorre que, para criar esses arquivos, os *softwares* necessários também são ferramentas pagas, como o Adobe InDesign, além da necessidade de hospedar os arquivos em algum servidor.

Assim, é possível perceber que já existem soluções que são mais próximas do que consideramos ideal, em termos de leitura e divulgação dos textos sobre a Libras e outras línguas de sinais. Ocorre que estas são inacessíveis financeiramente, considerando a precarização da educação e da pesquisa no país, e dependem da popularização de tecnologias que pertencem a empresas privadas e não permitem a universalização do conhecimento sem custos.

Considerações Finais

Com este artigo visamos contribuir para o campo de pesquisas das línguas de sinais como um todo, ressaltando por meio de exemplos, a necessidade de padronizar a representação dos sinais em pesquisas e publicações sobre Libras, principalmente para que possamos analisar os dados apresentados nos diversos níveis linguísticos, caso a pesquisa ou publicação que apresente determinados dados não seja dedicada a isso e para que pesquisas futuras possam vir a analisar os mesmos dados de outra perspectiva linguística, com outro objetivo.

Arriscamos dizer que esta discussão poderia ser associada aos trabalhos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), pois não há norma vigente para regular o que discutimos neste trabalho. Isso seria importante, considerando os problemas que foram evidenciados nas seções acima, em prol de que os resultados de pesquisas futuras reflitam o que apresentam os dados por meio deles mesmos, pois há estudos que vão além do que propomos, sugerindo uma representação que use apenas de metalinguagem para ilustrar um sinal, permitindo que o leitor, ao acessar o vídeo ou fazer a leitura da representação em escritas de sinais, a compreensão de aspectos como o movimento e as expressões não-manuais, que são difíceis de marcar estaticamente, a exemplo de Leite et al (2022) e Serafim Sobrinho (2022).

Ainda sobre qual seria o melhor modo de representar os sinais, é importante mencionar a estratégia adotada por Leite et al (2022), em que há o uso das glosas de forma utilitária com o objetivo de nomear os sinais apenas naquele contexto, para aquela pesquisa. Esse utilitarismo não necessariamente diz respeito e interfere na análise dos sinais e das orações propriamente ditas. Dessa forma, apresentar somente a proposta de tradução para o português, como realizado no artigo, e permitir que o leitor acesse o dado em Libras, pode ser a maneira mais adequada de apresentar dados de língua de sinais em uma publicação escrita em português e distribuída por meio impresso ou digital.

Além disso, evidenciamos ao longo do artigo que discutir um padrão de normas de publicações escritas de estudos sobre as línguas de sinais, também visa pensar no meio de divulgação e consumo, conforme ressaltamos ao discutir o modo adequado de representar os sinais a partir de seu meio de acesso, seja digital ou impresso.

Consideramos que as reflexões apresentadas também atentam ao fato de que a metodologia adotada em uma pesquisa tem implicações para a compreensão do leitor, que deve acessar e compreender o que é discutido de maneira plena sem que precise recorrer a seu imaginário ou interpretações enviesadas.

Por fim, cabe afirmar e ressaltar que as reflexões apresentadas não buscam esgotar o debate acerca do tema iniciado há cerca de 15 anos com a busca de modos de transcrever dados da Libras. Pelo contrário, buscamos contribuir para a discussão ressaltando a importância da reflexão constante sobre estes aspectos, já que para a linguística das línguas de sinais ainda esbarramos em empecilhos tecnológicos para compreensão e representação de sinais em trabalhos produzidos na forma escrita das línguas orais.

Referências

- Adobe (2022). *Adicione áudios, vídeos e objetos interativos a PDFs*.
- Adobe (2022). *Criar documentos interativos para PDF*.
- Adobe Corporate Communications (2015). *Who Created the PDF?*
- Almeida, M. L. (2015). *GIFS: Educação estética, afeto e ativismo através da imagem animada*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Pelotas.
- Capovilla, F. C., & Raphael, W.D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – Libras*. EDUSP, Imprensa Oficial do Estado.
- Chafe, W. L. (1980). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Ablex Publishing Corp.
- Cordeiro, R. A. A. (2019). *Sinal Datilológico em Libras*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cotty, M. (2022). *How to Add GIF to PDF Quickly*.

Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dez. 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098.*

Ferreira-Brito, L. (2010). *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Tempo Brasileiro.

Flippingbook. (2021). *5 Interactive PDF Ideas You Can Use Right Now*.

Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*.

Kaspersky. (2022). Um guia sobre códigos QR e como fazer sua leitura.

Leite, T. A., Ampessan, J. P., Boldo, J., Tasca Lohn, J., & Azevedo, G. S. O. (2022). Semântica lexical na libras: Libertando-se da tirania das glosas. *Revista da ABRALIN*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1833>

McCleary, L. E., & Viotti, E. C. (2007). Transcrição de dados de uma língua sinalizada: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). Em H. Salles (Org.). *Bilinguismo e surdez: Questões linguísticas e educacionais*, (1ª ed., pp. 73-96). Cênone.

Oates, E. (1990). *Linguagem das mãos*. Editora Livro S. A.

Quadros, R. M. (2019). *Libras*. Parábola Editorial.

Quadros, R. M., & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Artmed.

Quadros, R. M., & Pizzio, A. L. (2007). Aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Constituição e transcrição dos corpora. Em H. Salles (Org.). *Bilinguismo e surdez: Questões linguísticas e educacionais*, (1ª ed., pp. 49-72). Cênone Editorial.

Royer, M. (2019). *Análise da ordem das palavras nas sentenças em Libras do corpus da grande Florianópolis*, [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.

Serafim Sobrinho, P. L. (2022). *Os papéis morfológicos do movimento e seus efeitos sobre o significado em contextos sinalizados em língua brasileira de sinais: Algumas reflexões*. [Dissertação de mestrado não publicada], Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, I. V. R. (2020). *Aspectos de nomes e verbos na Libras: Identificação morfossintática*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, S. G. L. (2014). Variação sociolinguística: Estudo de caso na língua brasileira de sinais. *Línguas & Letras*, 15(31), 1-15.

Slobin, D. (2015). Quebrando modelos: As línguas de sinais e a natureza da linguagem humana. *Fórum linguístico*, 12(3), 844-853. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n3p844>.

Sophia, A. (2022). *Como Adicionar GIF em PDF*.

Stokoe, W. C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8(1), 1-78.

Stumpf, M. R. (2005). *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: Língua de sinais no papel e no computador*, [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tuxi, P. (2017). *A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: Proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em Glossário Bilingue*, [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.

Xavier, A. N., & Barbosa, P. A. (2013). Com quantas mãos se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (Libras). *Revista Todas as Letras*, 15(1), 111-128.

Xavier, A. N., & Barbosa, P. A. (2013). A duplicação do número de mãos de sinais da Libras e seus efeitos semânticos. *Fórum Linguístico*, 12(1), 505-514. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p505>

O Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola no Curso de Turismo: Breve Análise e Reflexões

Caroline Alves Soler

Instituto Federal de São Paulo, Letras, Cubatão, SP, Brasil

[✉ csoler@ifsp.edu.br](mailto:csoler@ifsp.edu.br)

[🌐 https://orcid.org/0000-0003-1147-9224](https://orcid.org/0000-0003-1147-9224)

Ariana Aparecida de Oliveira

Instituto Federal de São Paulo, Turismo, Cubatão, SP, Brasil

[✉ ariana.oliveira@aluno.ifsp.edu.br](mailto:ariana.oliveira@aluno.ifsp.edu.br)

[🌐 https://orcid.org/0000-0002-1436-0870](https://orcid.org/0000-0002-1436-0870)

[🌐 https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2156](https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2156)

© Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#) 

Resumo

A pesquisa visou à investigação da percepção dos alunos vinculados ao curso de Bacharel em Turismo de uma instituição situada no estado de São Paulo acerca do ensino/aprendizagem de língua espanhola no mencionado contexto. Assim, com base, principalmente, na fundamentação do ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE), isto é, calcado na perspectiva do idioma “instrumental”, aporte metodológico que ganhou força a partir da década de 80, apresentamos, inicialmente, alguns conceitos sobre o assunto, a fim de viabilizar algumas reflexões sobre a relevância do ensino da referida língua no curso em questão e, por fim, explicitamos uma breve análise dos resultados da pesquisa de campo aplicada a esses estudantes. Desse modo, com vistas ao aprofundamento do nosso entendimento sobre o tema, baseamo-nos nas concepções de Aguirre Beltrán (2004) e Moreno García e Tuts (2004), dentre outros. Em geral, verificamos que os discentes consideram que a interação com a língua espanhola na destacada graduação é extremamente importante, visto que os auxilia na construção de seu desenvolvimento acadêmico e profissional, podendo viabilizar diferentes possibilidades, tanto no setor de turismo quanto em outro, além de contribuir com a sua trajetória pessoal.

Palavras-chave: turismo, espanhol, ensino-aprendizagem, cultura, interação

**La Enseñanza-Aprendizaje de Lengua Española
en el Curso de Turismo: Breve Análisis y Reflexiones**

Abstract

La pesquisa tuvo como objetivo investigar la percepción de los estudiantes vinculados a la Licenciatura en Turismo de una institución ubicada en el estado de São Paulo sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua española en dicho contexto. Así, partiendo de los fundamentos de la enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE), es decir, basados en la perspectiva del idioma “instrumental”, aporte metodológico que cobró fuerza a partir de la década de los 80, presentamos, inicialmente, algunos conceptos acerca del asunto, con el fin de posibilitar algunas reflexiones sobre la pertinencia de la enseñanza de la lengua en el destacado curso y, por último, explicitamos un breve análisis de los resultados de la pesquisa de campo aplicada a esos alumnos. De ese modo, con el objeto de profundizar nuestra comprensión sobre el tema, nos apoyamos en las concepciones de Aguirre Beltrán (2004) y Moreno García e Tuts (2004), entre otros. En general, verificamos que los estudiantes consideran que la interacción con la lengua española en la graduación es sumamente importante, puesto que les ayuda en la construcción de su desarrollo académico y profesional, pudiendo permitirles diferentes posibilidades, tanto en el sector de turismo como en otro, además de contribuir con su trayectoria personal.

Palabras clave: turismo, español, enseñanza-aprendizaje, cultura, interacción

Recebido em 14/09/2022

Aceito em 26/10/2022

Publicado em 25/11/2022

Considerações Iniciais

Como se sabe, o turismo é considerado um fenômeno social, cultural e econômico desenvolvido por pessoas que se deslocam de um lugar para outro, podendo ser realizado em contexto regional, nacional e internacional, o que lhe confere, então, laços com os diferentes idiomas estrangeiros, dentre os quais destacamos a língua espanhola.

Em âmbito mundial, o espanhol se tornou uma das oito línguas mais faladas, sendo que, no Brasil, a sua expansão se deu, principalmente, devido ao estreitamento das relações comerciais entre países vizinhos. Segundo Moreno Fernández (2005), o prestígio e o crescimento do idioma decorreram de três fatores importantes inerentes à vida econômica, social e cultural do país: a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1991, do qual, atualmente, fazem parte o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai; o surgimento de grandes empresas de origem espanhola, como a Telefônica e o Banco Santander, a partir de 1996, o que favoreceu a numerosa contratação de brasileiros devido ao surgimento de novos postos de trabalho e o conseqüente maior interesse pelo aprendizado da língua espanhola; e a influência da cultura hispânica de modo geral. O autor destaca, também, que a semelhança entre as

línguas portuguesa e espanhola propicia ao brasileiro o sentimento de afinidade e pertencimento em relação à tal cultura.

Como a língua portuguesa é irmã da língua espanhola, já que ambas têm o latim como sua língua de origem, houve, durante muito tempo, certa dificuldade de aceitação do seu estudo e aprendizagem formal pelo brasileiro que a julgava como um idioma fácil devido à existência de proximidade entre ela e a sua língua materna. Há, ainda, o fato de que muitos estudantes brasileiros do idioma acreditam que o conhecimento de falsos cognatos, isto é, palavras que possuem a escrita igual ou semelhante entre os idiomas, contudo significados diferentes, é o suficiente para superar as dificuldades sobre o assunto. A semelhança entre o português e o espanhol leva alguns brasileiros a se afastarem de suas relações com o referido estudo (Novodvorsk & Cunha, 2014).

Neste estudo, tratamos de investigar, então, a percepção dos alunos vinculados ao curso de Bacharel em Turismo de uma determinada instituição pública de ensino situada no estado de São Paulo acerca do ensino/aprendizagem da língua espanhola no mencionado contexto. Assim, com base, principalmente, na fundamentação do ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE), isto é, calcado na perspectiva do idioma “instrumental”, aporte metodológico que ganhou força a partir da década de 80, aplicamos uma pesquisa de campo por meio de questionários direcionados ao destacado grupo de estudantes. Dessa forma, com vistas ao aprofundamento do nosso entendimento sobre o tema, apoiamos-nos, inicialmente, nas concepções de alguns teóricos, tais como Aguirre Beltrán (2004), Moreno García e Tuts (2004), dentre outros.⁷⁷

A Relevância da Aprendizagem da Língua Espanhola

O domínio de uma língua estrangeira, seja ela qual for, em seus diversos contextos de uso viabiliza o maior contato entre as pessoas, a compreensão da cultura e dos costumes alheios, ampliando, assim, a possibilidade de comunicação com o mundo, com habitantes de diferentes lugares, promovendo, portanto, o respeito às diferenças, o que converge com a formação humanística voltada ao educando reflexivo, calcada em princípios da ética, da inclusão e da cidadania.

Ademais de proporcionar o conhecimento e o conseqüente respeito à cultura de outrem, a aprendizagem de uma língua estrangeira, muito além de estar relacionada apenas à memorização de novas estruturas linguísticas, viabiliza o conhecimento de novas formas de

⁷⁷ Este breve estudo é fruto de um dos projetos de pesquisa vinculados ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de São Paulo (PIVICT - IFSP), concluído no final de 2021.

dizer e ver o mundo, bem como reforça o entendimento e a relação do estudante com a sua própria língua materna, podendo trazer-lhe à mente aspectos já esquecidos e outros que até lhe permitem fazer associações com o novo idioma. Consoante com o pensamento de Revuz (1998):

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (Revuz, 1998, p. 215).

Serrani (2005), por sua vez, define a aprendizagem de uma língua estrangeira como um fator de interação social e relaciona a aquisição de uma nova língua aos conhecimentos já adquiridos pelo estudante em língua materna, tornando nula a afirmação de que para aprender um novo idioma é necessário apenas “pensar” em LE, posto que “pensar em outra língua não é algo que dependa apenas de uma determinação voluntária ou consciente. A língua e a discursividade de um sujeito fazem parte de sua constituição identitária” (Serrani, 2005, p. 103).

Moreira, Castelo Branco e Carvalho (2017, p. 26) afirmam que “são inegáveis as vantagens do domínio de uma língua estrangeira e o empoderamento que ele traz para os profissionais de uma maneira geral”. Para os autores, no que tange ao setor turístico, tal habilidade se faz ainda mais indispensável devido à necessidade de comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades, tratando-se, então, de uma questão de “sobrevivência” no referido mercado de trabalho.

Ainda segundo os mesmos estudiosos, o turismólogo deve ser capaz de estabelecer a comunicação oral e escrita, a fim de que obtenha maior sucesso nas suas transações corporativas. Dessa forma, sendo, então, a língua espanhola o segundo idioma mais falado no mundo e a geografia brasileira favorecedora do contato com o idioma, posto que o Brasil é cercado por países que possuem o espanhol como língua oficial, compreendê-lo pode propiciar a realização de alianças políticas e econômicas (Moreira, Castelo Branco & Carvalho, 2017).

Em se tratando de uma investigação que traz resultados pertinentes ao curso de Bacharel em Turismo de uma instituição pública situada no estado de São Paulo, vale destacar a região da Baixada Santista, onde se localiza o porto de Santos, motivo que ocasiona a constante busca pela aprendizagem do espanhol no local, devido, especialmente, ao recebimento de muitos turistas nos cruzeiros, atividade essencialmente turística. Apenas para apresentar um exemplo que demonstra o grau de movimentação nesse setor, segundo o Portal de Notícias G1, no ano de 2019, em decorrência da atracação do navio Zaadam, esperava-se

a chegada de 627 mil turistas no local, já que “na temporada 2017-2018, o terminal do Concais movimentou 503.497 passageiros, em um crescimento de 12% em relação ao período anterior, enquanto na de 2018-2019, foram 604.262 turistas, o que representa um aumento de 14%” (Portal G1, 2019).

O espanhol, sendo instrumental no curso de Turismo, possui papel de extrema importância para auxiliar os discentes a serem inseridos no mercado de trabalho com vistas a que tenham, minimamente, uma noção do idioma, a fim de que possam se comunicar em situações que requeiram o uso da língua. Além disso, é importante por ser um dos idiomas mais falados no mundo, bem como porque o seu aprendizado contribui, para além da vida profissional/acadêmica, com toda trajetória do estudante, quem será exposto ao conhecimento de aspectos da cultura, da história e de costumes locais de países que têm o espanhol como língua oficial.

Dessa forma, notamos que muitos são os motivos que elevam a relevância da aprendizagem da língua espanhola direcionada a estudantes do curso de Turismo. Percebemos, de igual modo, que ela pode ser trabalhada com vistas a múltiplas possibilidades, sempre tendo em vista a futura inserção do discente no mercado laboral o qual abrange um grande leque de opções.

No próximo item, apresentamos alguns aspectos mais específicos inerentes ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola destinados ao curso de Turismo.

A Aprendizagem da Língua Espanhola no Curso de Turismo

Em se tratando, especificamente, do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras voltadas ao curso de Turismo, tem-se como base o ensino pautado na LSP (*Language for Specific Purpose*), isto é, o idioma “instrumental”, teoria que teve origem nos anos 60, quando se deram as primeiras discussões sobre o assunto. Trata-se, então, de uma espécie de ensino direcionado ao atendimento de necessidades específicas do curso, o ensino de línguas voltado à formação profissional pautado na apresentação de situações concretas direcionadas ao ambiente de trabalho.

Diante desse cenário, então, o aporte teórico do ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE) surge, a partir da LSP, possivelmente na década de 80, devido à grande demanda de ensino e aprendizagem de EFE por parte do comércio, da indústria, das instituições acadêmicas e, por conseguinte, do mercado editorial voltado à essa área de atuação, ocorrida na época (Aguirre Beltrán, 2004). Ressaltamos, no Brasil, a expansão do

Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) como fator de influência no crescimento do ensino de espanhol na destacada modalidade.

No tocante às aulas de EFE destinadas, especificamente, a alunos do curso de Turismo, Moreno García e Tuts (2004, p. 1185) afirmam que o ensino do léxico, a escolha dos temas gramaticais e a forma de abordá-los, bem como a observação da adequação do uso da língua nos diferentes contextos são aspectos de muita relevância. Além disso, para elas, deve-se evidenciar a abordagem de conteúdos socioculturais, considerando-se que “viajar é uma forma de entrar em novas culturas”⁷⁸ (tradução nossa). As autoras declaram, também, que uma boa formação no idioma em questão pode contribuir para que os estudantes sejam “instrumentos para converter os turistas depredadores em respeitosos amantes dos lugares pelos quais passam”⁷⁹ (Moreno García & Tuts, 2004, p. 1185-1186, tradução nossa).

Ainda segundo as mesmas estudiosas, “a primeira necessidade de um profissional do turismo está fundamentalmente centrada em duas competências: a compreensão auditiva e a expressão oral. Isso deve condicionar o enfoque metodológico”⁸⁰ das aulas, atrelado à escolha ou à criação de materiais didáticos (Moreno García & Tuts, 1998, p. 82, tradução nossa). Para Moreno García e Tuts (1998), então, o enfoque das aulas de espanhol destinadas ao curso em pauta deve recair sobre a comunicação com turistas, a fim de que os estudantes possam se expressar de maneira adequada no entorno profissional.

Conforme Freitas (2005), a carreira de turismo engloba vários tipos de especialidades, dentre as quais ela destaca o trabalho dos agentes de turismo, nicho em que o profissional pode ter contato direto com a língua espanhola no desenvolvimento de sua atuação. De acordo com a pesquisadora, pautada nos resultados de uma pesquisa de campo, para o trabalho dos agentes de viagens é necessário, principalmente, o desenvolvimento da competência leitora em espanhol, dada a predominância do manuseio de muitos textos escritos no idioma. Já para a atuação como operador de turismo é preciso o desdobramento tanto da competência leitora quanto da escrita, visto que as interações entre os operadores e os fornecedores costumam ocorrer em língua espanhola.

No curso de Bacharelado em Turismo do estabelecimento selecionado para a realização desta breve pesquisa, o espanhol é ofertado nos 5º, 6º e 7º semestres, em caráter obrigatório, sob o viés “instrumental”. A carga horária compreende três aulas semanais de 45 minutos cada,

⁷⁸ No original: “*viajar es una forma de entrar en nuevas culturas*”.

⁷⁹ No original: “*instrumentos para convertir a los turistas depredadores em amantes respetuosos de los lugares por los que pasan*”.

⁸⁰ No original: “*la primera necesidad de un profesional del turismo se centra fundamentalmente en dos competencias: la comprensión auditiva y la expresión oral. Ello debe condicionar el enfoque metodológico [...]*”.

totalizando 57 horas-aula por semestre. De antemão, cabe destacar que entendemos que a LE destacada deveria ser ministrada em mais períodos do curso ou até em todos. Contudo, sabemos que isso não ocorre pela necessidade da distribuição de outras disciplinas de igual modo importantes à formação do discente.

Assim sendo, procedemos à aplicação de um questionário a tais estudantes, a fim de angariar dados que contribuíssem para o entendimento dos aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola no destacado contexto. Vale ressaltar que consideramos que a pesquisa de campo por meio da referida ferramenta permite que o sujeito-colaborador esteja mais à vontade no momento de respondê-los, permitindo-lhe uma melhor reflexão individual calcada nos conhecimentos adquiridos em sua formação, bem como em todo o seu conhecimento de mundo, visto que pode fazê-lo quando considere mais oportuno, sem a presença dos pesquisadores e, com base no direcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob a garantia do anonimato, dentre outras observações.

No próximo item, apresentamos a transcrição e a breve análise dos resultados obtidos.

Dos Questionários: transcrição e resultados da análise

De acordo com Gonçalves (2005), a pesquisa de campo pode incluir enquetes e visa à verificação ou ao questionamento acerca de um determinado grupo de indivíduos, podendo ser desenvolvido na forma de aplicação de questionários, dentre outros instrumentos. Para a autora, as questões inseridas em tais ferramentas precisam ser elaboradas de forma clara e objetiva, podendo ser classificadas quanto à forma (abertas, fechadas e mistas) e quanto aos objetivos (perguntas de fato, de intenção, de opinião, de ação ou perguntas-teste).

Consoante com as informações anteriormente prestadas, após a realização da pesquisa teórica acerca da importância da aprendizagem da língua espanhola e do ensino de EFE voltado ao curso de Turismo, efetuamos o mapeamento do número exato de alunos aos quais o instrumento seria submetido na coleta de dados. Em seguida, procedemos à aplicação de um questionário misto, isto é, composto por oito perguntas objetivas e uma subjetiva, direcionado a 34 alunos do curso de Bacharelado em Turismo, matriculados no 2º, 4º e 6º semestres do ano de 2020, correspondente à segunda etapa letiva do mesmo ano⁸¹. Cabe destacar que o questionário foi elaborado na Plataforma *Google Forms* e enviado a esses estudantes via *email* institucional e/ou grupos de *Whatsapp* das salas, com vistas a que obtivéssemos o maior

⁸¹ É importante destacar que, devido à pandemia COVID-19 instaurada no mundo, as aulas presenciais da instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida foram suspensas no mês de março de 2020 e retomadas, de forma remota, em meados de agosto do mesmo ano. Por esse motivo, após a reorganização do calendário escolar e a retomada das aulas no formato remoto em caráter emergencial, o período de realização do 2º semestre letivo de 2020 do local se deu de 28 de outubro/20 a 06 de fevereiro/2021.

número de retorno possível. Da mesma forma, esclarecemos aos colaboradores que as informações contidas nos resultados seriam utilizadas exclusivamente no desdobramento desta pesquisa, além de garantirmos a preservação dos seus dados pessoais. Ressaltamos que a pesquisa esteve “no ar” da segunda quinzena de 2020 ao final de janeiro de 2021. Logo, iniciamos a leitura e a análise dos questionários, baseados nos pressupostos teóricos levantados na primeira parte, bem como nos dados coletados, com vistas à compreensão dos conceitos e crenças dos estudantes acerca do tema.

Nas próximas linhas, apresentamos a transcrição de cada uma das questões, codificando-as como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8⁸². Em seguida, explicitamos os seus respectivos gráficos a fim de quantificar e promover a melhor visualização dos dados obtidos, seguidos de suas respectivas análises. Cabe destacar que a questão P9 se refere à uma pergunta aberta e que as respostas dirigidas a ela também estão transcritas, sendo que, para o melhor entendimento dos futuros leitores, codificamos os colaboradores como C1, C2 e assim sucessivamente⁸³.

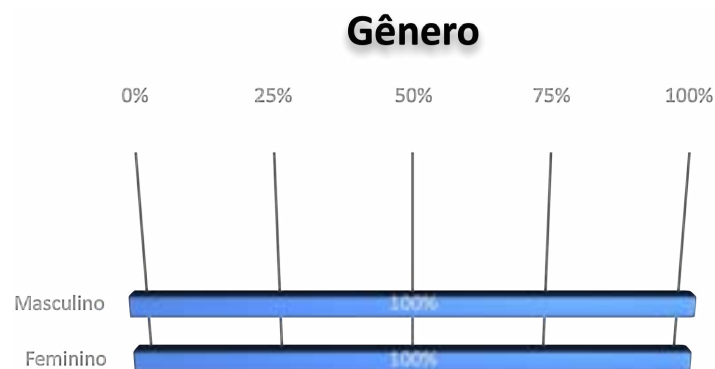
P1: Gênero

- () Feminino
- () Masculino
- () Outro

E)1. Somente para quem assinalar a opção "outro" na questão anterior: Qual? _____.

Gráfico 1

Gênero dos participantes



Fonte: Própria

⁸² Sendo “P” referente à “pergunta”.

⁸³ “C” equivalente à “colaborador”.

Na transcrição do gráfico é perceptível que 64,7% dos alunos declararam ser do gênero feminino e 35,3% do gênero masculino, o que demonstra que, no curso de Bacharelado em Turismo dessa instituição pública de ensino, o gênero feminino abrange um maior número de discentes e, por conseguinte, predomina em relação ao gênero masculino.

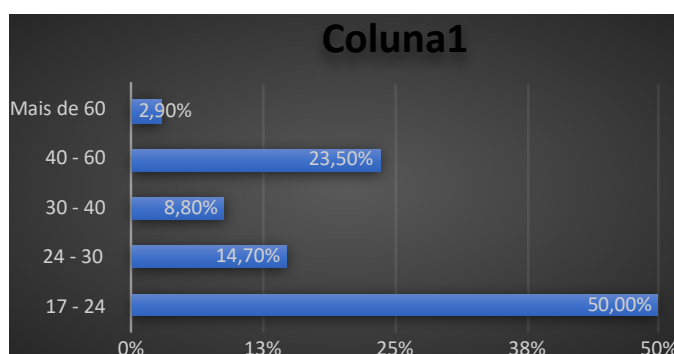
No que tange ao questionamento voltado à opção “outro”, não houve nenhuma resposta apresentada.

P2: Indique a sua idade

- () 17 – 24
- () 24 – 30
- () 30 – 40
- () 40 – 60
- () Mais de 60

Gráfico 2

Idade



Fonte: Própria

A idade dos alunos se apresentou bastante variada. Em sua maioria, 50% deles revelaram ter entre 17 e 24 anos; 14,7% entre 25 - 30 anos; 8,8% entre 30 - 40 anos; 23,5% entre 40 - 60 anos e 2,9% deles afirmaram ter mais de 60 anos.

Ao observar o gráfico, notamos que a faixa etária que mais prevalece é a de 17 a 24 anos. Em segundo lugar, predomina a faixa etária entre 40 e 60 anos. Assim, as idades de 30 a 40 anos e mais de 60 anos apresentam valores inferiores, contudo, muito significativos.

P3: No momento, qual semestre você está cursando?

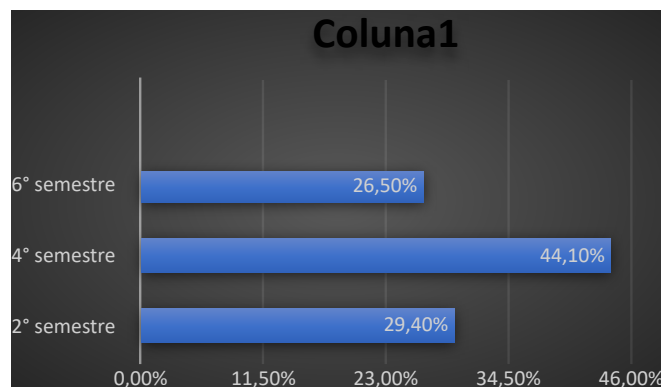
2° semestre

4° semestre

6° semestre

Gráfico 3

Módulo do Curso



Fonte: Própria

De acordo com o gráfico, na ocasião em que a pesquisa foi divulgada, 29,4% dos participantes eram estudantes do 2° semestre, 44,1% do 4° semestre e 26,5% do 6° semestre. Assim, identificamos a prevalência de discentes matriculados no 4° semestre, momento em que a disciplina ainda não é oferecida. Nesse sentido, apenas os 26,5% dos colaboradores, vinculados ao 6° semestre, é que já estavam estudando a língua espanhola no curso. Entretanto, entendemos que tal constatação não prejudica a nossa pesquisa, visto que o nosso objetivo também era o de compreender o pensamento dos alunos dos semestres iniciais sobre o tema.

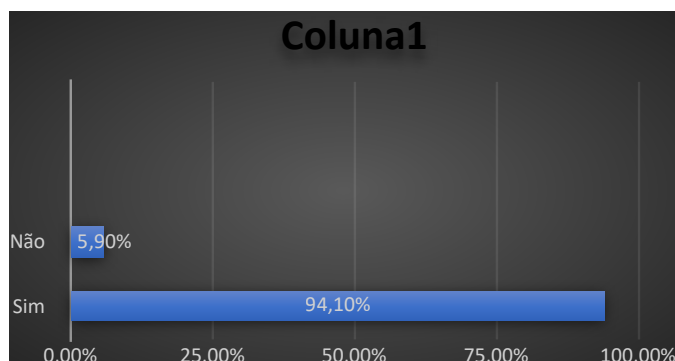
P4: Você considera importante ter contato com a língua espanhola no curso superior de Bacharelado em Turismo?

Sim

Não

Gráfico 4

Importância do Contato com a Língua Espanhola no Curso de Turismo



Fonte: Própria

Percebemos, de acordo com o gráfico, que 94,1% dos alunos acham muito importante ter contato com a língua espanhola e, 5,9% não acham importante. Esse resultado nos revela que muitos dos participantes possuem altas expectativas acerca da aprendizagem do idioma, já que alunos do 2º e do 4º semestres ainda não estudam o idioma dentre as matérias do curso, e reconhecem o seu grau de importância aos profissionais da área, o que vai ao encontro das ideias dos estudiosos apresentadas no item anterior.

Quanto aos que não a consideram importante, inferimos que desconheciam/ desconhecem a real necessidade de tal aprendizagem na área por, talvez, já dominarem algum outro idioma, por não terem tido boas experiências em aulas de LE anteriormente ao seu ingresso no curso ou mesmo devido a não conhecerem totalmente as peculiaridades e a empregabilidade do idioma em contextos laborais voltados ao turismo, dentre outras situações.

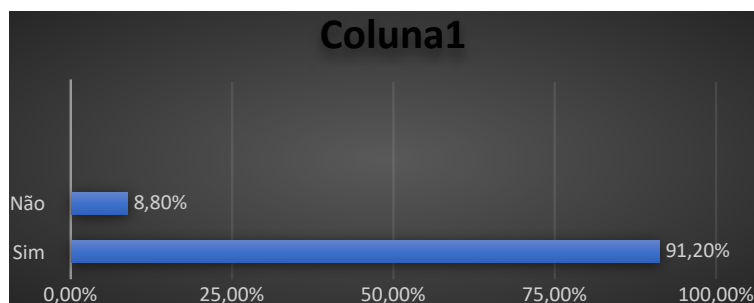
P5: A palavra “espanhol” o remete à questão sociocultural do idioma?

() Sim

() Não

Gráfico 5

Sobre a Palavra “Espanhol”



Fonte: Própria

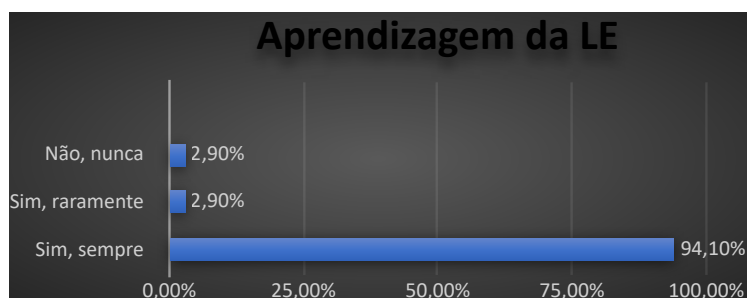
Segundo os resultados obtidos nesta pergunta, a maioria dos colaboradores entende que a palavra “espanhol” remete à questão sociocultural do idioma: 91,2%, já que apenas 8,8% dos discentes disseram que não. Tal constatação vai ao encontro das concepções de Moreno García e Tuts (2004), bem como de Moreno Fernández (2005) já apresentadas neste texto.

P6: você considera que a aprendizagem da língua espanhola abre possibilidades no âmbito acadêmico?

- () Sim, sempre
- () Sim, raramente
- () Não, nunca

Gráfico 6

Língua Espanhola e as Possibilidades no Âmbito Acadêmico



Fonte: Própria

De acordo com os resultados voltados a esta questão, verificamos que somente 2,90% dos sujeitos consideram que a aprendizagem da língua espanhola não abre possibilidades no

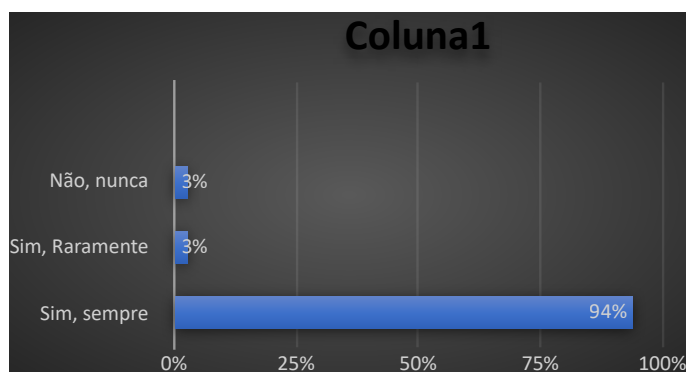
âmbito acadêmico, outros 2,90% entendem que raramente pode haver essa viabilidade e a grande maioria, 94,1%, considera que a aprendizagem de espanhol aumenta tal perspectiva.

P7: Você considera que a língua espanhola no bacharelado em turismo possibilita oportunidades no âmbito profissional, após a faculdade?

- () Sim, sempre
- () Sim, raramente
- () Não, nunca

Gráfico 7

Língua Espanhola e as possibilidades no âmbito profissional



Fonte: Própria

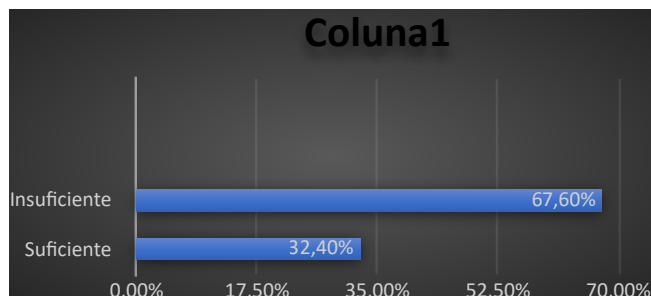
A respeito de considerar que a língua espanhola no Bacharelado em Turismo possibilita oportunidades no âmbito profissional após a faculdade, 94,1% consideram que sim, 3% entendem que raramente e outros 3% afirmam que não, nunca.

P8: Em geral, o que você pensa sobre as aulas da língua espanhola no Bacharelado em Turismo?

- () Suficientes
- () Insuficiente

Gráfico 8

Língua Espanhola no curso de Bacharelado em Turismo



Fonte: Própria

Com relação pensamento sobre as aulas da língua espanhola no curso de Bacharelado em Turismo, 67,6% dos participantes consideram-nas insuficientes e 32,4% suficientes. A fim de compreender melhor os resultados obtidos por meio desta pergunta, solicitamos que os sujeitos justificassem as suas respostas na questão P9, apresentada a seguir.

P9: Explique, brevemente, o(s) motivo(s) da sua afirmação na questão anterior.

Quadro 1

Transcrição das respostas abertas da P9

➤ Acho extremamente importante, pois nunca sabemos o que podemos encontrar no mundo afora. Muitas portas podem se abrir e devemos estar preparados. Pelo menos uma noção é mais do que suficiente. (C1)
➤ A língua espanhola é muito suficiente em qualquer ramo de trabalho. Hoje, a maioria das empresas procuram pessoas que saibam escrever/ler/falar espanhol e é fundamental também para o currículo. Hoje em dia é muito importante. (C2)
➤ Seguem com uma gradativa adequada. (C3)
➤ Acredito que seriam necessários mais semestres com aula de espanhol, pois só três semestres, a meu ver, são insuficientes, ou a criação de um curso em que tivéssemos aulas opcionais da matéria durante o curso para podermos sair da faculdade com um bom nível de fluência no idioma. (C4)
➤ Visto que, o aprimoramento de qualquer idioma tanto acadêmico ou profissional é fundamental no aprendizado do cidadão. Cada dia que passa é necessário se capacitar em algo, seja qual for, para ter maiores rendimentos futuramente. (C5)

➤ Suficiente para uma prévia, é necessário ir além da aula da faculdade precisa fazer um curso. **(C6)**

➤ Acredito que sejam suficientes para nossa aprendizagem. **(C7)**

➤ Acho que é algo muito válido. **(C8)**

➤ Acredito que a carga horária não seja suficiente. **(C9)**

➤ É a língua mais usada depois do inglês mundo afora. **(C10)**

➤ Ainda não tivemos acesso a essa disciplina. Mas se for igual às aulas de Inglês, na minha opinião, é insuficiente. **(C11)**

➤ Ainda não tive a oportunidade de ter contato com as aulas de espanhol dentro da faculdade, mas tenho uma longa jornada com a língua e uma experiência com intercâmbio, o que me fez crescer muito como pessoa e profissionalmente. Pelo fato de ainda não ter tido contato com essas aulas, não sei se elas serão suficientes ou insuficientes. Isto varia muito da dedicação e da facilidade de cada aluno, mas creio que qualquer idioma, não apenas o espanhol, temos sempre que sair da nossa zona de conforto, sem contar que é uma língua assim como o português que está em constante evolução e sempre esquecemos algumas palavras ou coisas gramaticais, então é um estudo para a vida toda. Devido a isto, optei por marcar a questão anterior como insuficiente. **(C12)**

➤ Importante para quem faz Turismo. **(C13)**

➤ Ainda não tive aulas de espanhol, mas imagino que tenha qualidade, pois assisti a uma palestra de uma aluna do ensino médio totalmente em espanhol. Penso que a qualidade seja a mesma. **(C14)**

➤ Todo aprendizado é muito positivo. Temos que absorver o máximo de oportunidades que a instituição nos oferece. Os benefícios são nossos e, com isso, seremos profissionais melhor capacitados e quem ganha é a sociedade, com um melhor retorno do nosso aprendizado que é de muita qualidade. **(C15)**

➤ Necessitam de mais aulas. **(C16)**

➤ Na verdade, ainda não tive contato com a disciplina. **(C17)**

➤ O conhecimento nunca é demais, principalmente quando falamos em outro idioma que só vai acrescentar no nosso desenvolvimento profissional. **(C18)**

➤ O estudo de outro idioma tem que estar atrelado ao contexto da vivência atual fonológica da língua, de modo a refletir no ganho do *sapientiae* acadêmico discente e o docente da língua deve agregar valor metodológico didático mediador neste âmbito, caso contrário será envio de PDF tornando-se um *post mortem eternus* linguístico. E se não for assim, implantem o estudo do Sumério, Aramaico, Quéchua dará no mesmo. A linguagem abre barreiras para o ganho cultural e profissional, sendo de vital importância. O aluno de turismo quer sair com embasamento do idioma e não ser um Cantinflas de um hotel. **(C19)**

<p>➤ A língua espanhola é das segundas línguas mais falada no mundo. Ela abre caminhos para novas oportunidades!! Por isso acho de suma importância termos essa disciplina somada no futuro para nossos currículos lá na frente!! (C20)</p>
<p>➤ Não tive nenhuma aula ainda, mas creio que deva servir para aprendermos a básico necessário. (C21)</p>
<p>➤ É muito importante ter/saber outra língua além do inglês. (C22)</p>
<p>➤ Não tive aula ainda. (C23)</p>
<p>➤ O espanhol é tão importante quanto o inglês para formados em Turismo. (C24)</p>
<p>➤ Além de me identificar com o idioma, considero de fácil aprendizado e, portanto, seria muito bom aprender espanhol. (C25)</p>
<p>➤ Digo insuficientes, mas ainda não tive aulas de espanhol. A princípio, não poderia opinar nessa questão. (C26)</p>
<p>➤ Porque tem o conteúdo técnico de Espanhol Instrumental. (C27)</p>
<p>➤ Não tive aula ainda, mas acredito que para aprendermos de fato uma língua precisamos praticá-la o máximo possível. (C28)</p>
<p>➤ Pois acredito que muitos não têm contato com a língua, assim como eu, e são poucas as aulas durante a semana. (C29)</p>
<p>➤ O estudo de línguas estrangeiras deveria ser mais intensivo visando a sua importância na área do turismo. (C30)</p>
<p>➤ Muito boas! Por isso, quero aprender mais. É um idioma que a gente leva para vida toda e sem contar que abre caminhos e oportunidades nas redes hoteleiras e em outros departamentos no mercado de emprego. (C31)</p>

Fonte: Questionário aplicado nesta pesquisa

Notamos que alguns colaboradores não apresentaram as suas respostas abertas. Assim, nas próximas linhas, explicitamos uma breve análise, com base nos 31 resultados obtidos nesta questão.

Observamos que alguns discentes revelaram certa insatisfação com relação à quantidade de aulas de língua espanhola oferecidas no curso, especialmente no que tange às considerações do C4, C6, C9, C11, C16 e C29. Já os sujeitos C11, C14, C17, C21, C23, C26 e C28 indicaram que ainda não haviam tido contato com as referidas aulas no curso na ocasião em que participaram da pesquisa. O colaborador C12, por sua vez, apontou que ainda não

havia tido a disciplina de língua espanhola no curso, motivo pelo qual não poderia afirmar sobre tais aulas serem insuficientes ou não, argumento que o C26, embora tenha assinalado “insuficientes” na questão anterior, também utilizou.

Em sentido contrário, os estudantes que indicaram que as aulas de espanhol oferecidas no Bacharelado em Turismo são “suficientes” apresentaram vários motivos que se coadunam entre si: o C1, o C2 e o C5 destacaram a importância de se aprender o idioma para o bom desempenho laboral no mercado de trabalho em geral; o C13, o C19, o C24, o C30 e o C31 atrelaram a relevância da aprendizagem da língua diretamente ao desenvolvimento profissional na área do Turismo; o C10, o C22, o C20 e o C24 mencionaram a importância do aprendizado da língua espanhola frente ao inglês, visto que se trata da segunda língua mais falada no mundo dos negócios e que, nesse sentido, o estudante de Turismo precisa ter contato com o espanhol durante a graduação; o C15 e o C18 evidenciaram a relevância de se ter acesso à maior gama de oportunidades, a fim de que se obtenha mais conhecimento, o que, certamente, pode contribuir para o desempenho profissional futuro; o C3 e o C7 apontaram apenas que consideram as aulas “suficientes” e o C8 afirmou que “é algo muito válido”.

Das declarações apresentadas na pesquisa, notamos que alguns estudantes destacaram a importância da aprendizagem do idioma não somente relacionado ao curso em questão, mas também para o desenvolvimento pessoal (C12 e C31), entendimento com o qual estamos de acordo. Outro apontamento que merece destaque é a menção do colaborador C4 à criação de um curso em que houvesse a oferta de aulas opcionais da matéria durante o curso, o que nos remete à possibilidade da implantação de um Centro de Línguas na instituição, com vistas a oferecer aulas de espanhol e de outros idiomas no contraturno do curso a alunos interessados em aprender e, inclusive, aprofundar as línguas estrangeiras estudadas durante a graduação, o que consideramos extremamente relevante e necessário.

O C19, por sua vez, enfatizou a importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, ao afirmar que ele é o responsável por “agregar valor metodológico didático mediador neste âmbito”, a fim de que o ensino da língua não se torne um “*post mortem eternus* linguístico”, além de apontar o ganho cultural e profissional propiciado pela aprendizagem de línguas, aspecto que nos remete às considerações de alguns dos autores já citados neste texto (Moreno García & Tuts, 2004; Moreira, Castelo Branco & Carvalho, 2017). Por fim, destacamos uma das afirmações do C12 ao dizer que o sucesso da aprendizagem do idioma também depende da dedicação e da facilidade de cada estudante, sendo necessário sair da zona de conforto para assimilá-lo de forma adequada, visto que se trata de “um estudo para a vida toda”. Tais considerações vão ao encontro da declaração do

C25 quem afirmou que considera o espanhol um idioma de fácil aprendizado, uma vez que se identifica com ele, motivo pelo qual seria muito bom aprendê-lo.

Em geral, apesar de notarmos algumas críticas quanto à quantidade de aulas do referido idioma oferecidas no curso de Bacharel em Turismo do estabelecimento escolhido para aplicação da pesquisa de campo deste breve estudo, o que levou alguns dos colaboradores a assinalarem o item “insuficientes” na questão anterior, verificamos, em maior escala, críticas construtivas à instituição, aos docentes e às aulas de língua espanhola ministradas no local. Podemos observar, inclusive, a consideração de alguns que pretendem seguir com os estudos da língua independentemente da faculdade ou após o seu término, o que julgamos muito positivo, visto que, para dominar uma língua estrangeira, faz-se necessário ter contato com ela o maior período possível, isto é, pode-se dizer que o seu estudo nunca deve ser interrompido, o que vai ao encontro, por exemplo, da afirmação do C31, quem declarou que “é um idioma que a gente leva para a vida toda”.

Considerações Finais

Pela breve pesquisa realizada e pelas respostas obtidas por meio do questionário apresentado e analisado, reputamos que os discentes consideram que a interação com a língua espanhola no curso de Bacharelado em Turismo é de extrema importância porque os auxilia na construção da trajetória da vida acadêmica e profissional, podendo viabilizar diferentes possibilidades, seja na área de Turismo, seja em áreas correlatas. Nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento e aquisição de experiência dos estudantes egressos ou em formação em áreas como: agenciamento de viagens, trabalhos em museus, hotéis, porto de cruzeiros etc. Além disso, demonstraram julgar relevante a aprendizagem da língua em destaque para a sua vida pessoal.

Outro aspecto observado a partir dos resultados analisados é a menção à questão da possibilidade do enriquecimento cultural atrelado ao conhecimento do idioma, embora os colaboradores não tenham revelado abertamente se e de que maneira os traços socioculturais são abordados nas aulas do idioma ministradas na instituição. Da mesma forma, verificamos uma gama alta de expectativas quanto à aprendizagem da língua espanhola sob um viés mais comunicativo e menos estrutural por parte daqueles que ainda não a haviam estudado no curso e certo grau de satisfação por parte dos que já a estudavam na ocasião da aplicação da pesquisa. Em geral, julgamos os dados obtidos nessa investigação muito satisfatórios.

Visto que o Turismo faz parte das relações comerciais brevemente mencionadas neste estudo –, é importante que um futuro profissional desse setor saiba, ao menos minimamente,

falar a língua espanhola para que possa se inserir em um universo de comunicação melhor e mais abrangente. Tal característica faz com que ele esteja mais bem preparado para o mercado de trabalho e alcance melhores formas de entender e de se expressar em viagens diversas, além de lhe propiciar o conhecimento da cultura de países hispânicos, o que fomenta o respeito às tradições e costumes alheios. Ademais, pode ser um diferencial competitivo profissional, o que, de igual modo, faz-nos compreender que o conhecimento e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Turismo são de grande relevância.

Diante de toda a reflexão viabilizada a partir do aporte teórico e da pesquisa de campo apresentados, concluímos, portanto, que a presença do ensino/aprendizagem da língua espanhola no curso de Turismo contribui para a formação de turismólogos dinâmicos e portadores de conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, culturais que os auxiliem a desempenhar uma carreira exitosa e mais eficaz, posto que amplia as oportunidades de comunicação com o mundo.

Referências

Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines específicos. Em J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp. 1109-1128). SGEL.

Cunha, C. A. R. (2016). *Língua espanhola na educação brasileira: trajetória e análise das concepções de ensino*, [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba/MG]. Banco de dissertações e teses do IFMT <https://ifmt.edu.br/uberaba/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/educacao-tecnologica/dissertacoes/>

Freitas, L. M. A. (2005). A língua espanhola no trabalho dos agentes de turismo. *Alfa: Revista de Linguística*, 49(2), 41-63.

Gonçalves, H. A. (2005). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Editora Avercamp.

Moreira, G. L., Castelo Branco, D. B., & CARVALHO, A. R. (2017). Crenças dos profissionais de turismo sobre a relevância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE. *Conexões - Ciência e Tecnologia*, 11(3), 24-34.

Moreno Fernández, F. (2005). El español en Brasil. Em J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: Pasado, presente e futuro*, (pp. 14-34). Parábola Editorial.

Moreno García, C., & Tuts, M. (2004). La enseñanza del español del turismo. Em J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp. 1185-1204). SGEL.

Moreno García, C., & Tuts, M. (1998). El español con fines específicos: El español en el hotel, *Carabela*, 44, 73-97.

Novodvorski, A., & Cunha, C. A. R. (2014). Un estudio diacrónico de los heterosemánticos bajo la óptica de la lingüística de corpus. *Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, XV(56), 1-12.

Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Em I. Signorini. (Org.). *Língua(gem) e identidade*, (pp. 213-230). Mercado de Letras.

Serrani-Infante, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo-leitura-escrita*. Pontes Editora.

Portal G1. (2019, 16 de novembro). *Temporada de cruzeiros movimentará mais de 620 mil turistas em santos*. <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/porto-mar/noticia/2019/11/16/temporada-de-cruzeiros-movimentara-mais-de-620-mil-turistas-em-santos.ghtml>

