

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 10 número 1

Revista Interfaces

Editora-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Conselho Editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)
Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)
Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)
Dr. Antônio Esteves (UNESP)
Dra. Aracy Ernest (UCPEL)
Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)
Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memorian
Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)
Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)
Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)
Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)
Dra. Ercília Cazarin (UCPEL)
Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)
Dra. Luísa Lobo (UFRJ)
Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)
Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)
Dra. Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)
Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)
Dra. Sonia Pascoalati (UEL)
Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores *ad hoc* desta edição

Alice Matsuda
Adenize Aparecida Franco
Adilson Carlos Batista
Adriana Dalla Vecchia
Cláudia Maris Túllio
Cristiane Malinoski Pianaro Ângelo
Débora Raquel Hettwer
Dejair Dionísio
Elizandra Alves
Fabiano Tadeu Grazioli
Leandro Tafuri

Lucelene Francheschini
Kelcilene Grácia Rodrigues
Guilherme Beraldo de Andrade
Héilton Diego Lau
Luciana Fraasse Stefaniu
Luciete Bastos
Marcio José Winchuar de Lima
Maria Cláudia Teixeira
Nádia Maffi Neckel
Natasha Rocha
Neide Pinheiro
Nilcéia Valdatti
Renata Chrystina Bianchi de Barros
Ruy Martins dos Santos Batista
Sandriele Aparecida Bueno da Rocha
Sônia Meriths Claras
Patrícia Cardoso
Tatiana Barbosa Sousa
Vanderleia Oliveira
Verli Petri da Silveira

Revisores de texto

Eloisa Baldissarelli
Maria Cláudia Teixeira

Diagramação

Eloisa Baldissarelli

Responsáveis Técnicos

Eloisa Baldissarelli

Sumário

APRESENTAÇÃO

Maria Cleci Venturini

6-8

UM PERCURSO PELA NOÇÃO DE DISPOSITIVO

Nádia Maffi Neckel e Carla Süssenbach

9-19

REFLEXÕES SOBRE AUTENTICIDADE NO TEXTO SÓ MAIS UMA COISA, DE PAOLA CAROSELLA, POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Luciana Gomide Vieira e Mariana Ramalho Procópio Xavier

20-31

POESIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: A CRÍTICA SUBTERRÂNEA EM CORA CORALINA

Stanis David Lacowicz

32-43

ATIVIDADES DE ENSINO COM APOIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme Arruda do Egito e Edmilson Luiz Rafael

44-54

LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DIALÓGICO NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sílvio Nunes da Silva Júnior e Wilder Kleber Fernandes de Santana

55-66

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS EM COMENTÁRIOS DE POSTS NO FACEBOOK

Thalyne Keila Menezes Costa e Williany Miranda Silva

67-83

ADULTOS EM MINIATURA: SUBJETIVAÇÕES E DESCONSERTOS DA BELEZA EM *LITTLE MISS SUNSHINE* (2006)

Éderson Luís Silveira; Rodrigo de Freitas Faqueri e Leonard Christy Souza

84-101

JOGOS DE VERDADE, PODER E RESISTÊNCIA: PENSANDO A CONSTITUIÇÃO DA MULHER CIENTISTA EM DISCURSOS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Kalem Kanyk Fernandes Gomes e Francisco Vieira da Silva

102-115

Sumário

- “É QUE EU SAÍ DE OUTRA HISTÓRIA”: A IDENTIDADE PELA DIFERENÇA NO DISCURSO DA LETRA MUSICAL UNIFORMES, DE KID ABELHA**
Anísio Batista Pereira 116-125
- AH! DEIXA OS *CARA*, PRA QUE FICAR ZOANDO ELES?**
Valéria de Cássia Silveira Schwuchow 126-136
- (DES)CONTINUIDADES HISTÓRICAS NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO BRASIL**
Patrícia Cardoso 137-150
- CRENÇAS QUE DESENCADAIAM ATITUDES DESFAVORÁVEIS À MANUTENÇÃO DA LÍNGUA UCRANIANA EM PRUDENTÓPOLIS, PARANÁ**
Edina Smaha e Loremi Loregian-Penkál 151-161
- ANÁLISE DA ATIVIDADES ACERCA DO ENSINO DA PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS**
Lais Karina Buchener e Luciane Trennephol da Costa 162-177
- DISCURSOS SOBRE A ACESSIBILIDADE E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS**
Andressa Marchesan 178-190
- A TELENOVELA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PERTENCIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA AD**
Rondinele Aparecido Ribeiro 191-204

Interfaces

volume 10 número 01

APRESENTAÇÃO

Publicamos o primeiro número da Revista Interfaces da UNICENTRO e destacamos a importância do periódico no décimo ano de circulação e de publicações ininterruptas e regulares. A revista preocupa-se com a diversidade na produção do conhecimento e com a divulgação/disseminação de pesquisas na área de Letras, como espaço, no qual diferentes domínios são produzidos, não somente na interdisciplinaridade, mas também nos entremeios, como saberes que se recobrem e se reclamam pelos objetos que fazem parte da área.

Os artigos deste número discutem a literatura, o ensino, as mídias, as produções linguísticas, enfim as práticas discursivas, sociais e culturais, sublinhando o sujeito na sociedade, vivendo, resistindo, colocando-se como protagonista de acontecimentos relevantes no presente em relação ao passado e ao futuro. Vale destacar, ainda, que a Revista Interfaces publica artigos advindos da pós-graduação e de docentes-pesquisadores que queiram divulgar, publicar e colocar para discussão suas investigações. Com vistas a atender a esses objetivos, traçamos a seguir, um panorama breve dos artigos publicados no primeiro número do décimo ano da revista.

O artigo que abre essa publicação intitula-se “Um percurso pela noção de dispositivo” e, nele, Nádia Neckel e Carla Süssenbach propõem-se a percorrer as principais formulações relativas a noção ‘dispositivo’, definindo-o como “constructo teórico, enquanto modo de organização social e vida política, dispositivo enquanto processo analítico”, um modo de leitura/interpretação das produções simbólicas”. O percurso sustenta-se em Foucault, Deleuze, Agamben, Pêcheux e Orlandi, priorizando a passagem do filosófico para o discursivo. Segundo as autoras, esse artigo textualiza um pouco do percurso realizado nos quatro anos de pesquisa no projeto “Corpo-Imagem e(m) Discurso”, iniciado em 2014.

Luciana Gomide Vieira e Mariana Ramalho Procópio Xavier no artigo Reflexões sobre a autenticidade no texto “Só mais uma coisa, de Paola Carosella por uma perspectiva discursiva” centram-se nas discussões focadas na sociedade midiaticizada e nos mal-estares contemporâneos apontados pelo filósofo Charles Taylor (2011a, 2011b). O objetivo do artigo foi identificar os traços da autenticidade na obra *Todas as sextas*, de Paola Carosella. A ancoragem teórica é de Charaudeau e se destaca por procurar compreender as estratégias discursivas de credibilidade, de captação e de legitimidade, sinalizando para o funcionamento das marcas de autenticidade na narrativa da chef de cozinha.

A relação entre o eu-lírico feminino de Cora Coralina com a poesia de resistência objetiva problematizar “a aparente estabilização dos impulsos de ruptura característicos dessa modalidade de literatura.” A partir dos poemas “Assim eu vejo a vida” e “Conclusões de Aninha”, Stanis David Lacowicz propõe-se a encontrar os pontos da poemática que apresentem elementos denotadores de crítica à sociedade e a possibilidade de uma carga memorialística, e mítica que tangenciem aspectos de crítica feminina. O fio condutor do artigo é a busca pelos aspectos relacionados aos protestos, ainda que estes sejam silenciosos, subliminares ou subterrâneos na poesia de Cora Coralina. As discussões teóricas

ancoram-se nas discussões publicadas por Constância Lima Duarte (2003) e Bella Josef (1989), acerca da crítica feminista e escrita feminina. Além desses autores, Lacowicz destaca Octavio Paz (1982) e Alfredo Bosi (1997), no que discutem em torno da poesia e da resistência que ressoa a partir de Cora Coralina.

Nesse artigo, Guilherme Arruda do Egito e Edmilson Luiz Rafael apresentam resultados parciais de pesquisa que busca identificar os recursos tecnológicos que podem contribuir para atividades de leitura em aulas de Língua Portuguesa. Para dar conta desse objetivo, os autores constituíram um corpus constituído por materiais selecionados em duas escolas públicas do interior da Paraíba, no ano de 2018. Os conceitos que permeiam as reflexões são complexidade – Freire e Leffa - inovação – Signorini - e tecnologia - Kenski – vistas no ensino.

Sílvio Nunes da Silva Júnior e Wilder Kleber Fernandes de Santana propõem-se a refletir sobre o sujeito dialógico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (PCN), focalizando a Língua Oral e a Língua Escrita. Segundo os autores, o documento segue uma linha sociointeracionista nos estudos e pesquisas da linguagem. Há uma preocupação com a formação de professores, atendendo ao desejo de contribuir para que esses profissionais se constituam como suporte em um ensino preocupado com sujeitos, que atuem como cidadãos capazes de atuar na sociedade, a partir de suas práticas sociais, culturais e históricas.

A questão “Como o gênero comentário de *Facebook* pode ser usado em aulas de leitura cuja temática é o preconceito e o conteúdo é tipos de argumentos?” é respondida por Thalyne Keila Menezes Costa e Williany Miranda Silva a partir do planejamento e organização de uma sequência didática em ambiente presencial e virtual de aula de Língua Portuguesa. O artigo, em tela, focaliza o gênero comentário no facebook, contemplando uma metodologia descritiva-interpretativa, cujo recorte incida sobre a sistematização dos conteúdos e das atividades sobre o preconceito, buscando saber qual a natureza dos argumentos mobilizados no comentários dessa rede social.

Éderson Luís Silveira, Rodrigo de Freitas Faqueri e Leonard Christy Souza mobilizam, em seu artigo, o conceito de subjetivação e as relações de poder no âmbito dos estudos culturais e foucaultianos. Para o desenvolvimento das análises os autores elegeram os pronunciamentos enunciativos acerca da obra filmica *Little Miss Sunshine* (2006). O enfoque prioriza os efeitos de sentido relacionados a um conjunto de práticas e de representações em concursos estadunidenses de beleza infantil feminina. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que realiza um percurso investigativo sobre os processos de subjetivação relacionados ao contexto de (re) produção de corpos dóceis a um arquétipo de beleza comum que engendra comportamentos a diversos sujeitos em instâncias específicas.

Os autores, desse artigo, elegem como sujeito de seu estudo a mulher cientista em mídias digitais e iniciam as suas considerações a partir de conclusão que se inscrevem na ordem do que ‘todo mundo sabe ou acredita’, segundo o qual, a diferenciação entre homens e mulheres é recorrente. Defendem o pressuposto de que as mídias digitais buscam dar visibilidade a mulheres cientistas a partir de narrativas que mostram as dificuldades desses sujeitos em sua carreira profissional. Os autores são Kalem Kanyk Fernandes Gomes e Francisco Vieira da Silva e o objetivo do artigo, declarado por eles, é investigar a verdade, as relações de poder e as estratégias de resistência que atravessam a constituição da mulher cientista em discursos das mídias digitais. As análises apontaram para a existência de um regime de verdade no campo científico, acerca do modelo masculinizado de cientista, o que faz emergir relações de poder que minimizam, excluem e invisibilizam as mulheres cientistas, mas que também possibilitam estratégias de resistência.

Anísio Batista Pereira, no artigo “É que eu saí de outra história”: a identidade pela diferença no discurso da letra musical *Uniformes*, de Kid Abelha”, objetiva refletir sobre a construção da identidade pela diferença na letra do *rock* de 1980, *Uniformes*, interpretada pela banda Kid Abelha. Para a composição do arcabouço teórico-metodológico, foram acionados conceitos pertencentes ao campo disciplinar Análise do Discurso de linha francesa, tais como sujeito, discurso, relações de poder e subjetividade, de acordo com os postulados foucaultianos.

A Análise da produção de saberes que contribuíram para o processo de institucionalização da Linguística no Brasil, a partir de artigos de Joaquim Mattoso Câmara Jr. publicados na Revista Letras da UFPR é o conteúdo do artigo de Patrícia Cardoso. A proposta da autora é olhar para as (des)continuidades históricas com vistas a entender os caminhos e vestígios das teorias que constituíram a Linguística. Na perspectiva discursiva, esses caminhos e vestígios possibilitaram e possibilitam entender os discursos linguísticos da atualidade, mapeando o que ressoa e é reproduzido.

Andressa Marchezan com seu artigo “Discursos sobre a acessibilidade e seus efeitos de sentidos” busca compreender o funcionamento da acessibilidade, destacando as semelhanças e diferenças, tendo em vista que os recortes inscrevem-se em diferentes domínios, ou seja, um museu, uma lei e um blog, a saber: o *Guia de museus e centros de ciências acessíveis da América Latina e do Caribe*, a Lei nº 13.146 – *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, o *blog Caleidoscópio* e uma tira que aborda a acessibilidade de forma singular. Segundo a autora, os resultados obtidos demonstram que os sentidos apresentados no *Guia* e na Lei nº 13.146 remetem ao aspecto social, enquanto que os sentidos do *blog* e da tira destacam as barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade.

A telenovela e a construção do sentido de pertencimento: algumas considerações a partir da AD é o título do artigo de Rondinele Aparecido Ribeiro. O autor parte do pressuposto de que essa textualidade influencia na vida dos sujeitos, instituindo valores de pertencimento e de identificação. As análises realizam-se de acordo com as regras divulgadas pela Análise de Discurso, de orientação francesa.

Estes são, portanto, os artigos que estruturam esse número da Revista Interfaces e, como se pode ler e ver, todos os artigos se inscrevem na área de Letras, mas nem todos são de Linguística ou de Literatura. Isso vem demonstrar que as pesquisas e os resultados parciais submetidos para publicação resultam de um processo que realizado nos entremeios e sustentado na/pela linguagem. Desejamos uma boa leitura.

Prof. Dra. Maria Cleci Venturini
Editor-gerente

Guarapuava, maio de 2019.

UM PERCURSO PELA NOÇÃO DE DISPOSITIVO¹

pg 09-19

Nádia Neckel²
Carla Süssenbach³

Resumo

Este artigo pretende discutir a noção de dispositivo percorrendo as principais formulações da filosofia contemporânea a respeito dessa noção. Dispositivo enquanto constructo teórico, enquanto modo de organização social e vida política, dispositivo enquanto processo analítico, enquanto modo de leitura/interpretação das produções simbólicas. Buscaremos discutir com Foucault, Deleuze, Agamben, Pêcheux e Orlandi, as diferentes formulações a respeito do dispositivo. E, nessa passagem do filosófico ao discursivo, pensaremos o dispositivo para a análise do discurso como o funcionamento da prática analítica, talvez aí, a noção do dispositivo como perspectiva metodológica, dada todas as ressalvas quanto ao uso desse termo. Podemos inferir que, quando a AD monta seu dispositivo teórico analítico, ela é afetada por demais dispositivos que estão na ordem/organização dos discursos da contemporaneidade. Esse modo de pensar essa noção ajuda a compreender como o dispositivo é trabalhado pela análise do discurso enquanto uma relação constitutiva teórica e analiticamente. Pois ao trabalharmos com recortes, nacos da situação discursiva (ORLANDI, 1984), trabalhamos com modos de inscrições em arquivos. Dito de outro modo, para AD, essa relação arquivo/dispositivo, de alguma forma toca nos dispositivos foucaultianos e agambianos que determinam certos arquivos.

Palavras-chave: Dispositivo. Sociedade. Discurso.

A ROUTE BY THE NOTION OF DEVICE

Abstract

This article intends to discuss the notion of a device covering the main formulations of contemporary philosophy regarding this notion. Device as a theoretical construct, as a mode of social organization and political life, device as an analytical process, as a way of reading / interpreting symbolic productions. We will try to discuss with Foucault, Deleuze, Agamben, Pêcheux and Orlandi the different formulations about the device. And in this passage from the philosophical to the discursive, we will think of the device for discourse analysis as the functioning of analytic practice, perhaps there, the notion of the device as a methodological perspective, given all the caveats as to the use of that term. We can infer that, when the AD assembles its theoretical analytical device, it is affected by other devices that are in the order / organization of contemporary discourses. This way of thinking this notion helps to understand how the device is worked by the analysis of the discourse as a constitutive relation theoretically and analytically.

1 Artigo fruto das pesquisas do Grupo Discurso Cultura e Mídia – PPGCL – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem - Unisul. Parte integrante da Tese de doutorado “Espelho Diário” Corpo(s)-Arte de Rosângela Rennó na perspectiva discursiva.

2 Doutor em Letras pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor titular da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. E-mail nadia.neckel@unisul.br

3 Doutora em Ciências da Linguagem – UNISUL. carlasusse@gmail.com

For when we work with clippings, in the discursive situation (ORLANDI, 1984), we work with modes of inscription in archives. Put another way, for AD, this file / device relationship somehow touches the Foucaultian and Agambian devices that determine certain files.

Keywords: Device. Society. Discourse.

Percurso inicial

O principal objetivo do presente artigo é percorrer a noção de dispositivo a partir da filosofia contemporânea, a saber: Foucault, Deleuze e Agamben. Buscamos estabelecer relações teóricas entre esses autores para, em um segundo momento, trazer para essa ‘conversa’ Michel Pêcheux e a Análise de Discurso de linha francesa, que se desenvolve na França dos anos 60. A análise de discurso encontra em solo latino americano, e mais especificamente brasileiro, um terreno fértil para novas formulações e interesses pela diversidade de objetos discursivos.

A noção de dispositivo para a Análise de Discurso (AD) é constitutiva, uma vez que a AD tem seu modo de funcionamento justamente no ‘batimento’ do dispositivo teórico e dispositivo analítico sempre em desenvolvimento frente às demandas do corpus e da posição do analista.

A pergunta talvez seja, por que desenvolver tal percurso? O que essa proposição traz de ‘novo’? De fato, “novidade” não é definitivamente o horizonte desse texto. Não há nada de novo em discutir Dispositivo, embora dispositivos sejam sempre dotados de atualidades. Este texto surge, no primeiro momento, de certo desconforto ocasionado por um modo ‘naturalizado’ do uso do termo dispositivo na prática da análise discursiva. E, em um segundo momento, pelo desafio aceito

por uma das autoras deste artigo. Süssenbach⁴ se propôs pensar a noção de dispositivo como constituinte do seu corpus, tanto como desafio teórico, quanto como processo analítico. Tal gesto despertou no grupo de pesquisa o desejo de percorrer as diferentes formulações teóricas a respeito da noção de dispositivo para, a partir daí, compreender no sentido forte o uso do termo e seu funcionamento na AD.

Assim esse artigo visa textualizar um pouco percurso realizado nesses quatro anos de pesquisa no projeto “Corpo-Imagem e(m) Discurso” iniciado em 2014.

Nossa textualização começa por recuperar alguns dos apontamentos foucaultianos – filósofo este contemporâneo a Michel Pêcheux e que estabelece com a AD estreitas relações – a partir da descrição de Deleuze a respeito da noção foucaultiana de dispositivo. Depois e, não menos consequente, a apropriação/reestruturação de Agamben frente a esta noção. Compreendemos que as proposições agambeniana encontram a proposta pecheuxtiana de uma disciplina de interpretação tendo seu eixo de estruturação e funcionamento a partir dos dois dispositivos: teórico e analítico.

Recortaremos aqui propositadamente as visadas de Foucault e Agamben para, em um segundo momento, mobilizar as formulações de Pêcheux, tomando a noção de dispositivo teórico e dispositivo analítico como noções constitutivas do processo de leitura e interpretação na Análise de Discurso de linha francesa. Vemos nessa passagem do filosófico ao discursivo um caminho de melhor compreender a noção de dispositivo para AD. Como dissemos, noção fundante para o funcionamento da prática analítica. Podemos inferir que, quando a AD monta seu dispositivo teórico-analítico, ela é afetada pelos demais dispositivos que estão na ordem do discurso da/na contemporaneidade.

⁴ Na época doutoranda no PPGCL.

Percurso teórico

Iniciamos nosso percurso pela visada foucaultiana. Michel Foucault faz avançar suas formulações acerca do dispositivo, mais em suas entrevistas do que propriamente dito em textos formulados e publicados em forma de livro e ou ensaios científicos. Essa constatação parte de Deleuze (1996) que, por sua vez, interpreta tal fato justamente pelo caráter movente de tal conceito sendo que as entrevistas possuem um ritmo mais dinâmico que os textos acadêmicos. Segundo o autor, Michel Foucault acreditava nas linhas de atualização traçadas pelas entrevistas, o que de certo modo, fazia da entrevista uma forma de “diagnóstico”. Tal assertiva encontra-se na descrição deleuzeana a respeito da noção de dispositivo em Foucault que exigia do autor constantes linhas de atualização. É desta maneira que a noção de dispositivo foi fortemente demarcada na entrevista de 1977 (*Dits et écrits*, III, p. 299).

Compreendemos então que a noção de dispositivo em Foucault era constantemente retomada e, digamos, atualizada. Seguimos então para uma delimitação teórica dessa noção formulada pelo autor. Foucault ao ser questionado na entrevista supracitada em 1977. O autor se refere à noção como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo, o qual é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] há um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

Desta forma autor nos coloca no universo discursivo quando explicita que “o dito e o não

dito” constituem o dispositivo. Ao que nos parece, estamos tratando aqui da relação constitutiva com a exterioridade. Em nossa leitura, embora Foucault não textualize diretamente que a noção de dispositivo esteja exposta ao sócio-histórico e ideológico e, justamente constituída desta tensão, o autor assumidamente aponta para essa relação quando nos diz que dispositivo consiste nas “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. Vejamos:

[...] trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

Podemos compreender que o dispositivo, para Foucault, não é algo homogêneo, possuindo uma multiplicidade de fatores que determinam o seu funcionamento, isto é, como os efeitos produzidos por um dispositivo se articulam e assim provocam uma mudança entre os elementos a que são vinculados. O dispositivo, segundo o autor, também detém uma função estratégica dominante, relacionada às relações de poder na batalha entre dominação e os movimentos de resistência⁵. Justamente Foucault acentua suas inferências a respeito do dispositivo quando se dedica a pensar os regimes e governabilidade, fato este apontado por Agamben em seu texto “O que é o dispositivo”. Se pensarmos então dispositivo sob esta ótica das relações/mecanismos de governabilidade dos corpos, estamos sim, no viés político desse conceito, e isso nos interessa discursivamente.

5 A questão da resistência/dominação é fortemente desenvolvida por Michel Foucault, porém não adentraremos na abordagem destes conceitos sob pena de perder o foco deste texto.

Antes, no entanto de adentrarmos na visada discursiva da noção aqui discutida, traremos a abordagem agambiana acerca do dispositivo. Agamben toma a noção de dispositivo de Foucault, concordando que o dispositivo está inscrito em jogos de poder e, ao mesmo tempo, vinculado a saberes que o condicionam e ainda parte de um pensamento teológico para pensar o dispositivo, no qual o conjunto de forças dos seres vivos produz os sujeitos. Essa expressão seres vivos se lida rapidamente, pode produzir o efeito de um certo retorno de forma direta ao pensamento hegeliano das positividades das produções humanas. É preciso atentar os necessários deslocamentos propostos por Foucault (relações de poder e instituições) e, depois por Agamben (conjunto de práticas e mecanismos linguísticos e não linguísticos) que pensam sujeitos e dispositivos do e no social. Para nós, na perspectiva discursiva: sujeito e sentido se constituindo no mesmo processo.

Vejamos os contornos agambianos a respeito da etimologia do conceito de dispositivo. A proposta de Agamben está relacionada à *oikonomia*, termo que foi utilizado nos primeiros séculos da história da igreja e foi “se especializando para significar, de modo particular, a encarnação do Filho e a economia da redenção e da salvação [...] e a *oikonomia* se converte, assim, no dispositivo mediante o qual o dogma trinitário e a ideia de um governo divino providencial do mundo foram introduzidos na fé cristã.” (AGAMBEN, 2009, p. 36-37).

O termo latino *dispositio*, do qual deriva o nosso termo ‘dispositivo’, vem, portanto, para assumir em si toda a complexa esfera semântica da *oikonomia* teológica. Os ‘dispositivos’ de que fala Foucault estão de algum modo conectados com esta herança teológica; podem ser de alguma maneira reconduzidos à fratura que divide e, ao mesmo tempo, articula em Deus ser e práxis, a natureza ou essência e a operação por meio da qual ele administra e governa o mundo

das criaturas. O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento do ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito. (AGAMBEN, 2009, p. 38).

Se por um lado Foucault pensa o dispositivo nas relações de poder, compreendemos que Agamben expande esse pensamento, quando pensa nas relações dos dispositivos cotidianos, chamando de dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. (2009, p. 40-41). Para o autor, os dispositivos se apresentam não somente como objetos de consumo, mas também como mecanismos na produção de uma subjetividade contemporânea. Ele (o autor) aponta para a necessidade de rever os dispositivos que permeiam o cotidiano como “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares” (2009, p.41).

Agamben baseia a sua concepção na divisão de classes em duas instâncias, a dos seres vivos (ou as substâncias) e os dispositivos e, entre as duas, os sujeitos. O sujeito é o resultado dessa relação e assim “um mesmo indivíduo, uma mesma substância pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação”. (2009, p. 41). Se por um lado existe no cerne de todo dispositivo “um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo” (2009, p. 44); a única forma de tentar escapar é se tornar um usuário, que Agamben chama de “terrorista virtual” tão hábil ao sistema (*oikonomia*) a ponto de, no interior dele, destruí-lo, o que seria quase impossível. É nessa perspectiva que toma a palavra Profanação que vem do campo do

direito e da religião como um “contradispositivo, que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido.” (2009, p. 45).

Contudo, Agamben pensa que os dispositivos na fase atual do capitalismo já não atuam mais nos processos de subjetivação, quanto por meios que ele chama de dessubjetivação que, “parecem torna-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar”. (2009, p. 47). É aquele sujeito que se deixa capturar pelo dispositivo televisão, sendo mais um número de audiência, não adquirindo uma nova subjetividade, ganhando com isso a dessubjetivação. O que Agamben nos aponta não é o desaparecimento da subjetivação, mas um processo que mascara as subjetividades. “Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina do governo”. (2009, p.46)

Se para Foucault, com as sociedades disciplinares era possível a produção de um novo sujeito, para Agamben a questão da subjetivação e dessubjetivação não formam um novo sujeito. No sentido agambeniano a sociedade contemporânea produz corpos inertes, ou seja, corpos que “atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real.” (AGAMBEN, 2009, p. 48).

Por isso a leitura feita por Agamben parece elucidar a noção de dispositivo Foucaultiana, vejamos:

Se ‘positividade’ é o nome que segundo Hyppolite, o jovem Hegel dá ao elemento histórico, com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas das crenças e dos sentimentos, então Foucault, tomando emprestado este termo (que se tornará mais tarde ‘dispositivo’), toma posição em relação a um problema decisivo, que é também o seu problema mais próprio: a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. O objetivo último de Foucault não é, porém, como Hegel, aquele de

reconciliar os dois elementos. E nem mesmo o de enfatizar o conflito entre esses. Trata-se, para ele, antes de investigar os modos concretos em que as positivities (ou dispositivos) agem nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder. (AGAMBEN, 2009, p. 32-33).

Se, como nos elucida Agamben o gesto foucaultiano era de investigar o dispositivo em ‘modos concretos’, então podemos dizer que se trata de uma investigação sobre o dispositivo em sua dimensão material. O gesto agambeano toma consequência dessa disposição, pois em sua leitura, os dispositivos são determinantes dos modos de subjetivação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Ou ainda, dito de outro modo, dispositivos podem determinar o político e ser produzidos pelo político. É preciso, contudo, marcar aqui o lugar destes pensamentos. Tais formulações se tecem na filosofia e não privilegiam o Discurso como objeto. Pensar o dispositivo na relação com o discursivo traz a discussão para o campo político concretamente, temos então a questão da materialidade. Chegamos então em nosso lugar de inscrição do qual nos propomos pensar na noção de dispositivo: A Análise de Discurso. Arriscamos dizer que por sua natureza de entremeio AD toma o conceito de dispositivo no entre-lugar: as relações de poder e os mecanismos como um conjunto de práticas. Ou ainda, dito de um modo pecheutiano: dispositivos produtores e produzidos das/nas “práticas técnicas e práticas de gestão social”. Explicitaremos a seguir esse lugar de leitura.

Dispositivo para AD

É comum chamarmos a AD de uma disciplina de interpretação. Contudo e sempre prudente recuperar e presentificar o que estamos nomeando de disciplina de interpretação.

No início deste artigo falamos que a noção de dispositivo no ponto de convergência destas

perspectivas filosóficas reclamava sua interface com a AD. Pois bem, essa seção do artigo pretendemos trazer para o terreno da AD a noção de dispositivo, assim como compreender que o gesto analítico tem sua constitutividade por meio dos dispositivos.

O que implica então chamar a AD de uma disciplina de interpretação? Michel Pêcheux ao empreender a construção teórica dessa (des) disciplina colocou-se justamente no entremeio da linguística, da psicanálise e do materialismo histórico, questionando, no interior mesmo dessas disciplinas: a linguagem e o sujeito na relação de constituição com o sócio-histórico e ideológico. É na relação com o tripé da linguística, da psicanálise e materialismo histórico que Pêcheux começa a pensar a materialidade discursiva. Segundo o autor, a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, Pêcheux ([1975] 1997).

É premente trazer as palavras de Françoise Gadet (1997, p.7) em seu prefácio na edição brasileira de “Por uma análise automática do discurso” ao apresentar as substanciais diferenças da AD francesa e da AD anglo-saxã. Segunda a autora a AD francesa é “concebida como um dispositivo” uma vez que coloca em relação primeiramente a complexidade dois campos: o da linguística e o da sociedade. A linguística até então tomada em sua “forma plena” co-variações de uma língua sem sujeito. E, por sua vez, o campo sócio-histórico para além dos termos das “relações de força e dominação ideológica”, na imbricação material do sócio-histórico-ideológico. Se junta a estes dois campos, um pouco mais a frente nos escritos de Michel Pêcheux⁶, a psicanálise. E a AD mais uma vez questiona no interior mesmo desta disciplina o

6 Importante ressaltar que nos primeiros textos de Michel Pêcheux (quando ainda assinava Thomas Hebert) os esforços de sua reflexão teórica estavam mais focados no materialismo histórico é apenas num segundo momento que, nos textos pecheutianos que a psicanálise se encontra também como uma disciplina em questionamentos.

seu sujeito do inconsciente. Para a AD, portanto, temos um sujeito que se constitui na e pela linguagem na dobra inconsciente/ideologia. Daí dizermos que a AD de linha francesa é uma disciplina de interpretação constituída no entremeio da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise questionando-as no interior delas mesmas.

Do prefácio de Gadet à uma nota de apresentação da edição brasileira de *Discurso Estrutura e ou Acontecimento*, trazemos Eni Orlandi

A análise de discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre as teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso (2006. p. 8)⁷

Em seu texto “Ciência, Estrutura e Escolástica” terceira parte do *Discurso estrutura e acontecimento*, Michel Pêcheux faz uma leitura a respeito do marxismo enquanto ciência-prática, sendo esta ao mesmo tempo “forma de conhecimento” e “força de intervenção histórica” (2006, p.40). Embora nessa passagem Pêcheux não nomeie o termo Dispositivo, ele o coloca em funcionamento, pois, em sua leitura a teoria marxista enquanto “ciência-prática” enquanto “instrumento” não negligencia o próprio do humano e empresta do social-histórico uma série de “instrumentos”: instituições, aparelhos e modos de organização de práticas. Em nossa leitura parece ser uma forte aproximação com a noção de dispositivo que vimos trabalhando até aqui. Michel Pêcheux termina seu texto assumindo que do ponto de vista discursivo é preciso compreender, de fato, que a “história é uma disciplina de interpretação”. Isso implica, em nossa leitura, expor-se aos dispositivos compreendê-los com o objetivo de profana-los no

7 Nota ao Leitor. Da 4ª edição de “O Discurso, Estrutura e ou Acontecimento” Michel Pêcheux. Ed. Pontes.

sentido agambeano do termo. A fim de propormos ser este o papel do analista, trataremos de percorrer algumas facetas do pensamento de Pêcheux, que entendemos circundar o conceito de dispositivo. Para tanto, voltaremos a Thomas Herbert. Nesse momento Michel Pêcheux realiza vamos dizer assim suas primeiras investidas em uma teoria do discurso, inicia a construção de nosso tripé teórico, experimenta suas proposições. Debruça-se a pensar o funcionamento da ideologia, e, como ela se marca e constitui processos discursivos nos domínios da ciência, da estética e da política, desta forma propõe a respeito da “inviolabilidade” da ideologia:

Parece que o critério suscetível de fazê-la é a possibilidade de instaurar no lugar preciso do espaço ideológico concernido, um dispositivo ao mesmo tempo instrumental (respondendo à garantia empírica) e institucional (respondendo à garantia especulativa) suscetível de produzir novas formas de admissibilidade que permite apreender de forma adequada os novos efeitos produzidos. (RUA I: 63-89, 1995)

Para Pêcheux é simplesmente impossível dissociar o político do discurso, e pondera que o dispositivo científico estabelecido sob a forma do conceito (saussureano) de língua (PÊCHEUX, 1988, p. 221) e ao estruturalismo como um dispositivo polêmico contra as concepções dominantes da época, enquanto um programa de trabalho” (PÊCHEUX, 2012d, p. 276)

Os dispositivos e o processo de subjetivação

Para Orlandi, o processo de dessubjetivação de que fala Agamben é a forma de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecida pelas instituições, “pela articulação simbólica política através das instituições e discursos, daí resultando sua inscrição em uma formação discursiva”. E, assim, constitui-se em uma posição-sujeito na sociedade. (2012a, p.228). Uma posição sujeito que se inscreve na formação social, ou seja, há uma

forma histórica sujeito, nas relações com o estado e com as tecnologias que vai individuando esse sujeito. Portanto, não se trata de dessubjetivação e, sim, como nos propõe Orlandi, é um modo de individuação. Pois para a AD, o sujeito não é pouco ou muito subjetivado ou não se é mais ou menos sujeito, então:

O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua na história. [...] Outro modo de se dizer isso é que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.” (ORLANDI, 2012c, p. 100).

Dessa forma, para a análise do discurso, o dispositivo está relacionado ao processo de subjetivação, uma vez que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, e o sujeito assume uma posição no discurso ou uma posição na FD. Esse é o movimento de interpretação. Uma vez que a AD aceita que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ela já se coloca como alvo do dispositivo. E aceitando essa condição é que a AD vai se formulando enquanto disciplina pelos dispositivos teóricos e se efetivando nos dispositivos analíticos.

A interpretação na AD se dá pelo dispositivo teórico e pelo dispositivo analítico, ela se monta a partir dos dispositivos e é isso que permite dizer que é possível fazer pela AD uma análise não subjetiva da subjetividade. Justamente, porque se trabalha a materialidade de sujeitos e sentidos. Não subjetiva, já que não é centrada numa individualidade, não centra no sujeito, o sujeito não está na origem do dizer, muito menos o dizer não tem sobre o sujeito sua primazia. É na formação discursiva que dizer e sujeitos assumem posições, se constituem e se sustentam. Segundo Pêcheux, “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outra FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”.

(1990, p. 314). No entanto, precisamos contar com o gesto de interpretação do analista, porque diz respeito a um recorte feito por um sujeito, ou seja, o analista é também sujeito a partir de uma posição. Segundo Orlandi:

[...] o sujeito que interpreta, lê a partir de sua posição, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre suas condições de produção de sua leitura, por isso não interpreta apenas, ele compreende, sem, no entanto, trabalhar sua determinação através da teoria. De sua parte, o especialista compreende, porque lê mediado por um dispositivo teórico que desloca suas maneiras de fazê-lo. A partir daí, pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo que leva o sujeito à compreensão do discurso, à elaboração da sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história. Essa elaboração permitiria ao sujeito trabalhar com sua ideologia. (2012c, p. 14).

Na análise do discurso, o dispositivo se encontra tanto nas questões de constituição, quanto nas de formulação; tem-se um dispositivo teórico constituído e o analista compõe o dispositivo analítico no movimento de análise entre o corpus e o dispositivo teórico.

O gesto do analista é permeado de subjetividade, o que garante não ser uma interpretação completamente subjetiva que opere somente pela subjetividade; é justamente o dispositivo teórico-analítico que se debruça sobre a materialidade. Embora, o processo de análise aceite a subjetividade, tomando-a como sendo uma posição do analista, é uma posição entre outras, a análise não é subjetiva.

Daí dizer que a AD é uma análise não subjetiva da subjetividade, vejamos, segundo Orlandi, é na formulação do discurso que essa contradição se constitui.

Em outros termos, podemos dizer que no patamar da formulação o sujeito já tem sua posição determinada, estando sob o efeito da ilusão subjetiva, funcionando no âmbito do imaginário, afetado pela vontade da verdade, pelas suas intenções, pelas evidências do sentido e pela ilusão referencial (a da literalidade). (2007c, p. 50).

O discurso de acordo com Orlandi obedece a três momentos: o da constituição do sujeito como um eixo vertical “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo.” (2012c, p. 9); o da formulação do texto como um eixo horizontal, “em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas) (ibidem), e o processo da circulação do discurso “que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.” (2012c, p. 9).

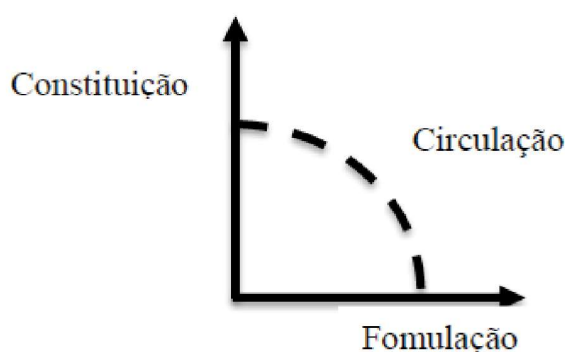


Figura 9: Esquema: Constituição, Formulação, Circulação.

Fonte: Süssenbach, 2017.

É na dimensão vertical, segundo Orlandi, o da constituição, que está o interdiscurso, a memória “que organiza a repetição e também provoca eventualmente como diz Courtine o apagamento, o esquecimento, e mesmo a denegação” (2012c, p. 11). No eixo horizontal está o intradiscurso, o imaginário, onde se dão as formulações que remetem ao “fio do discurso”. Assim, na perspectiva discursiva, “o interdiscurso (constituição: dimensão vertical, estratificada) determina o intradiscurso (formulação: dimensão horizontal, eu diria, o da linearização do dizer)”. (2012c, p. 11).

É justamente na circulação, o encontro de uma memória que está no eixo vertical, com uma atualidade que o intradiscurso se constitui, ou

seja, é na formulação que ocorre o acontecimento discursivo, no encontro dos dois eixos, “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.” (PÊCHEUX, 2006, p. 17).

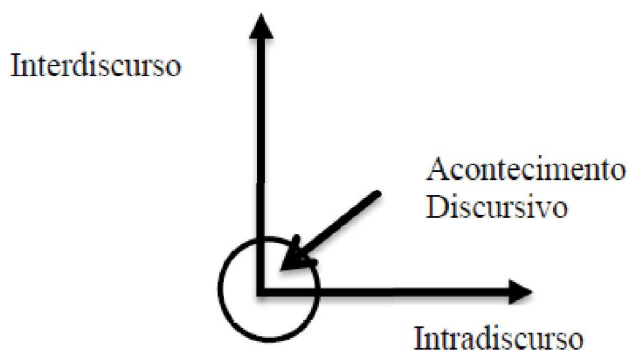


Figura 0: Esquema: Acontecimento discursivo. Fonte: Süssenbach, 2017, p. 66

Então, “podemos dizer que toda formulação se faz no cruzamento (determinação) da memória constitutiva”. (ORLANDI, 2014, p. 70). A memória constitutiva pelo interdiscurso, o pré-construído, aquilo que fala antes em outro lugar e está ligada ao funcionamento da ideologia.

E é nesse lugar de encontro com o eixo vertical e o eixo horizontal que funciona o dispositivo, nem só do sujeito e nem só do sentido, mas na constituição sujeito e sentido se constituem se constituindo. Desse modo, se a análise do discurso analisa o processo, é o momento da interpelação do indivíduo em sujeito “que faz parte do mecanismo elementar da ideologia, [...] o apagamento dessa inscrição da língua na história para que ela signifique: o sujeito tem de inserir seu discurso no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que ele seja interpretável.” (ORLANDI, 2007c, p. 48).

Para a AD é importante tanto os dispositivos teóricos quanto os dispositivos analíticos para o analista fazer seu gesto de análise, por isso não é subjetiva, embora seja acionado por um sujeito.

O processo de análise se dá no batimento entre o dispositivo teórico, o dispositivo analítico e a posição do analista. O corpus está, assim, definido na horizontal e aquilo que o sujeito diz é o ponto de encontro. O dizer formulado na horizontal, determinado pelo vertical é que vai incidir o gesto do analista, sempre retomando as condições de produção, de repetir e de descrever. A descrição só pode ser feita pela ordem da estrutura, por isso descrição/interpretação. É nesse batimento de ir e voltar que é determinado o modo funcionamento, isto é, está na circulação. Ao mesmo tempo em que se constitui, apaga a memória em que se constitui, e é nesse movimento em algum momento que se dá a contradição.

Aquilo que para Agamben e para Foucault são dispositivos que funcionam como possibilidades dos estabelecimentos das relações de poder, para a AD os dispositivos se constituem nos três âmbitos já citados acima: o da constituição, o da formulação e o da circulação. O patamar da constituição está relacionado à materialidade histórico-social; no âmbito da formulação há o dispositivo teórico e o dispositivo analítico e no da circulação há um eixo de interdiscurso e intradiscurso que funciona na circulação como um efeito no eixo horizontal que está circulando. Sendo assim, aquilo que está circulando é efeito dos dispositivos; o dispositivo analítico nunca é o mesmo e com isso podemos dizer que fazer análise de discurso é um exercício de formulação.

Por este motivo é que a análise se faz no movimento do dispositivo teórico com o dispositivo analítico e, assim, não se tem “a” análise, mas uma análise possível. A própria constituição da AD se dá pela movência do dispositivo, o dispositivo teórico, no qual se encontra a teoria e proposição de análise e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. “Isso resulta, para o analista

com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia. [...] Destaca-se, aí, a textualização do político, entendido discursivamente: a simbolização das relações de poder presentes no texto” (ORLANDI, 2012b, p. 68).

Tanto Foucault como Agamben trabalham com a questão do dispositivo pelo viés social, Foucault pelas relações de poder e Agamben pelas questões da dessubjetivação do sujeito pelos dispositivos contemporâneos. Pensar os dispositivos na AD diferentemente da perspectiva filosófica de Foucault e Agamben é pensar uma disciplina ou uma des-disciplina de interpretação. Pêcheux especializa esse gesto de leitura do dispositivo ao trabalhá-lo na movência. A AD faz uma consequência teórica analítica da noção de dispositivo; é por essa construção que é possível dizer que a AD faz uma análise não subjetiva da subjetividade, porque justamente ela trabalha com dispositivos.

Disposições finais

Podemos inferir que quando a AD monta o seu dispositivo analítico, ele é afetado por demais dispositivos que estão na ordem do discurso da contemporaneidade. Foi necessário um percurso teórico a respeito dos dispositivos foucaultianos e agambenianos para compreendermos como o dispositivo é trabalhado na e pela análise do discurso enquanto uma relação constitutiva teórica e analiticamente.

Como vimos, o dispositivo na AD é atravessado pelo histórico/ideológico e é a partir disso que ela se constitui enquanto proposição teórico-analítica. Os dispositivos foucaultianos têm a ver com as relações de poder que se compõem no jogo dominação e resistência. Já, os dispositivos agambenianos têm a ver com as relações de poder,

os aspectos técnicos e tecnológicos em seus atravessamentos de mercado.

Esses deslocamentos são bastante produtivos, quando pensamos o próprio modo de leitura proposto na perspectiva discursiva, uma vez que tratamos com um dispositivo teórico-analítico, ou seja, um dispositivo sempre em movimento, não estanque e sensível a diferentes escutas teóricas.

Compreendemos com esse percurso que ao montar seu dispositivo analítico a AD é afetada por esses outros dois modos de dispositivos que estão na ordem do discurso da contemporaneidade, tanto pelo dispositivo foucaultiano (poder) quanto pelos dispositivos agambenianos (economia/tecnologia), que têm a ver com as relações de poder e o mercado, no qual o sujeito é incessantemente capturado como, por exemplo, o celular, as redes sociais, etc. Enquanto dispositivos podemos ainda olhar para os modos de rastreamento e identificação digital e em um grau ainda mais complexo, as capturas de imagem via tecnologia como temos mostrado em alguns trabalhos as imagens em realidade aumentada de exames ultrassonográficos ou modos de edição e manipulação de imagens dos sujeitos para além do período de nascimento ou morte.

Dito de outro modo, as composições do corpus de análise são também determinadas por dispositivos outros, daí dizer que, para os recortes analíticos, precisamos de dispositivos teórico-analíticos específicos, eis o gesto singular da AD, eis o modo como se especializa os gestos de leitura/descrição/interpretação em uma perspectiva discursiva. Uma perspectiva de consequência teórica e política que não se fecha em categorias apriorísticas. Que não se pretende uma leitura de mão única, trata-se antes de uma leitura de afectos, uma leitura que se tece em meio aos processos, e porque não dizer, aos dispositivos de seu tempo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícios Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. DELEUZE, Gilles. *O que é dispositivo?* In: DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Passagens, 1996. Disponível em: < <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf>>. Data de acesso: 30/06/2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007c.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

_____. *Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: Três Épocas (1983). In: In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani...[et al.] Campinas: Editora Unicamp, 1990. p. 311-319.

Submissão: 28 de fevereiro de 2019.

Aceite: 16 de março de 2019.

REFLEXÕES SOBRE AUTENTICIDADE NO TEXTO *SÓ MAIS UMA COISA*, DE PAOLA CAROSELLA, POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

pg 20-31

Luciana Gomide Vieira¹

Mariana Ramalho Procópio Xavier²

Resumo

A partir de discussões acerca da sociedade midiaticizada e dos mal-estares contemporâneos apontados pelo filósofo Charles Taylor (2011a, 2011b), este trabalho tem como objetivo a identificação de traços de autenticidade na obra *Todas as sextas*, de Paola Carosella. Por meio de uma análise discursiva ancorada em preceitos da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2016, 2010, 20005), procuramos compreender como as estratégias discursivas empregadas, notadamente as de credibilidade, captação e legitimidade, podem sinalizar marcas de autenticidade na narrativa da chef de cozinha.

Palavras-chave: Autenticidade, Mídiação, Culinária, Reconhecimento.

REFLECTIONS ON AUTHENTICITY ON THE TEXT *SÓ MAIS UMA COISA*, BY PAOLA CAROSELLA, FOR A DISCURSIVE PERSPECTIVE

Abstract

Based on discussions about the mediated society and modernity malaise pointed out by the philosopher Charles Taylor (2011a, 2011b), this paper aims to identify traits of authenticity on the book *Todas as sextas*, by Paola Carosella. Through a discursive analysis anchored in the precepts of Patrick Charaudeau's Semi-linguistic Theory (2016, 2010, 20005), we seek to understand how the discursive strategies employed, notably those of credibility, capture and legitimacy, can signal authenticity in the chef's narrative.

Keywords: Authenticity, Mediatization, Culinary, Recognition.

Introdução

Em sua obra *História da Alimentação no Brasil*, o historiador, folclorista e antropólogo brasileiro Luís da Câmara Cascudo escreve acerca das particularidades que atribuem valor identitário pátrio a uma receita culinária: “O prato nacional é, como o romanceiro nacional, um produto do gênio coletivo: ninguém o inventou e inventaram-no todos: vem-se ao mundo chorando por ele, e quando se deixa a pátria, lá longe,

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: lugomidevieira@gmail.com

² Professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa. Doutorado em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: mariana.procopio@ufv.br

antes de pai e mãe, é a primeira coisa que lembra” (CASCUDO, 2004, p. 885). O prato nacional a que se refere o autor diz respeito à memória afetiva, mas, sobretudo, à identidade dos sujeitos, no que é significativo na singularidade dos indivíduos, ou no que diferencia os indivíduos entre si.

No âmbito culinário, a relação de um sujeito com o prato que é típico de um lugar, e não do outro, está atrelada também ao que tratamos, no senso comum, como autenticidade. Este prato citado por Cascudo, o primeiro a ser lembrado quando se está longe, é tomado como “o verdadeiro”, “o tradicional” ou “o autêntico” prato nacional. No universo culinário, o léxico “autenticidade” é geralmente associado à cozinha regional, típica de um lugar específico, seja de uma comunidade no interior do estado, por exemplo, seja de um país ou de um povo. O autêntico é também o que não se deixou influenciar por modismos e que preserva vínculos históricos e culturais.

Para além da origem geográfica da comida, *chefs* de cozinha compreendem o imbricamento entre autenticidade e identidade e, hoje, em meio à “explosão da exposição midiática da comida” (JACOB, 2013, p. 25), imprimir autenticidade em seus pratos culinários tem se mostrado uma preocupação, pois, se até pouco tempo atrás a cozinha era simplesmente o lugar de preparo do alimento, a coxia, o local de trabalho, um espaço restrito ao privado, na contemporaneidade vivemos a era da *gourmetização*³, na qual a gastronomia está em alta:

A gastronomia é puramente dotada de comunicabilidade e de visibilidade, levando as imagens por ela geradas a uma espetacularização em série, que expõe cada vez mais a gastronomia como modo de vivência contemporânea. Gastronomia e culinária, como linguagens que são, mediam relações culturais por meio dos resultados de sua produção em textos, que são receitas, pratos e mídias, por exemplo. (JACOB, 2013, p. 110)

3 O adjetivo francês “gourmet” tem o significado inicial de gastrônomo ou degustador de vinhos, mas vem sendo usado na gastronomia para se referir a todo alimento que tem algo de especial no preparo ou na utilização de produtos que o tornam diferenciado. Os excessos acabaram dando origem ao termo *gourmetização* na culinária.

Esse fato apontado por Jacob (*op. cit.*) pode estar ligado ao entendimento da culinária enquanto símbolo cultural e constituinte da identidade de uma nação, ou mesmo fazer parte da busca por um diferencial que possa ser agregado como valor de consumo, tornando-o, assim, autêntico. Segundo a pesquisadora, em uma sociedade midiaticizada, as pessoas se comunicam também com a imagem da comida e, assim sendo, a autenticidade adquire um significado maior, pois é preciso que, como valor, esteja identificada nestas imagens midiáticas compartilhadas socialmente.

Nesse panorama, *chefs* de cozinha conferem identidade a suas criações de diversas formas, seja por meio dos ingredientes usados, das técnicas de preparação do alimento, da tradição histórica, da origem familiar, etc. Da definição identitária, chega-se à autenticidade a partir da utilização de estratégias que observam valores de consumo contemporâneos. As próprias questões históricas, familiares, pessoais, afetivas, sustentáveis, entre outras, são valores que contribuem para reforçar essas marcas de autenticidade nos pratos desenvolvidos nas cozinhas dos *chefs*. Em uma busca rápida no Google com as palavras “chef de cozinha” e “autenticidade” encontramos resultados como “A tendência da gastronomia é a autenticidade”; “Na cozinha, autenticidade é a palavra de ordem”; “Busco na minha cozinha coerência e autenticidade (Roberta Sudbrack)”.

Interessa-nos, contudo, neste trabalho, problematizar a questão da autenticidade no contexto da gastronomia, especialmente compreendendo-a como marcador identitário dos sujeitos envolvidos neste campo. Para além de percebermos o discurso da autenticidade, como valor mercadológico no âmbito da gastronomia, vislumbramos discutir a relação entre autenticidade e identidade baseando-nos nas contribuições de Charles Taylor (2011a, 2011b), para quem, de forma sintética, a autenticidade

na contemporaneidade não deve ser percebida apenas por um viés expressivista atonômico e individualista, mas como inserido numa política de reconhecimento daquilo que valorizamos como bem comum, isto é, daquilo que valorizamos como imprescindível para a vida.

Como objeto de estudo, optamos por analisar a seção *Só mais uma coisa*, da obra *Todas as sextas*, de Paola Carosella, *chef* de cozinha argentina radicada em São Paulo. Reconhecida pela excelência em seu comando na cozinha do restaurante Arturito (SP), Paola é também famosa por participar como jurada do *reality show* culinário *MasterChef*, exibido semanalmente na TV Band. Em 2016, lançou o livro de cozinha *Todas as sextas*, no qual apresenta mais do que algumas receitas do *menu* executivo de seu restaurante: ela narra sua vida, o que confere ao livro valor biográfico.

Ainda como demarcação das matrizes teóricas significativas para este trabalho, situaremos nossa problematização no contexto da midiatização, conforme Braga (2012), e faremos uso das contribuições da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2005, 2010, 2016) para a reflexão e operação metodológica sobre a linguagem, uma vez que ela, compreendida sob a perspectiva do discurso, é elemento central para discussões sobre identidade. Acreditamos que os atos de linguagem analisados sob uma perspectiva discursiva serão capazes de materializar e evidenciar a concepção tayloriana de autenticidade.

Relações tecnológicas, mal-estar contemporâneo e a busca por autenticidade

Como pensar em uma sociedade desconectada nos dias de hoje? A simples possibilidade de uma pane nas redes virtuais desencadeia um sentimento generalizado de angústia e ansiedade. Estar conectado

full time adquire um caráter de urgência para o sujeito, uma vez que por viver em uma sociedade na qual processos sociais são mediatizados, as problemáticas comunicacionais são fundantes em sua identidade. José Luiz Braga (2012) ressalta que os processos de midiatização atendem a uma demanda da sociedade contemporânea e são mobilizados por indivíduos e instituições de determinados modos, continuamente, de maneira que se adaptam ao ambiente a partir do qual são acionados. Assim, os processos de midiatização estão tão imbricados à vida social que continuam, mesmo quando nos encontramos distante das mídias.

No entanto, apesar deste processo intenso e contínuo, e da percepção de controle social exercido pelas mídias, Braga defende a agência dos indivíduos destacando a viabilidade de mobilização social. A diferença a ser considerada é que processos sociais que no passado ocorriam sem mediação, hoje são mediatizados:

Por diversas razões, já não se pode considerar “a mídia” como um corpo estranho na sociedade. Com a midiatização crescente dos processos sociais em geral, o que ocorre agora é a constatação de uma aceleração e diversificação de modos pelos quais a sociedade interage com a sociedade. (BRAGA, 2012, p. 35)

Um exemplo de diversificação nos processos sociais ocorre no âmbito da culinária, posto que a comida está inserida na cultura e interfere na construção das práticas de uma sociedade, conforme defende Jacob sobre a mediatização da comida:

[...] a comida media relações entre pessoas, ou seja, estabelece vínculos entre quem consome e quem produz a comida, assim como media a relação entre quem cozinha e quem serve a comida, por exemplo. É mediatizada porque amplamente explorada em todos os meios de comunicação contemporâneos e até mesmo no seu próprio conteúdo. (JACOB, 2013, p. 25)

Jacob (2013) recorre ao alerta de Muniz Sodré sobre o impacto da midiatização no

vínculo entre os indivíduos e problematiza ao afirmar que a comida midiaticizada⁴, ou seja, as imagens da comida se comunicam mais com as pessoas da contemporaneidade do que a própria comida – consequência de uma sociedade mediada por tecnologias.

Diante desta nova formação social, vivemos em espaços altamente conectados onde o mundo “real” *off-line* e o mundo virtual *online* se entrelaçam. Com efeito, a supressão ou redução dessa (*off-line* X *online*) e de outras barreiras da comunicação, de natureza geográfica, temporal, social e cultural, é possível notar a influência de múltiplos fenômenos sociais na construção de si.

Tomamos como baliza a discussão realizada pelo filósofo canadense Charles Taylor (2011a) sobre autenticidade, compreendida como uma espécie de moralidade contemporânea. Para tanto, faz-se necessário compreendermos um pouco mais os conceitos taylorianos que sustentam essa argumentação.

De acordo com o filósofo, a moralidade é uma parte constitutiva da nossa existência, e não um critério obrigatório de definição do que vem a ser correto. A moralidade diz respeito à preocupação constante com o que é bom ser, ou seja, com aquilo que valorizamos como sendo o bem em nossa vida. Em *As fontes do self*, Taylor (2011b) explica que, para se compreender, o ser humano se ancora na moralidade, naquilo que considera como imprescindível para uma vida boa.

Durante muito tempo, as fontes morais nos foram determinadas por diversas instituições, tais como família, religião, escolas, etc. Todavia, a modernidade demarca um colapso dessas fontes tradicionais indicadoras

da moralidade. De um predomínio das regras externas, passamos para uma época em que qualquer influência externa que vislumbre a moldar o homem passa a ser questionada.

Na contemporaneidade, o indivíduo se depara com os mal-estares característicos de nossa época, como explica Taylor (2011a). Segundo este autor, o primeiro mal-estar da atualidade é o *individualismo*, conquista do sujeito contemporâneo que traz em si uma contradição: ao mesmo tempo em que favorece a liberdade ao desconectar o indivíduo de ordens superiores, pois os sujeitos se viam como parte de uma ordem cósmica maior, faz com que os mesmos percam também valores morais que davam sentido à vida. Como consequência, os sujeitos sofrem o processo de *desencantamento do mundo*, pois ao se centrarem em si mesmos passam a viver em função do Eu, não se preocupando com algo que vá além de sua própria existência, algo que os transcenda, que seja para o bem comum.

O segundo mal-estar é o predomínio da *razão instrumental*, e surge como consequência natural do desencantamento do mundo. Se o individualismo é a norma e não existe preocupação com valores que estejam relacionados ao bem coletivo, então os múltiplos campos, sejam políticos, ambientais, econômicos, educacionais e até mesmo as relações sociais, passam a ser avaliados a partir de seu custo-benefício. Questões relevantes que poderiam ser levadas em conta em uma tomada de decisão, por vezes não são nem consideradas. A praticidade racional prevalece sobre a moral e ética.

E se os sujeitos estão ocupados consigo mesmos, com seu entorno imediato (sua família, sua casa, seu trabalho, etc), não existe articulação e, principalmente, desejo (mais uma consequência do desencantamento do mundo) de participar do espaço público e influir nas decisões que interfiram na sociedade em que vivem. Este é terceiro mal-estar da modernidade e que pode, segundo o autor, contribuir para instauração do *despotismo brando*, um

4 Helena Jacob (2013) adota as concepções, no âmbito da gastronomia e da culinária, de que a *mediação* é o ato de estabelecer relações e processos de comunicação; a *mediatização* é o processo de conversão de algum elemento em mídia (quando receitas são compiladas na mídia livro de cozinha, por exemplo); e *mediatização* é processo interacional que envolve os meios de comunicação.

regime aparentemente democrático, mas onde as pessoas têm pouco controle.

É interessante apontar que a primeira edição deste livro foi escrita em 1992, ou seja, antes do advento das redes sociais. Os mal-estares se confirmam, embora essa desarticulação soe contraditória numa sociedade midiaticizada como a atual, onde a conexão entre centenas ou milhares de pessoas acontece rapidamente, e onde é possível que o cidadão tenha acesso a canais de comunicação governamentais, o que não acarreta necessariamente em participação efetiva nem em mobilização entre pares.

Apesar do cenário desanimador à primeira vista, Taylor (2011a) acredita que a resposta para os dilemas modernos está no próprio indivíduo, na sua capacidade de autorrealização, de construção identitária e, fundamentalmente, no comprometimento com a autenticidade, que é, pois, compreendida como um fim em si mesmo, uma forma de satisfação intrínseca ao homem. A autenticidade é um ideal válido quando se refere aos princípios éticos e valores morais verdadeiros que estão no interior dos sujeitos:

Ser fiel a mim significa ser fiel a minha própria originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir. Ao articular isso eu também me defino. Estou realizando uma potencialidade que é propriamente minha. Essa é a compreensão por trás do ideal moderno de autenticidade e dos objetivos de autorrealização e autossatisfação nos quais são usualmente expressos. Esse é o pano de fundo que confere força moral à cultura da autenticidade, incluindo suas formas mais degradadas, absurdas ou triviais. É o que dá sentido à ideia de ‘fazer suas próprias coisas’ ou ‘encontrar sua própria realização’. (TAYLOR, 2011a, p. 39).

Todavia, Taylor (2011a) argumenta que o ideal de autenticidade não deve ser compreendido apenas por um viés absolutista, de afirmação de individualidades. Uma vez que a autenticidade é percebida como fonte moral, é preciso nela encontrar os sentidos socialmente construídos,

para que, inclusive, possa se compreender a dinâmica do reconhecimento como fator interdependente da identidade.

Segundo Taylor (2011b), a construção de nossa identidade envolve um processo de reconhecimento de nós mesmos, através da autodefinição e da autenticidade. Nesse processo de definição identitária, o sujeito passa também a elencar os critérios para sua busca do bem, isto é, procura por fontes de moralidade, a partir de uma representação interna do mundo. Contudo, o processo de autodeterminação individual parte de estruturas socialmente estabelecidas, sendo aprimorado na interação com o outro, instaurando-se uma política de reconhecimento das identidades, estabelecida no espaço público. A relação entre identidade e reconhecimento funda-se no pressuposto que a vida humana tem um caráter fundamentalmente dialógico.

A perspectiva dialógica de construção identitária se sustenta também no dialogismo existente na linguagem. Como afirma Fiorin, “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FIORIN, 2008, p. 24). Assim, podemos compreender que a linguagem é social por excelência e qualquer processo que a envolva também o é. Considerando dialogismo na linguagem por uma perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que ele se fundamenta na interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; e na intertextualidade no interior do discurso. Isso significa dizer que a atividade de linguagem está sempre direcionada para o outro e que nenhum sujeito deve ser percebido como origem única e exclusiva do sentido: este é sempre construído contínuo e polifonicamente. (BAKHTIN, 1997)

Fazem-se presentes, assim, as dinâmicas de reconhecimento indispensáveis para a constituição da identidade, uma vez que, ao compartilhar uma

mesma linguagem, o sujeito tende a partilhar um mesmo sistema de valores e de representações reveladores do que se entende como autenticidade, em um processo analisado adiante neste estudo, a partir das estratégias discursivas da Teoria Semiolinguística.

As estratégias discursivas como indícios de autenticidade: análise da seção *Só mais uma coisa* na obra *Todas as Sextas*, de Paola Carosella

Para este artigo, adotamos como objeto de estudo uma seção do livro *Todas as Sextas*, de Paola Carosella. Trata-se de um livro de cozinha com 359 páginas organizadas em dois eixos temáticos principais. Primeiramente encontramos o eixo que prioriza a narrativa de vida, mais próxima da narrativa biográfica canônica. A obra inicia-se com o Prólogo onde a narradora explica a razão de aceitar a proposta para escrever um livro de cozinha: o desejo de contar sua história. A partir daí, temos uma narrativa que segue uma ordem cronológica contínua em inversão, uma vez que a história não se inicia com o nascimento da autora e sim com um relato sobre saudade, afeto e acolhimento – a relação sentimental da profissional com a cozinha, fruto de suas vivências. Após, vemos a história de sua família e toda a construção de seu percurso com a cozinha, seus universos de referência culinária, o encantamento com as avós nesse espaço, e depois sua própria trajetória profissional. É um espaço dedicado ao texto, à narrativa do eu.

Depois do eixo autobiográfico, seguem 94 receitas culinárias divididas nas seções *Receitas Básicas*, *Entradas*, *Pratos Principais* e *Sobremesas*. As receitas são registradas observando-se aspectos da estrutura clássica de textos instrucionais, com a divisão entre *ingredientes* e *modo de fazer*, mas sem essa titularização, e aparecem junto a relatos de

experiências de vida relacionadas às mesmas. São narrativas que complementam a receita, explicam sua importância na vida da autora, resgatam memórias afetivas e nos ajudam na compreensão da construção da identidade sociodiscursiva de Paola Carosella. Algumas receitas são acompanhadas por imagens fotográficas de autoria de Jason Lowe. São imagens, em sua maioria, dos pratos finalizados das receitas presentes no livro, mas também de ingredientes e de Paola. Depois das receitas, temos o índice, um texto do fotógrafo Lowe, os agradecimentos e a ficha técnica do livro.

Antes, porém, das seções dedicadas às receitas culinárias, temos um texto intitulado *Só mais uma coisa*, no qual Paola se posiciona em relação às receitas apresentadas no livro e em relação ao tipo de culinária que pratica: com foco nos detalhes, na valorização dos ingredientes, orgânicos sempre que possíveis, uma cozinha em conexão com a história e as pessoas. Apesar de ser uma espécie de prólogo das receitas, já que atua como ponte entre o que foi dito na parte da narrativa de vida e as receitas que virão a seguir, o texto é também sobre a autora, pois apresenta características da sua forma de atuação na cozinha e de sua personalidade.

É justamente sobre este texto que centraremos nossa análise, uma vez que o mesmo sintetiza o posicionamento da autora acerca de sua culinária e, assim, revela as marcas de autenticidade que buscamos em nosso estudo. Considerando os pressupostos de Taylor (2011b), ressaltamos que a autenticidade prevê que a autorrealização não se opera somente observando-se os próprios interesses, mas, também, considerando-se as relações externas a si mesmo. Ser autêntico não é submeter-se ao ideal moral do individualismo e tampouco submeter-se a própria autenticidade como um valor moral necessário – a autenticidade vincula-se à noção de identidade, que é aquilo que nos define e nos faz ser como somos e que, por sua vez, está atrelada à noção de reconhecimento.

Para o autor, ser fiel a mim é ser fiel aos meus valores originais, mas, para além de ser fiel a mim mesmo, é necessário reconhecer-me e ser reconhecido por tais valores. É preciso também que esses valores sejam defendidos e, como me pertencem, ao defendê-los, estou me defendendo, em um processo de autorreflexão, divulgação e autorrealização. Em busca de reconhecimento, os sujeitos necessitam comunicar sua autenticidade, estabelecendo o diálogo com enunciadores externos. Em nossas análises, eventos como marcadores linguísticos que indicam negação no texto, e que, ao negar algo já dito caracterizam o diálogo com um enunciador/enunciado externo, bem como a defesa de valores de origem familiar, que demonstram que tais valores têm lastros e que não surgiram por ser bem gastronômico desejável na atualidade, ou seja, não fazem parte de um modismo, serão considerados a partir das concepções de Taylor.

Além do texto *Só mais uma coisa*, eventualmente, fragmentos de outras seções poderão ser utilizados para complementar as análises propostas. Destacamos que, por se tratar de um livro que apresenta narrativa de vida e receitas culinárias *autorais*, consideramos que toda a obra, e não somente os momentos analisados neste trabalho, conforma-se em um espaço de narrativa onde sua autora demonstra autenticidade, apresentando o que há de significativo em sua história que a diferencia das demais (TAYLOR, 2011a).

Dentre os vários arcabouços teóricos e metodológicos existentes na área da Análise do Discurso (AD), a vertente utilizada para balizar este artigo é a Semiologia, fundada pelo linguista francês Patrick Charaudeau. Trata-se de uma teoria interdisciplinar onde a construção de conhecimento acontece pela linguagem e os efeitos de sentido são gerados pelo sujeito psicossocial e linguageiro a partir de um contexto e numa dinâmica sociocomunicativa.

Assim, temos um sujeito intencional com um projeto de ação social que realiza a semiotização do mundo através de um processo duplo (CHARAUDEAU, 2005): o sujeito falante transforma um “mundo a significar” em um “mundo significado”, que será compartilhado pelo sujeito destinatário através de processos interdependentes. A relação entre esses sujeitos comunicantes, portadores de identidade social e discursiva, ocorre segundo um contrato de comunicação que regula o ato de linguagem, que é intencional e realiza-se em determinado tempo e espaço, ou seja, em uma determinada situação de comunicação.

Neste ato de linguagem encontram-se os participantes do processo de comunicação (CHARAUDEAU, 2016): no espaço do fazer, externo ao ato, estão o EU comunicante (EUC), responsável pelo desenvolvimento do ato, e o TU interpretante (TUi); no espaço interno, o espaço do dizer, temos o EU enunciador (EUE) e o TU destinatário (TUD), protagonistas da enunciação. O EUC e o TUi são os seres psicossociais, enquanto o EUE e o TUD são suas representações linguageiras, sendo que o TUD é também a projeção do TUi para o EUC.

No caso de nosso objeto de estudo, depreendemos que o EUC, o produtor do discurso, é Paola Carosella, autora do livro, ser social e compósito, já que a obra passa pelo processo de edição, editoração e envolve outros atores, como o fotógrafo Jason Lowe. Ela também representa o EUE como renomada *chef* de cozinha, proprietária do restaurante Arturito e convidada para escrever o livro objeto desta análise. O TUD, considerado como destinatário ideal, é principalmente o público interessado na temática culinária, mas também pode ser o público interessado pela obra e vida desta autora em especial (fãs e admiradores), ou ainda entusiastas do gênero autobiografia. Finalmente, o TUi são aqueles que de fato leram a publicação, sendo ou não correspondentes ao TUD.

O sujeito comunicante, ciente das restrições da situação de comunicação, assume a dupla função de posicionar-se diante dos saberes e do outro através dos discursos e, para alcançar suas intenções e produzir os efeitos de sentido desejados, influenciando o interpretante de modo a persuadi-lo ou comovê-lo, utiliza-se de estratégias discursivas, respeitando-se o contrato comunicacional. O ato de linguagem é formado por um espaço de restrições, onde se observam sua finalidade, a identidade de seus participantes, as circunstâncias materiais de enunciação e o propósito comunicativo; e um espaço de estratégias, através do qual o sujeito emissor faz escolhas discursivas que revelam seu posicionamento com intenção de produzir efeitos sobre o sujeito receptor.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2016) e Charaudeau (2010), no espaço das estratégias temos três possíveis escolhas languageiras, que podem ser conscientes ou não:

- *estratégias de legitimação*, mobilizadas em função do EU, que ocorrem quando o sujeito enunciadador se vale de uma autoridade para dizer o que diz ou, quando necessário, busca a legitimidade diante de seu interlocutor;
- *estratégias de credibilidade*, relacionadas ao *ethos*, pois se trata da construção da imagem de si com o intuito de conquistar a credibilidade do parceiro da comunicação, apresentando seu discurso como verdadeiro e mobilizando-o em função do ELE. Para Charaudeau e Maingueneau (2016), o sujeito falante pode recorrer a três tipos de posicionamentos na construção de sua credibilidade: o de *neutralidade*, quando procura apagar qualquer traço de avaliação pessoal em seu enunciado; *engajamento*, quando ao contrário, posiciona-se com convicção no discurso; e *distanciamento*, ao analisar o tema sem envolvimento emocional;
- *estratégia de captação*, que busca atrair o interesse do interlocutor, ou mesmo ganhar sua opinião gerando efeito de *pathos*, através da

manipulação emocional do discurso, mobilizado em função do TU. O sujeito falante pode optar por duas atitudes para captar seu interlocutor, a *polêmica* e a *dramatização*.

Acreditamos que o emprego das estratégias discursivas supracitadas reflete os mecanismos de construção identitária que a enunciadora Paola Carosella desenvolve em sua narrativa, com vistas à caracterização de um ideal de autenticidade. Assim, constatamos que, quanto à legitimação, a enunciadora encontra-se em posição de autoridade pessoal para dizer o que diz, não havendo necessidade de buscar essa posição junto ao leitor (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016). Já a estratégia de credibilidade é a que se destaca ao longo do texto, em um discurso que demonstra posicionamento de engajamento da locutora frente às questões postas:

[...] Não sou dona de *técnicas diferenciadas* ou *estilos revolucionários*, mas gosto de fazer as coisas da melhor forma possível. Não posso ir além do meu talento – ele é meu limite. Mas posso ir além nos cuidados. A minha cozinha é delicada, cuidadosa. Nela, os *detalhes* são fundamentais. São, a meu ver, os *detalhes* que fazem a diferença em qualquer *receita*. Em qualquer *receita de cozinha*, em qualquer *receita de vida*, em qualquer *receita de relacionamento*. *Detalhes*. [...] *Sei, e dou fé*, que quase sempre o que estraga uma receita é a falta de cuidado nos *detalhes*. (CAROSELLA, 2016, p. 65) (grifos nossos).

Neste fragmento, quando nega *ser dona de técnicas diferenciadas* e de *estilos revolucionários*, concomitantemente ao reconhecimento de sua relação com outros significantes, a autora imprime autenticidade ao que faz diferenciando-se desses outros. É a contraposição da culinária autoral à reverenciada cultura gastronômica⁵. Observamos também o uso da estratégia de captação no enunciado *Não posso ir além de meu talento* que, para além de afirmar ao leitor que ela tem talento,

5 Em nossa pesquisa, adotamos a concepção de Atala e Dória (2008) de que culinária é o conjunto das técnicas de preparo de alimentos adaptadas pelos sujeitos de acordo com o meio ambiente em que vivem; gastronomia é a prática e o discurso estabelecidos a partir da culinária objetivando a potencialização de sabores e prazeres em torno da mesma.

transparece sinceridade no reconhecimento de seus limites. Carosella também demonstra autenticidade ao mostrar que não cede a demandas externas, que não se rende ao apelo dos estilos revolucionários, embora os reconheça, mas respeita os próprios anseios e convicções, indo ao encontro de Taylor quando este afirma que “A noção de cada um de nós possui uma maneira original de ser humano implica que devemos descobrir o que é sermos nós mesmos” (TAYLOR, 2011a, p. 68).

Adiante no texto, observamos a construção da identidade da autora quando esta destaca o que é importante para ela, o diferencial de sua cozinha: a preocupação com os *detalhes*, palavra que ela repete quatro vezes durante este trecho. O léxico integra o campo semântico do que é *característica particular de algum elemento* e, de certa forma, ao se relacionar com o que diferencia um elemento de outro, relaciona-se também com o conceito de autenticidade. Carosella imprime credibilidade quando se posiciona convictamente no discurso, demonstrando engajamento, ao dizer que seu diferencial, o cuidado com os detalhes, é uma fórmula de sucesso que vai além da *receita culinária*, e estende-se para a vida e o relacionamento. Ou seja, sua proposta de sucesso culinário demonstra-se tão eficiente, que transcende o espaço da cozinha.

A estratégia de credibilidade é notada também no enunciado *Sei, e dou fé*, no qual identificamos a busca pelo efeito de verdade por meio de uma asserção que se assemelha a validação empregada em discurso jurídico-contratual, o que ratifica a proposição feita. Além disso, a afirmação de autoridade evidencia-se na utilização do verbo *saber* flexionado na primeira pessoa, que aponta para um saber que ela detém e que remete a sua experiência profissional.

Outra forma de comprovar credibilidade, agora não pela experiência profissional, mas pela vivência, acontece quando os valores da autora imprimem autenticidade ao identificarmos que alimentos orgânicos já eram consumidos por ela em

sua infância, como vemos nas seguintes passagens que constam na seção *Todas as sextas* de seu livro:

Carrego os cheiros da minha infância: o molho de tomate fervendo na panela de ágata; as sementes de erva-doce; o aroma de azeite de oliva e farinha tostada dos pizzelle na hora do café; o café com licor de anis; o alecrim colhido na horta para o coelho assado. O perfume das camélias, de parmesão maturado, de uva fermentando, de vinho patero, aquele que se faz pisando as uvas com os pés em uma bacia de madeira. (CAROSELLA, 2016, p. 15) (grifos nossos).

Era sobre a mesa que minha avó colocava os raviólis depois de recheados, esticados sobre uma toalha bonita de linho branco; era onde eu e ela sentávamos para limpar caracóis e favas, para separar folhas de manjeriço, para enrolar o novelo de lã para os tecidos dela. Tudo acontecia nessa mesa de fórmica. Uma janela grande, em frente à mesa, dava para o jardim, para a horta, para o curral. (idem, p. 16 - 17)

Nos excertos acima, Carosella conta experiências vividas na casa de suas avós: no primeiro fragmento ela fala sobre a avó Maria, mãe de seu pai, e no segundo, descreve a casa de seus avós Mimi e Lino, pais de sua mãe. As duas avós cozinhavam muito bem e utilizavam ingredientes de qualidade, frescos, vindos do próprio quintal, o que confere a Paola experiência sobre o assunto, pois ela conhece ingredientes orgânicos, de qualidade, desde a infância, foi criada assim, é autêntico dela. Aqui, a autora expressa autenticidade sem se render ao subjetivismo, compartilhando ideais de organizações morais reconhecidas – alimentação saudável, caseira, a partir de estrutura familiar. Como são excertos que compõem os capítulos que antecedem o texto *Só mais uma coisa*, garantem a credibilidade de seu posicionamento nesse texto.

Em relação à estratégia de captação, vimos que ela encontra-se diluída no discurso, sua utilização se dá através da presença do interlocutor, no oferecimento de detalhes e no posicionamento da autora, assim como no uso de recursos com efeito de patemização, como vemos a seguir nos trechos em itálico:

As receitas que virão a seguir fizeram parte dos executivos de sexta do Arturito no ano de 2014. Algumas são complexas, como são as receitas de um restaurante. *Outras estão tão costuradas à minha história que acabam sendo um pouco longas.* Não se assuste se achá-las complicadas. Se quiser se aventurar na cozinha, comece pelas mais simples. Desejo que você possa apreender alguma coisa nas páginas que se seguem. (CARSELLA, 2016, p. 65) (grifos nossos).

A patemização é uma forma de induzir o leitor a compartilhar seus posicionamentos utilizando-se da captação por meio de uma atitude de dramatização, apoiada no desejo de levar o interlocutor a dividir sua experiência pela emoção. No trecho *Outras estão tão costuradas à minha história que acabam sendo um pouco longas* vemos novamente a estratégia de conferir valor de autenticidade às receitas pelo saber e tradição que elas têm na vida da cozinheira.

Ao longo do capítulo *Só mais uma coisa*, a temática sobre ingredientes mostra-se fundamental para a cozinheira e é abordado pela narradora com destaque:

A palavra orgânico aparece como característica obrigatória em alguns ingredientes e em outros não, *me desculpe a falta de padrão.* Pelo menos em São Paulo alguns ingredientes orgânicos são acessíveis e outros nem sequer existem. Em um *mundo perfeito*, todos teríamos acesso a orgânicos, e haveria apenas *frangos felizes* (seriam somente felizes), e as *vacas seriam alimentadas no pasto*, e o leite seria tirado pelas mãos de um *cuidador amoroso* e não por máquinas, e os ovos seriam de *galinhas ciscando ao sol* e dormindo no escuro... [...] *Batalha* por uma conexão maior com o nosso alimento. Seja ele o que for. Um frango ou um quiabo. *Comer é um ato político.* Somente sabendo de onde vem a nossa comida, como ela é feita e o impacto que causa na nossa sociedade é que poderemos ser agentes ativos de algum tipo de mudança. (CARSELLA, 2016, p. 6667).

No excerto acima, percebemos a preocupação da autora com a qualidade dos alimentos utilizados no preparo de suas receitas. Mais do que apreço pelo detalhe, aqui Paola posiciona-se politicamente frente ao tipo de culinária com a qual trabalha: orgânica, sustentável, de cuidado e respeito aos animais. Para além de trabalhar, ela *batalha* por essa culinária, e a batalha está relacionada à luta, enfrentamento. É uma palavra geralmente

relacionada ao universo masculino quando integrada ao contexto de guerra – e em sua trajetória nas cozinhas profissionais, a *chef* Carosella enfrentou muitas batalhas nestes espaços dominados por homens. Novamente a autenticidade se faz notar na busca por autorrealização sendo fiel a si mesma e aos seus valores sem, no entanto, desconectar-se do ambiente sociocultural onde está inserida, uma vez que não há autorrealização sem compartilhamento de valores e reconhecimento da autenticidade.

Atentamos para a estratégia de captação quando a narradora se dirige a seu interlocutor colocando-se em situação de inferioridade, desculpando-se pela falta de padrão ao solicitar alimentos orgânicos algumas vezes e outras, não. Logo em seguida, vemos que a falta de padrão não é de sua responsabilidade, justifica-se por não estarmos em um *mundo perfeito* e por nem todos terem acesso a alimentos orgânicos, de boa qualidade. Adjetivos do campo semântico de ordem sentimental como *felizes* e *amoroso*, associados, de alguma maneira, aos animais (aos frangos e ao cuidador das vacas, respectivamente) e imagens idílicas de vacas no pasto e galinhas ciscando ao sol, operam patemicamente na captação do leitor.

Sobre o posicionamento da autora a despeito de *comer é um ato político*, retomamos Taylor (2011a) em sua colocação sobre política de resistência, pois autenticidade, como já dissemos aqui, não se restringe ao *self*, a ser fiel somente a si sem se dar conta do externo. O senso de pertencimento e a identificação com sua comunidade possibilitam fortalecimento do ambiente democrático que, por sua vez, viabiliza a manifestação das identidades.

Identidades são dialógicas, constituem-se a partir de trocas comunicativas entre os indivíduos e, também, a partir do reconhecimento do outro. Não se sustenta uma identidade se esta não é reconhecida, e é a necessidade deste reconhecimento de sua forma original de ser que faz com que os indivíduos escapem do egoísmo, compreendido

como o ato de se ter uma vida excessivamente voltada para o *self*. Assim chegamos à autenticidade como uma forma de transcender o *self*, observando significados nos quais acreditamos que sujeitos ligados à sustentabilidade, alimentação saudável e família, como vemos na narrativa de Carosella. Além disso, é preciso considerar que, ao contar nossa história, somos o mesmo *self*, independente da época a que nos referimos, conforme afirma Camati: “o elemento que permite falar em unidade é a narrativa que possuímos de nossa história. Nossa vida é como que uma narrativa, ou uma busca na qual nós precisamos nos situar diante do bem, ou seja, temos de ler a nossa existência na história”. (CAMATI, 2014, p. 76) Em seu apontamento, o pesquisador retoma Taylor (2011b) ao dizer que somos a mesma pessoa no decorrer de nossa vida, porém em estágios diferentes, e o que dá unidade a nossa existência é a narrativa de nossa história.

Considerações finais

Conforme apresentado anteriormente, este trabalho foi realizado a partir do método de investigação qualitativo, com foco na investigação das marcas de autenticidade no objeto caracterizado como livro de cozinha e configurado em um espaço de narração de si. As análises se fundamentam no aporte teórico-metodológico da AD Semiolingüística, no que tange a identificação e tratamento dos atos de linguagem que materializam a busca pela autenticidade, compreendida aqui pela matriz teórica de Charles Taylor.

Após as análises, verificamos que a estratégia mais utilizada na seção *Só mais uma coisa* é a de credibilidade, o que contribui para que a

produtora do discurso afirme seu posicionamento de verdade em relação ao que diz, buscando este mesmo efeito junto ao leitor de seu livro. Como principal característica do discurso, observamos a preocupação em ressaltar suas qualidades: atenção aos detalhes, excelência na escolha dos ingredientes, experiência para fazer o que faz.

Através de elementos linguísticos e discursivos, percebemos as formas de demonstração de autenticidade em sua cozinha. A profissional Paola não se mostra adepta a modismos, usa *frangos felizes* porque cresceu comendo *frangos* criados dessa forma no quintal de seus avós; cozinha com alimentos orgânicos porque era isso que via nas hortas de sua infância e é disso que se alimenta; não quer inventar receitas mirabolantes, mas cuidará de cada detalhe do que faz, nem que isso demande muito tempo, coisa valiosa para os sujeitos contemporâneos.

A autenticidade se faz notar tanto nas estratégias de captação, quanto nas de credibilidade, além da de legitimação já estabelecida na autoridade que o sujeito enunciador possui. Ora identificamos autenticidade a partir do efeito de verdade, ora por meio da conquista do leitor pelo viés da emoção. Uma vez que a identidade se constitui também a partir da percepção do outro, a identidade é dialógica e precisa de reconhecimento, percebemos que a autenticidade calcada em um ideal moral, onde o indivíduo valoriza uma existência original que transcenda o *self*, está presente na narrativa da autora. Ao contar histórias do seu passado que justificam atitudes do presente, Carosella corrobora a concepção de Taylor (2011b) de que toda nossa história demonstra que carregamos a mesma essência ao longo da vida.

Referências

- ATALA, Alex; DÓRIA, Carlos Alberto. *Com unhas, dentes & cuca: prática culinária e papo cabeça ao alcance de todos*. São Paulo: Senac, 2008. 352 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 16 année, N. 5, 1961. p. 977-986. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1961_num_16_5_420772>. Acesso em: 01 novembro 2018.
- BRAGA, José Luís. Circuitos versus campos sociais. In: MATTOS, MA., JANOTTI JUNIOR, J., e JACKS, N., (Orgs). *Mediação & mediação*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 29-52. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20180205111302.pdf Acesso em: 01 novembro de 2018.
- CAMATI, Odair. *Autenticidade e reconhecimento em Charles Taylor*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2014.
- CAROSELLA, Paola. *Todas as sextas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016.
- CASCUDO, Luís da C. *História da Alimentação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Global, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. Tradução coordenada por Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização”, In Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: Edufu, 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 01 novembro 2018.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>> . Acesso em: 01 novembro 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.
- DEMETERCO, Solange M. S. *Sabor e saber: livros de cozinha, arte culinária e hábitos alimentares*. Curitiba 1902 - 1950. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- JACOB, Helena. *Gastronomia, culinária e mídia: estudo dos ambientes midiáticos e das linguagens da comida e da cozinha*. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.
- TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Trad. De Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011a.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self - a construção da identidade moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

Submissão: 01 de novembro de 2018.

Aceite: 08 de março de 2019.

POESIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: A CRÍTICA SUBTERRÂNEA EM CORA CORALINA

pg 32-43

Stanis David Lacowicz¹

Resumo

Pretendemos analisar nesse trabalho a relação do eu-lírico feminino de Cora Coralina com a constituição de uma poesia de resistência, a fim de problematizar a aparente estabilização dos impulsos de ruptura característicos dessa modalidade de literatura. Desse modo, a partir dos poemas “Assim eu vejo a vida” e “Conclusões de Aninha”, buscaremos fazer emersos pontos da voz poemática que se apresentem como manifestação de uma postura crítica sobre a sociedade, posição que se volta para as questões memorialística e mítica, e que tangenciam aspectos da crítica feminista. Portanto, nossa proposta buscaria esses pontos de protesto, ainda que silenciosos, subliminares ou subterrâneos, na poesia de Cora Coralina. Para esse trabalho, tomaremos por base os estudos de Constância Lima Duarte (2003) e Bella Josef (1989), acerca da crítica feminista e escrita feminina, bem como os estudos de Octavio Paz (1982) e Alfredo Bosi (1997), sobre poesia e resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Cora Coralina. “Assim eu vejo a vida”. “Conclusões de Aninha”. Memória. Resistência.

POETRY AND MEMORY: THE SILENT CRITICISM IN CORA CORALINA

Abstract

We aim to analyze in this work the relation between the feminine lyrical I of Cora Coralina with the constitution of a poetry of resistance, in order to problematize the apparent stabilization of the rupture impulses that characterize this modality of literature. In doing so, considering the poems “Assim eu vejo a vida” and “Conclusões de Aninha”, we seek to make visible points of the poetic voice that appear as a manifestation of a critical attitude about society. This is a theme that relates to the memorialist and mythical subjects, which, to a certain extent, touch aspects of the feminist critic. Thus, our proposal is to search for these points of subliminal protest, yet silent, undergrounded, in Cora Coralina’s poetry. For this article, we are based on Constância Lima Duarte (2003) and Bella Josef (1989), about the feminist critic and feminine writing, as well on the studies of Octavio Paz (1982) and Alfredo Bosi (1997), about poetry and resistance.

Keywords: Cora Coralina; “Assim eu vejo a vida” (“That’s how I see life”), “Conclusões de Aninha” (“Conclusions of Aninha”); Memory; Resistance.

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná; E-mail: stanislac@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Em sua busca por criar espaços de resistência, de propiciar experiências que permitam aos indivíduos a possibilidade de alcançar um saber que não se explica por palavras, ainda que se utilize delas, a poesia moderna muitas vezes se articula por um fazer que retoma as diretrizes do rito e da magia. A poesia moderna, segundo Octavio Paz, movimenta-se entre dois polos: “de um lado, ela é profunda afirmação dos valores mágicos; de outro, uma vocação revolucionária” (1982, p. 44). Com isso, nota-se o entrelaçamento entre um empreendimento voltado para a magia e para o mítico e a intenção revolucionária, percebendo aqueles como formas de romper com paradigmas rígidos que partem de e dão base para a sociedade ocidental moderna, seja a noção de sujeito como dono de suas vontades (o sujeito do liberalismo), seja o pensamento pautado nos ditames de um racionalismo mais grosseiro e simplista, noções e conceitos que, portanto, são utilizados como formas de condução e coerção social, de manipulação discursiva que prevê a preservação do atual estado das coisas, bem como a manutenção das desigualdades e dos postos de poder de determinados grupos. Dessa forma, “A poesia do nosso tempo não pode fugir da solidão e da rebelião, exceto através de uma mudança da sociedade e do próprio homem” (PAZ, 1982, p. 52), mudanças que a experiência literária pode instigar no ato da leitura. Pela leitura, o sujeito desdobra-se em outros, o “eu” cinde-se e ocupa outras posições, ele experimenta e ao mesmo tempo observa a constituição discursiva do poema ou da narrativa, bem como a constituição discursiva de si próprio; ou seja, a obra literária permite um “outrar-se”, conforme o conceito desenvolvido por Nodari, a partir de estudos sobre Fernando Pessoa, Clarice Lispector e Eduardo Viveiros de Castro, e que se apresenta como marca do processo/ato da leitura (NODARI, 2015, p. 10).

Isso posto, pretendemos analisar neste trabalho o posicionamento do eu-lírico feminino na poesia de Cora Coralina, a fim de problematizar a aparente estabilização dos impulsos de ruptura característicos de uma poesia de resistência, na qual subjaz a manutenção do olhar crítico para com o mundo e seus movimentos sociais, num intento de busca pela projeção de sua voz. Desse modo, guiando-se pelos poemas “Assim eu vejo a vida” e “Conclusões de Aninha”, buscaremos fazer emersos alguns pontos da voz poemática que se voltam para a questão memorialística e mítica, os quais, de certo modo, tangenciam aspectos da crítica feminista. Apesar de não se tratar do foco da nossa análise, não olvidaremos o processo pelo qual os fatores de ordem histórica e social perscrutam a obra de arte e se plasmam à estrutura da produção, tal como apresentado por Antonio Cândido, para quem o “externo (no caso, social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interna” (CANDIDO, 2006, p. 6). Destarte, o foco se dá sobre a estrutura da obra e como foram apreendidos os acontecimentos da vida pelo corpo da obra literária, orientando-se segundo uma “interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte” (CANDIDO, 2006, p. 8).

Esses aspectos são importantes no sentido de que, tendo que o discurso feminino na poesia jamais seria neutro e dificilmente inocente, e partindo da premissa de que a poesia de Cora Coralina aparentasse, numa leitura inicial, pouco contestadora e talvez mesmo antifeminista, baseamos nosso estudo na ideia de “que o ‘feminismo poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis ou políticos [...]” (DUARTE, 2003, p. 2). Nossa proposta buscaria esses pontos

de protesto, ainda que silenciosos, subliminares, na poesia de Cora Coralina, já que o amadurecimento se reflete no fato de que a “mulher não precisa mais gritar, ela pode, agora, sussurrar também” (JOSEF, 1989 p. 50).

Ao tratar da poesia e sua relação com o corpo social, Alfredo Bosi comenta sobre o conceito de ideologia e como esta manipula os discursos e homogeniza as massas segundo padrões comuns de uma sociedade de consumo:

A ideologia não aclara a realidade: mascara-a, desfocando a visão para certos ângulos mediante termos abstratos, clichês, *slogans*, idéias recebidas de outros contextos e legitimadas pelas forças de presença. O papel mais saliente da ideologia é o de *crystalizar as divisões da sociedade*, fazendo-as passar por naturais; depois, encobrir, pela escola e pela propaganda, o caráter opressivo das barreiras; por último, justificá-las sob nomes vinculantes como Progresso, Ordem, Nação, Desenvolvimento, Segurança, Planificação e até mesmo (por que não?) Revolução. (BOSI, 1997, p. 145)

Nessa visão sobre ideologia (que abarca mais precisamente o que seria a ideologia dominante ou dos grupos hegemônicos), ressalta-se o seu incessante mascaramento e autoridade da qual se inculca, buscando compor imagens de uma pseudo totalidade; desse modo, mostra-se também como ficção, ainda que não declarada, como máscara que não apenas manipula uma visão do mundo, mas que é, possivelmente, essencial na criação do mundo. Nesse universo, estaria na arte e na poesia (não apenas no sentido do texto poético, mas também num olhar poético sobre o mundo) uma forma de resistência à uma determinada arquitetura da sociedade, à uma organização social e discursiva que constantemente busca construir a imagem de que as divisões, as fronteiras e os binarismos são naturais e não ideológicos, historicamente construídos. Dentre essas construções cristalizadas sob uma determinada forma fixa, estaria a dicotomia masculino e feminino, que projeta uma organização hierárquica da sociedade e finge que tais gêneros (o que é o masculino e o feminino em

cada momento da história) não estariam inculcados de sentidos móveis. A poesia, por sua vez, no jogo da linguagem, explicitaria esse aspecto de construto, que não nega que haja uma realidade, mas demonstra que ela se apresenta para nós sempre pela via da linguagem. A poesia, então, multiplica sua equívocidade e prolifera sentidos:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, ‘esta coleção de objetos de não amor’ (Drummond). Resiste ao contínuo ‘harmonioso’ pelo descontínuo gritante; resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia (BOSI, 1997, p. 146)

Desse modo, a poesia administra esses anseios com sua capacidade de se aprofundar no poder representativo da palavra e nos “jogos” de linguagem, que se valem dessa recorrência à memória e ao mítico como formas de resistência, espécie de refúgio contra um mundo guiado pela ideologia hegemônica capitalista, cristã e patriarcal. A poesia possibilita, então, por seu caótico discursivo, subverter formas de opressão e segmentação social cristalizadas no discurso ordinário. Tendo em vista essas questões, partiremos para a análise do primeiro poema, “Assim eu vejo a vida”, procurando em sua composição ecos das perspectivas poéticas acima mencionadas, lembrando-se que a própria “conquista da voz (voz como metáfora da escrita, da arte) seria para a mulher a recuperação de um universo sem privilégios” (JOSEF, 1989, p. 50).

ASSIM EU VEJO A VIDA

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.

Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver

Partindo para a análise do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina, guiaremos análise por uma possível trajetória de leitura do texto. Assim, iniciando como de praxe pelo título, temos a declaração enfática de que se trata de uma leitura da vida, segundo uma perspectiva única, que é a do eu-lírico, conduzida segundo seu modo de ver. O título por si já expressa a presença de uma voz forte que busca afirmar o seu discurso e colocar suas opiniões no mundo; o verbo “vejo”, conjugado no presente e com “vida” dando-lhe continuidade, fomenta o estabelecimento da força discursiva: a vida não se limita enquanto existência e continuidade no presente, mas projeta-se, ao menos no campo da percepção, como construída temporalmente desde tempos passados e tendendo a continuar no que se chamaria futuro; diz-se “no campo da percepção”, pois passado e futuro surgem como termos fluidos e que influenciam o presente, ou sua concepção. Esse modo de ver, em certa medida anacrônico, parece típico da temporalidade memorialista que, nas expressões literárias do século XX, cada vez mais têm problematizado a possibilidade de representação do passado e mesmo da realidade, lançando mão de diversos recursos discursivos que possam circundar tais questões sobre a complexidade da ideia de tempo.

Os dois primeiros versos, “A vida tem duas faces:/ Positiva e negativa”, ao afirmar a existências dos dois lados da vida, parece apresentar essas faces como inerentes à existência, tal qual um imã que jamais deixará de ter seus dois pólos. O trecho que segue, “O passado foi duro/ mas deixou o seu legado”, ao estabelecer um contraste por meio do

“mas”, realça os sentidos do lado negativo como, diríamos, fundamentais no decorrer da existência – as dificuldades, os momentos infelizes, como se pode inferir da face negativa da vida, deixariam, no entanto, um legado, talvez, o próprio modo de se “ver a vida”. Há, também, o estabelecimento de uma relação temporal entre o que já se passou e aquilo que restou no presente, não como uma simples dicotomia, mas como novas faces que se inserem no transcórre da vida e que podem ser vistas alternando-se continuamente em negativo e positivo. Pode-se ter a impressão, inclusive, pela justaposição dos trechos, que o lado negativo seria o passado e o positivo o legado, contudo, os limites entre os dois podem ser tidos como interpermeáveis, de acordo com o olhar que os contempla.

Seguem-se os versos: “Saber viver é a grande sabedoria/ Que eu possa dignificar/ Minha condição de mulher”. Delineia-se melhor o que seria o legado das intempéries passadas; entretanto fica um tom de dúvida e questionamento: que seria, afinal, “saber viver”? O verso seguinte, no conjuntivo, ou seja, expressando o desejo de dignificar algo, parece se encaixar tanto como complemento de seu verso precedente como de seu verso posterior: Que eu possa dignificar a grande sabedoria que é saber viver e que eu possa dignificar a minha condição de mulher; e que ambas as afirmações se conjuguem num só “saber viver” que seria continuamente esclarecido nos versos seguintes.

“Aceitar suas limitações/ E me fazer pedra de segurança/ dos valores que vão desmoronando”: eis um fragmento intrigante e que poderia suscitar questionamento sobre um possível tom reacionário; aceitar limitações quando, segundo uma perspectiva libertária, deveria ser almejada a superação das limitações? No entanto, limitações podem ser entendidas como seriam a qualquer indivíduo frente à sociedade, às normas sociais e às regras relativas a cada posição social, das quais

a “condição de mulher” é ainda mais problemática frente a uma sociedade centrada na figura masculina e essencialmente patriarcal. Admitindo que a impotência do sujeito fosse insuperável, resta pensar em como se pode utilizar disso a seu favor e converter o dado negativo em positivo, como jogar com o que se têm e não se perder num deslumbramento motivado por uma ilusória visão de sujeito como dono de suas vontades e desejos. “Aceitar suas limitações” pode ser expandido à vida: saber viver é aceitar as limitações da vida, as determinações do social, o curto espaço para o sujeito se movimentar na sociedade e a angústia de se saber um ser passageiro, de curta e limitada existência: aceitar a iminência do tempo que passa e que tudo dissolve, por mais que persista a memória, até que seus últimos grãos se esvaiam. Saber viver, enquanto ideia mais complexa do que a simples frase, englobaria esse “aceitar limitações” de si e da vida e, ao invés de lutar desesperadamente contra moinhos de vento como se eles fossem gigantes: é o fim da ilusão, resta colher os frutos desse amadurecimento, sejam bons, ruins ou simplesmente diferentes. Esses pontos aproximam o texto trabalhado de perspectivas pós-modernas, que segundo Huyssen, apresentam certa obsessão pela memória e pela reconstrução efetuada na linguagem com base nas “reliquias textuais” do passado; assim:

O *boom* da memória, porém, é um sinal potencialmente saudável de contestação: uma contestação ao hiperespaço informacional e uma expressão da necessidade humana básica de viver em estruturas de temporalidade de maior duração, por mais que elas possam ser organizadas. É também uma formação reativa de corpos mortais que querem manter sua temporalidade contra um mundo de mídia que esparge sementes de uma claustrofobia sem tempo e engendra fantasmas e simulações (HUYSSSEN, 1997, p. 21)

Novamente o conceito da memória surge como reação, cujo fundamento se dá na busca

pelo tempo passado e sua presentificação, relendo, atualizando e recriando suas informações e sugerindo novas perspectivas. A memória e a busca que lhe é inerente como formas de resistência a processos de alienação, de desistoricização das relações sociais, a memória como resistência a apagamentos e esquecimentos forçados por processos de negação, recalque, tanto em nível individual quanto em seu entrelaçamento com estruturas políticas e sociais; esquecimentos socialmente construídos e convenientes para grupos no poder.

Os dois versos seguintes falam sobre tornar-se o sustentáculo de valores que se perdem nos tempos que correm; mas que valores seriam esses? Um olhar descuidado facilmente os relacionaria aos valores morais, religiosos, à crítica à desagregação familiar e liberdades excessivas, enfim, os valores de um universo patriarcal, tradicionalista e falocêntrico que vão se desmoronando conforme o surgimento de novas demandas e interesses no palco da sociedade. Contudo, seguindo a perspectiva anterior de análise, seria mais provável que tais valores possuam um caráter mais essencial e basilar, relacionado às relações entre as pessoas e o modo como tais aspectos se processaram com o passar da vida. Em um mundo em que cada vez mais o valor de troca se torna imperativo, como que sendo agregado inclusive às relações sociais, em um mundo em que o contato humano é mecanizado e a todo o momento somos direcionados a consumir os bens da indústria cultural, fazer-se pedra de segurança de valores que vão desmoronando adquire outros matizes. Essa noção de valores que se perdem faz-nos lembrar daquela noção de senso prático que Benjamin apresenta como uma característica dos narradores orais, a preocupação deles em dar conselhos, o aspecto moral essencial do contar histórias e que estaria em vias de extinção. A capacidade de intercambiar experiências estaria

interconectada com a arte da narrativa, afinal, “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Ainda que não falemos de narrativa ao tratar de Cora Coralina, é certo que há um pendor narrativo que percorre a sua produção, que enleia um sujeito em sua memória, criando imagens de uma temporalidade pela qual se construiria a sabedoria, a qual, por sua vez, poderá emergir como tal pelo contato efetivado na ação do leitor. No mesmo sentido, este fragmento do poema ainda pode referir-se ao incessante e por vezes difícil caminho entre valor enquanto bem espiritual e sua prática, sua atuação na realidade. Como o poema demonstra lidar com antinomias, dicotomias e duplos, a relação prática/teoria pode ser levada em consideração.

Em seguida, o eu-lírico rememora: “Nasci em tempos rudes/ aceitei contradições/ lutas e pedras/ como lições de vida”. Talvez caiba aqui uma retomada da biografia da poetisa, averiguando como os fatos da vida poderiam entrar numa relação com o poema: Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, do pseudônimo Cora Coralina, nasceu em 20 de Agosto de 1889 – período de intensa movimentação política, entre a assinatura da Lei Áurea (1888) e a Proclamação da República (1889), e tendo seus primeiros anos num país que ainda aprendia forçosamente a se guiar segundo o novo modelo político, tentando como nação administrar uma nova política supostamente democrática com ideologia e práticas ainda afeitas ao sistema escravocrata, portanto, contraditórias entre si. Apesar da biografia, muitas outras épocas no decorrer do século XX ainda poderiam ser tidas por tempos rudes, sendo que tal predicação poderia ser pessoal, particularmente relativa a quem fala: aceitar, assim, contradições de uma sociedade que prega a liberdade individual como bem inalienável, mas que outorga às mulheres uma

condição de vida que as oprime e controla todos os seus passos do início ao fim da existência, e a quem disto tentar fugir, receberá os piores dos castigos: exclusão e esquecimento. Nesse sentido, as contradições, as lutas e as pedras são as lições de vida, e delas se serve não como lamento, mas no sentido construtivo da experiência. Além disso, projeta-se um entendimento possível da poesia de Cora Coralina como crítica das contradições da sociedade brasileira, a manutenção no século XX das questões semelhantes às apontadas por Roberto Schwarz em suas análises sobre Machado de Assis e sobre a sociedade brasileira da época do autor: a ideologia liberal convivendo com a escravidão, o romance burguês em um universo em que a classe média não consegue se desenvolver, a ideologia do favor como mecanismo estruturante da sociedade (SCHWARZ, 2000).

Neste momento, faz-se importante resgatar alguns significados de pedra enquanto símbolo, enquanto imagem mítica que possui um certo apelo na sociedade ocidental e que, ainda que possua uma fingida atemporalidade enquanto símbolo, pode ser útil para apontar caminhos possíveis na compreensão da maneira como é apropriada e germinada pela e na poesia de Cora Coralina. Baseando-se, então, no *Dicionário de Símbolos* (2002), de Chevalier e Gheerbrant, tem-se a remissão à simbologia da pedra sob diversos aspectos e culturas, dentre os quais apontamos alguns: a pedra “[...] como elemento de construção, está ligada ao sedentarismo dos povos e a uma espécie de *crystalização* cíclica” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 696), um ciclo de construção e desconstrução que caracterizaria e mobilizaria o passar do tempo; ou, ainda, símbolo da terra-mãe ou pedra como algo vivo e que dá a vida, de onde teria vindo o homem segundo tradições semitas e de onde se transformaria o pão de acordo com o evangelho de São Mateus (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 696).

Pedra ainda poderia ser lembrada como símbolo de fertilidade, união terra e céu (meteoritos) e, principalmente o conhecimento e sabedoria: “Segundo a tradição bíblica, em função de seu caráter imutável, a pedra simboliza a sabedoria” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 701), devido também à resistência (integridade) e coesão de seu corpo. Assim, pedra não serve apenas para atravancar caminhos, mas também para construir, edificar, servir de pedestal, precisamente, na acepção do crescimento; e, se nos lembramos dos vulcões e da areia, temos o caráter dinâmico sobre o qual a rocha pode ser apreendida, da desagregação à mutabilidade, uma tempestade de areia e o magma destruidor, que dissolve fragmentos e propicia a sua fecundação em algo novo. Funcionando também como uma constante referência à obra de Carlos Drummond de Andrade, as pedras surgem também no meio do caminho de vários outros poemas de Cora Coralina.

O final do poema ressalta o tom de amadurecimento do indivíduo, da alta consciência de seu lugar no mundo e de sua condição de mulher: “Aprendi a viver”, simples e sucinto, tem-se que a aura de comodismo e inércia está na verdade imersa numa atmosfera de crescimento pessoal. Sobre este aspecto da literatura, incluso de autoria feminina, Nelly Novaes Coelho, ao mencionar o possível momento de estagnação que a Literatura Brasileira estaria passando em fins do século XX, após tantos momentos contestatórios como o modernismo, ressalva que “a ação construtiva é, via de regra, silenciosa; não se faz com o ruído das ações de ruptura, como as de vanguarda” (COELHO, 1989 p. 4). Esta parece ser a cor geral do poema analisado; seu teor de imobilidade e de quem haveria desistido da luta parece-nos emergir na poesia como “tentativas de construção do novo, a partir de fragmentos recuperados do passado, por serem ainda válidos, e dos elementos novos, mas ainda amorfos,

aguardando amadurecimento e sua conseqüente incorporação em sistema” (COELHO, 1989, p. 4). A memória, além disso, representa:

[...] a tentativa de diminuir o ritmo do processamento de informações, de resistir à dissolução do tempo na sincronicidade do arquivo, de descobrir um modo de contemplação fora do universo da simulação, da informação rápida e das redes de TV a cabo, de afirmar algum ‘espaço-âncora’ num mundo de desnorteante e muitas vezes ameaçadora heterogeneidade, não-sincronicidade e sobrecarga de informações. (HUYSSSEN, 1997, p. 17)

Nessa perspectiva, a busca que configura a memória poderia ser possibilidade de se integrar num modo de ver o mundo mais essencial, mais mítico; o jogo temporal que o discurso poético efetua permite que o eu-lírico expresse um *sentimento do tempo* e sua capacidade de presentificar o passado: “Se considero a poesia mítica em função do *sentimento do tempo*, vejo que nela se opera um circuito fechado: a evocação é um movimento da alma que vai do presente do ‘eu’ lírico para o pretérito, e daí retorna, presentificado, ao tempo de quem enuncia” (BOSI, 1977, p. 158). Não seria mera fuga ao passado, mas um tipo especial de resgate (mais próximo da reconstrução de fragmentos de um passado múltiplo), tentando plasmá-lo ao presente e aceitando o paradoxo temporal como intrínseco a esta atitude; ainda neste sentido, Huyssen, estabelecendo um paralelo com a obra de Proust *À la recherche du temps perdu* (Em busca do tempo perdido), comenta sobre o funcionamento da memória:

O modo da memória é a *recherche*, não a recuperação. O *status* temporal de qualquer ato da memória é sempre o presente e não, como certa epistemologia ingênua pensa, o próprio passado, mesmo que toda memória, num sentido inerradicável, seja dependente de algum acontecimento passado, ou de alguma experiência. (HUYSSSEN, 1997, p. 14)

Não fuga, mas reintegração e busca por esse preenchimento que os dados passados

possibilitariam ao presente. Se em Proust a memória é ativada por um doce, em Cora Coralina é uma pedra, aparentemente insignificante, que mobiliza essa junção de tempos, esse momento de encontros e desencontros do eu em sua dispersão temporal nas várias faces da vida. Em relação ao próximo poema, tentar-se-á semelhante abordagem, ainda que, aqui, a aura contestadora seja mais evidente. Isso se observa inclusive na própria estrutura do texto, o qual apreende outras formas literárias, como a parábola, aproximando-se, assim, da narrativa.

CONCLUSÕES DE ANINHA

Estavam ali parados. Marido e mulher.
Esperavam o carro. E foi que veio aquela da roça tímida, humilde, sofrida.
Contou que o fogo, lá longe, tinha queimado seu rancho, e tudo que tinha dentro.
Estava ali no comércio pedindo um auxílio para levantar novo rancho e comprar suas pobrezinhas.

O homem ouviu. Abriu a carteira e tirou uma cédula, entregou sem palavra.
A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou, se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar
E não abriu a bolsa.
Qual dos dois ajudou mais?

Donde se infere que o homem ajuda sem participar e a mulher participa sem ajudar.
Da mesma forma aquela sentença:
“A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar.”
Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linhada, o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso e ensinar a paciência do pescador.

Você faria isso, Leitor?
Antes que tudo isso se fizesse o desvalido não morreria de fome?
Conclusão:
Na prática, a teoria é outra.

“Conclusões de Aninha” inicia-se com uma historieta sobre um casal que, esperando por seu carro, tem sua rotina quebrada ao serem abordados por uma mulher que lhes pede auxílio para reconstruir seu rancho que tinha sido destruído. Na maneira como esse trecho é construído, pode-se perceber uma busca por imitar a oralidade, o que se evidencia pela recorrência a pausas, pelo discurso indireto e, principalmente, pela utilização de advérbios de lugar, elementos dêiticos que sugerem uma espacialidade mais vaga no discurso e que são apenas contextualmente compreensíveis, conforme se daria em uma conversa: Estavam *ali* parados [...] E foi que veio *aquela* da roça [...] Contou que o fogo, *lá* longe [...] Estava *ali* no comércio [...]. Ademais, o nome Aninha sugere que se trata de uma voz infantil, dado que o diminutivo seria uma forma carinhosa de se referir à menina, e que, não obstante, remeteria à própria poetisa Cora Coralina, cujo nome é Ana Lins. Haveria aí, então, uma espécie de mascaramento, que se dá também na construção do discurso nos moldes de quem conta uma história, um causo, ressaltado inclusive pela maneira como o texto é amarrado para dar um efeito de oralidade, por exemplo, quando “aquela da roça” é inserida no contexto: “*E foi que* [...]”. Essa espécie de alter-ego no qual se transveste o eu-lírico efetua como que uma ligação, tal qual no outro poema, com as memórias da poetisa, na projeção de Aninha não apenas como uma menininha, mas como um ser com certa sabedoria que encontra na imagem infantil um modo de facilitar a sua expressão e recepção – um jogo de máscaras que visa estabelecer um pacto de leitura.

No segundo parágrafo observa-se a utilização do paralelismo: homem e mulher

ouviram a história; mas cada qual procedeu de maneira diversa. O marido foi prático, retirou uma nota da carteira e deu à mulher – um auxílio direto, mas claramente seco e apático, como se fosse um modo de livrar a consciência e fazer a sua parte, segundo as convenções sociais. A mulher, contudo, demonstrou maior preocupação, conversou e aconselhou, concedeu auxílio moral, compartilhou das dores e deu esperança, “se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar”, ainda que, materialmente, não fosse isso que iria reconstruir o rancho destruído pelo fogo. Há, então, uma estrofe intermediária dividindo o poema: “E não abriu a bolsa./ Qual dos dois ajudou mais?”; o primeiro verso destaca o fato de a mulher não ter tido a menção de oferecer dinheiro, talvez por achar que esse papel já havia sido executado pelo marido; concedeu o que acreditava caber a seu papel, este diálogo e ajuda emocional. O questionamento é para o leitor: o apoio material e imediato seria mais eficiente ou o apoio moral, emocional, ainda que a longo prazo? Novamente, o eu-lírico trabalha com dois pólos de uma relação, o feminino e o masculino, a princípio vistos como dois modos opostos de proceder.

Na estrofe seguinte, observa-se uma clara mudança de tom: não se conta mais uma história, passa-se a perscrutar os significados do que aconteceu; o modo como o trecho se inicia também aponta para essa leitura, “*Donde se infere* que o homem ajuda sem participar/ e a mulher participa sem ajudar”. Aninha começa a compor suas conclusões, deixando de lado o anterior tom infantil e expressando um caráter crítico bastante acentuado; baseando-se no ditado popular “A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar”, relaciona-o ao evento narrado e expande os seus significados: “Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linhada,/ o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso/ e ensinar a paciência do pescador.”. É desmontado o pensamento que

sustenta esse enunciado e exposto o desequilíbrio de suas partes quando se tem por base a realidade. O dito popular sugere que “ensinar a pescar”, ou seja, instrumentalizar o indivíduo para que possa atuar por conta própria, seria o mais adequado; mas apenas entregar uma vara de pescar seria simplista e pouco eficiente, quando se estaria lidando com um fazer mais complexo, como é apresentado na subversão da frase; esta argumentação, ainda assim, penderia para o posicionamento da mulher.

A derradeira estrofe, com um “Você faria isso Leitor?”, por sua vez, reitera o papel deste interlocutor como não passivo, conclamando sua presença no texto literário, não apenas no aspecto social da história, mas, principalmente, na construção de sentidos acerca da reflexão. E, assim, contrapondo a estrofe anterior, expressa: “Antes que tudo isso se fizesse [o ensinar a pescar]/ o desvalido não morreria de fome?, e fecha o poema com sua “Conclusão:/ Na prática, a teoria é outra.”. Então, quem teria ajudado mais? Parece, no entanto, que a questão mereça não apenas uma resposta, mas um olhar mais dinâmico e diferenciado sobre o assunto. É sugerido, talvez, a integração dos dois polos, o masculino e o feminino, que na história apareciam como opostos: marido e mulher, cada qual, executavam individualmente os seus papéis e formavam uma artificial união que se daria na imagem do casal. Baseando-se na parábola, a proposta seria a ajuda enquanto participação compartilhada do homem e da mulher, a necessária co-incidência de dois lados supostamente opostos para dar vazão a uma mudança no estado das coisas.

Segundo Octavio Paz (1982), cada palavra, frase ou enunciado que compõem a configuração de um poema constituem a imagem, uma construção de teor ficcional que promove a concentração de sentidos e realidades opostas, convertendo em uma suposta unidade a pluralidade do real: “toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é, submete

à unidade a pluralidade do real” (PAZ, 1982, p. 120). Dizemos suposta unidade para ressaltar o seu caráter instável, pois que o contato do leitor com a obra irá permitir a proliferação daqueles sentidos aprisionados, ocupando os vazios do texto para dar-lhe uma nova vida, por meio da reorganização de sua materialidade em associação com o universo intertextual e fragmentado que constituem texto e sujeito, conforme o que é colocado por Iser sobre o ato da leitura (1996). Conforme assevera Paz, se no discurso científico há uma tendência a, pela abstração unificadora, ocorrer um empobrecimento de imagens; na poesia, por outro lado, as imagens entram em um jogo no qual não se submetem ao princípio da contradição, elementos dispares convivem sem se anularem, tornam-se outros sem perderem o caráter concreto e singular (PAZ, 1982, p. 120). Desse modo, pela mobilidade e imprevisibilidade que pressupõe essas relações, a imagem viola as leis do pensamento racional, bem como as da dialética. Essa, por sua vez, talvez surja como a tentativa de salvar os princípios lógicos, ameaçados por sua cada vez mais visível incapacidade de lidar com o caráter contraditório da realidade. (PAZ, 1982, p. 122). Em *Cora Coralina*, portanto, percebemos o poema como esse conjunto de imagens que são colocadas em tensão, que são concertadas a fim de abrir espaço para o rompimento de um logicismo reducionista, evidenciando o perfil desse texto como um poema moderno, segundo aquele aspecto de promover um espaço de resistência. Em todo esse processo de construção e reorganização das imagens, é a leitura do poema que efetiva o que é a poesia, o intangível do texto e que só se manifesta por meio da leitura, rompendo limites entre existências, mundos e textos. Cada poema tem a sua unicidade, sua forma específica de lidar com a linguagem e de estabelecer relações, “Mas a experiência do poema – sua recriação através da leitura ou da recitação

– também ostenta uma desconcertante pluralidade e heterogenia” (PAZ, 1982, p. 28); com isso, justamente aquilo que propicia a poesia, a leitura, faz com que poema e leitor vão além de si próprios, em direção ao outro: “A experiência pode adotar esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro” (PAZ, 1982, p. 28). Retornamos ao outrar-se, bem como ao processo pelo qual o leitor vai ocupando, no poema de Cora Coralina, as várias posições ou perspectivas que constituem o texto, como a do homem, a da mulher, a do eu enunciativo.

Em termos de crítica feminista, relacionado a esta interpretação do poema como o anseio pela conjugação do masculino e do feminino, Bella Josef comenta sobre a tomada de posição tanto feminina como de produtora de arte, em relação à compreensão destas obras: “A procura da própria imagem tem-me preocupado ultimamente: a imagem da mulher não como contrária ao homem, porque um sem o outro não se completam. Para se ter uma visão total do ser humano, há o lado homem e há o lado mulher”. Esta faceta da poesia feminina que buscamos perceber na obra de Cora Coralina, a ideia mítica de dois pólos, dois lados da mesma moeda, não separáveis, uma concepção de homem e mulher além da imagem sexual, engendrando a busca por “perceber-se o lado feminino da humanidade” (JOSEF, 1989, p. 45), por muito tempo olvidado, mas sem negligenciar o lado masculino, com o qual se completaria.

Em vias de concluir, ressaltamos que a poesia de Cora Coralina pode ser enquadrada numa perspectiva literária feminista de conscientização do papel da memória como resistência e da palavra como criadora do “real” (COELHO, 1989, p. 10). A aparência tradicionalista do discurso deste eu-lírico é contestada pelo tom memorial e pela recorrência a um universo mítico, cujo tom maior ou explícito pode ser observado no poema “O Cântico da terra”, também de Cora Coralina, “Eu

sou a terra, eu sou a vida./Do meu barro primeiro veio o homem./ De mim veio a mulher e veio o amor./Veio a árvore, veio a fonte./Vem o fruto e vem a flor”. Nesse sentido, Bosi comenta:

Reacionária é a justificação do mal em qualquer tempo. Reacionário é o olhar cúmplice da opressão. Mas o que move os sentimentos e aquece o gesto ritual é, sempre, um valor: a comunhão com a natureza, com os homens, com Deus, a unidade vivente da pessoa e mundo, o estar com a totalidade. (BOSI, 1997, p. 153)

A poesia como resistência, tanto à segregação racial e social, à opressão e à massificação das relações humanas num universo de concreto e hiperespaço, está presente na produção de Cora Coralina, mas de um modo mais sutil, superando o barulho das ações de ruptura, já que o que está em jogo é a construção do novo por meio da linguagem, encenando as suas possibilidades intertextuais e dialógicas de mesclar os tempos por meio dos discursos.

Dessa forma, temos uma poesia que não apenas possibilita a mencionada visão de mundo, voltada à integração e, a certo modo, cooperação entre as partes, mas também reinsere o leitor no texto literário e estimula sua participação e recriação do mundo por meio da linguagem, evadindo-se do habitual, do ideologicamente construído e imposto, tomando parte, assim, num ritual de transformação da visão sobre o real e sobre si próprio. Neste sentido, Alfredo Bosi expõe que:

O trabalho poético é às vezes acusado de ignorar ou suspender a praxis. Na verdade, é uma suspensão momentânea e, bem pensada as coisas, uma suspensão aparente. Projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela. E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, o poema exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres. Outro alvo não tem na mira a ação mais energética e mais ousada. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar. (BOSI, 1997, p. 192)

Desse modo, esse ato de suprir o intervalo que isola os seres permite com que eles se confundam, faz com que se misturem as posições de sujeito e objeto, tornando-se um terceiro lugar, sem, contudo, perderem-se na homogeneização. Temos, então, que a poesia de Cora Coralina se conjuga nessa superação de limites entre o literário e o social, sem se tornar uma literatura panfletária, sem ignorar o poder da palavra na (re)construção de mundos. O aspecto mítico a que temos aludido na obra de Cora Coralina retoma esse sentido do mágico e do narrador/poeta como uma espécie de xamã, sujeito de importância na integração de um grupo e da constituição da própria realidade para determinados grupos, por meio da confluência dessa com o imaginário.

Conforme Paz (1982): “Os poetas no passado tinham sido sacerdotes ou profetas, senhores ou rebeldes, bufões ou santos, criados ou mendigos. Competia ao Estado burocrático fazer do criador um empregado graduado da ‘frente cultural’. O poeta já tem um ‘lugar’ na sociedade. E a poesia tem?” (p. 49). O estado burocrático da sociedade moderna dá um lugar ao poeta e o assimila, mobilizando a arte aos propósitos desse sistema; no entanto, a arte sempre escapa a esses encarceramentos. Dessa maneira, para que a poesia possa existir como linguagem viva, ela se faz base de resistência, de ruptura, de retomada de valores que transcendem a lógica do mundo ocidental, que navegam pelas correntezas do inconsciente e do imaginário: “O poema se nutre da linguagem viva de uma comunidade, de seus mitos, seus sonhos e suas paixões, isto é, suas tendências mais secretas e poderosas” (PAZ, 1982, p. 49-50). O poeta, então, retoma a sua posição xamanística, reforçando o poder metafórico que está no cerne da palavra: “Linguagem e mito são vastas metáforas da realidade. A essência da linguagem é simbólica porque consiste em representar um elemento da realidade por outro, como ocorre

com as metáforas” (PAZ, 1982, p. 41). A metáfora, portanto, se coloca como um instrumento mágico, “susceptível de transformar em outra coisa e de transmutar aquilo em que toca” (PAZ, 1982, p. 41), mas também transformadora daquele que a enuncia: “O homem é homem graças a linguagem, graças à metáfora original que o fez ser outro e o separou do mundo natural. O homem é um ser que se criou ao criar a linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo” (PAZ, 1982, p. 41-42). Dessa maneira, como buscamos ressaltar na análise dos poemas de Cora Coralina, a questão memorialística e mítica se associa à poesia de resistência, em que são subvertidas dicotomias, como a de feminino e masculino e a de sujeito e objeto. Essa subversão se dá, contudo, sob o signo do feminino, o qual é retomado e exaltado como a força que mobiliza a criação de mundos e da vida. A obra de Cora Coralina, portanto, constitui-se como uma mitologia da terra, uma cosmogonia que se centra na figura da mãe; a voz-poemática feminina retoma e atualiza a simbologia da pedra e as imagens da fecundação, também vistas como relíquias textuais que integram esses poemas num universo maior do imaginário, ao qual o leitor é convocado a participar, como elemento fundamental para o possível da poesia.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas volume 1. 3. ed. trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1977.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. ed. 9. Rio de Janeiro: ed. Ouro sobre Azul, 2006.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, formas, figuras, cores, números)*. Coordenação Carlos Sussekind. trad. Vera Costa e Silva... [et al]. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- CORALINA, Cora. *Vinténs de cobre: meias-confissões de Aninha*. 3. ed. Goiania: Editora da UFGO, 1985.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e Literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, 17 (49), 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. Tendências atuais da literatura feminina no Brasil. In: COELHO, Nelly Novaes. et al. *Feminino Singular: a participação da mulher na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Edições GRD, 1989.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*, vol. 1. trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34. 1996.
- JOSEF, Bella. A mulher e o processo criador. In: COELHO, N.N. et al. *Feminino Singular: a participação da mulher na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Edições GRD, 1989.
- NODARI, Alexandre. Variações especulativas sobre literatura e antropologia. Texto apresentado no Seminário “Variações do corpo selvagem – Em torno do pensamento de Eduardo Viveiros de Castro”, São Paulo, 2015
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

Submissão: 21 de dezembro de 2018.

Aceite: 08 de março de 2019.

ATIVIDADES DE ENSINO COM APOIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

pg 44-54

Guilherme Arruda do Egito²

Edmilson Luiz Rafael³

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que teve como um dos objetivos principais identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino. O *corpus* foi constituído, em sua maioria, por atividades de leitura realizadas em aulas de língua portuguesa, gravadas no ano de 2018, em duas escolas públicas da educação básica de uma cidade do interior do estado da Paraíba. Com apoio de estudos sobre complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013), inovação (SIGNORINI, 2007) e tecnologia (KENSKI, 2012) no ensino, os resultados demonstraram que, nas aulas de leitura, professores e alunos fizeram uso de recursos tecnológicos em função de objetivos e conteúdos de ensino escolar.

Palavras-chave: Atividades de ensino. Recursos tecnológicos. Leitura.

TEACHING ACTIVITIES WITH SUPPORT OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Abstract

This article presents partial results of a research that had one of the main objectives to identify the digital technological resources necessary to carry out teaching activities. The corpus consisted mostly of reading activities carried out in Portuguese language classes, recorded in 2018, in two public schools of basic education in a city in the interior of the state of Paraíba. With the support of studies on complexity (Freire and Leffa, 2013), innovation (SIGNORINI, 2007) and technology (KENSKI, 2012) in teaching, the results demonstrated in reading classes, teachers and students made use of technological resources in function objectives and contents of school teaching.

Keywords: Teaching activities. Technological resources. Reading

¹ Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa *Recursos tecnológicos em atividades escolares de ensino de língua portuguesa* (2017-2019) – Plataforma Brasil CAAE nº 90238318.7.0000.5182 e parte das atividades do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

³ Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Introdução

O estudo apresentado neste artigo se insere no contemporâneo contexto de investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas nas práticas diárias de leitura e de produção de textos na vida dos seres humanos, especialmente no ensino de língua portuguesa.

Para a instância da educação básica, a expectativa é a de que a prática escolar de ensino esteja incorporando essas mudanças, tendo em vista a formação de leitores e produtores de texto capazes de mobilizar os diversos recursos, instrumentos e formas de realização e de aproveitamento dos benefícios da tecnologia digital e virtual. Tal expectativa encontra-se prefigurada em orientações oficiais de ensino, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2018), as quais afirmam que o espaço escolar deve incorporar às atividades de ensino diferentes recursos para “usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura letrada” (BRASIL, 2018, p. 58).

No entanto, de acordo com Kenski (2012, p. 115-116), o atendimento à expectativa apresentada está diretamente relacionado a condições como reorganização do sistema escolar, ampliando seus tempos e espaços, para além dos limites do modelo tradicional de gestão e de execução didático-pedagógica, ainda predominante. Essas condições, como veremos na discussão dos dados apresentados no presente artigo, nos colocam diante da questão do uso de recursos tecnológicos de forma situada na prática escolar. Por isso, o que nos interessa, especificamente, é investigar sobre esse uso em situações concretas de ensino de língua portuguesa na educação básica⁴.

Em pesquisas anteriores apresentadas por Egito e Rafael (2015a; 2015b; 2017), investigando

⁴ Neste artigo, apresentamos resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, a ser concluída e apresentada como Dissertação de Mestrado. Por isso, os dados analisados constituem um recorte para tratamento apenas da questão nele apresentada.

a presença e a função de recursos tecnológicos em livros didáticos de português, foram constatados dois importantes resultados que sinalizam para as formas de incorporação de recursos tecnológicos (tradicionais e digitais) na prática escolar pela via do livro didático. Neste, os autores apresentam, por meio das atividades dirigidas aos alunos e de sugestões voltadas aos professores, uma diversidade de possibilidade de usos, centrados na utilização do computador e equipamentos a ele semelhantes. No entanto, conforme observado, a tecnologia predominante é a impressa, tendo o livro como representante legítimo. Quanto à funcionalidade dos equipamentos digitais, a utilização predominante está voltada para pesquisa ou exercício de leitura fora de sala de aula.

A partir desse contexto, a questão que nos pareceu necessária investigar nesse momento de pesquisa foi: as atividades de ensino de língua portuguesa incorporam, de alguma forma, o uso de recursos tecnológicos digitais na prática escolar? Para responder a essa pergunta, selecionamos como objetivo específico identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino.

Para dar conta da investigação, conduzimos a pesquisa com observação de aulas em duas escolas da educação básica de uma cidade do interior do Estado da Paraíba. O *corpus* desta pesquisa é composto por dezenove aulas de língua portuguesa ministradas por três professores.

Quanto à organização, o artigo está dividido em quatro partes, além da introdução. Na primeira, explicitamos os princípios teóricos sobre atividades de ensino e recursos tecnológicos; na segunda, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando o contexto de geração dos dados; na terceira, apresentamos a análise e discussão dos resultados; e, na quarta parte, em considerações finais, sintetizamos os resultados e apresentamos os encaminhamentos da pesquisa.

Pressupostos Teóricos

Neste item, apresentamos os aportes teóricos do artigo que está organizado em torno da discussão sobre atividades de ensino de língua portuguesa com uso de recursos tecnológicos digitais. Tal organização se propõe a discutir e compreender elementos de ensino da prática escolar, com base em reflexões teóricas advindas principalmente da linguística aplicada, em conformidade com os documentos parametrizadores de ensino (PCN, 1998; BNCC, 2018) para a nossa investigação. Seguramente, a construção dessa organização enseja a necessidade da relação entre teoria e prática no ensino, além de pensar o componente planejamento como essencial nessa relação, o que inclui o uso de recursos nas atividades, noções que discutiremos neste texto.

A construção dos conceitos de atividades e tarefas de ensino

A partir do final do século XX, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem se ajustado em torno da realização de atividades de ensino que trabalham a leitura, a produção de textos (orais e escritos) e a análise linguística. Tal reconfiguração no funcionamento do ensino se processou com a divulgação de livros e artigos de pesquisa na comunidade acadêmica, principalmente com a obra *O texto na sala de aula*, de Geraldini (1984), e especialmente com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao sistema escolar brasileiro.

De acordo com estas duas importantes instâncias, a dos conhecimentos especializados em linguagem e a dos documentos parametrizadores de ensino (BRASIL, 1998; 2018), o propósito das atividades é contribuir para a proficiência linguística dos alunos nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Em atendimento à exigência apresentada, o que se espera é a oferta de formação para um

indivíduo capaz de participar de diversas situações de uso e consumo da língua(gem), exercitando a leitura, a produção e a análise de diferentes textos que circulam na sociedade.

Atentando para as atividades de ensino, o movimento de análise a respeito dessa noção advém do conceito de atividades elaborado e discutido pela área da psicologia (LEONTIEV, 1983), com desdobramentos na área da didática, especificamente na didática das línguas (DOLZ, 2016), para elucidação da expressão que é de nosso interesse. Apoiados nas duas áreas de conhecimento científico mencionadas, a psicologia e a didática, compreendemos por atividades de ensino “o agir docente sobre uma proposta didática” (RODRIGUES, 2012, p. 52) com o objetivo de garantir o aprofundamento e/ou a complementação de conhecimentos previstos no currículo obrigatório ao aluno.

Em revisão sobre o tema, Matêncio (2001) destaca que a atividade “é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, enquanto que as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade” (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108). Dito de outro modo, a partir do que mostra a autora, os dois elementos não são semelhantes, “pois há uma diferença hierárquica entre eles, sendo a atividade mais ampla que as tarefas” (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 21).

As atividades de ensino de leitura, por exemplo, buscam incorporar tarefas essenciais para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Nesse caso, além do incentivo pelo gosto da leitura (COSSON, 2014), as tarefas envolvem as habilidades de identificação, seleção, antecipação e inferência, entre outras, para que o aluno possa compreender o texto e as intenções de quem os produz. De modo semelhante, as atividades de produção e análise de textos demandam tarefas igualmente necessárias em suas realizações.

Recursos tecnológicos: definição e implicações para o ensino

A realização das atividades de ensino está diretamente ligada à presença dos componentes didáticos conteúdo e objetivo. Contudo, elas só serão realizadas com a utilização de recursos (tradicionais e/ou digitais) que oferecem apoio didático ao professor e aluno para executá-las.

Em revisão sobre o tema recursos tecnológicos digitais no ensino de língua, Signorini (2007, p. 218) considera o uso desses instrumentos em atividades como constituintes da inovação, principalmente pelo seu caráter contextual e dinâmico. Contextual porque eles estão presentes em diferentes práticas sociais de que participam os alunos (o que imprime uma função motivacional) e dinâmico por oferecer outras possibilidades de materiais didáticos ao ensino que não o papel e a caneta.

Kenski (2012), em discussão semelhante a respeito da presença da tecnologia no ensino, elabora e discute o conceito de recursos tecnológicos dentro dos limites do espaço escolar. Para a autora, esses instrumentos são objetos de natureza técnica produzidos pelo homem para trazer mais facilidades na vida das pessoas em atendimento a fins específicos. Desse ponto de vista, qualquer material utilizado como apoio técnico na realização de ações de ensino são recursos tecnológicos, tendo em vista que trazem mais facilidades e atendem a um interesse específico que é o ensino (de modo geral) de língua portuguesa (de modo específico).

A avaliação a respeito do que nos mostra Signorini (2007) e Kenski (2012), trazendo para a discussão a utilização dos recursos em atividades de ensino, indica uma perspectiva em que o cerne das atividades desloca-se do paradigma tradicional

para o paradigma da complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013). A prática digital, e os recursos nela envolvidos, inicialmente utilizada e planejada para circular em diversos ambientes e setores da nossa sociedade, mas não exclusiva da sala de aula, passa a interferir e compor as atividades de ensino, em uma relação de complementaridade com a prática escolar (RAFAEL, 2017). Dentre seus efeitos positivos, essa inserção permite pensar sobre leitura da hipertextualidade, entre outros fenômenos, a qual, conforme Xavier (2010), garante o alto envolvimento e a emancipação do leitor, características do paradigma contemporâneo da complexidade.

De acordo com Freire e Leffa (2013), o paradigma da complexidade põe em discussão a dinamicidade, a flexibilidade e a instabilidade como fatores que se interconectam, transformam e agem sobre o conhecimento em diferentes atividades processuais que envolvam seus sujeitos, neste caso em foco, aluno e professor, e os seus ambientes de formação. Esse paradigma não recebe enfoque para a repetição de métodos, práticas ou ideias, mas de uma orientação epistemológica para a reflexão, divulgação e produção de conhecimentos.

Como prova de tal afirmação, se levarmos mais adiante o enveredamento das atividades de ensino com uso de recursos pelo paradigma da complexidade, veremos que a presença dos instrumentos citados passa a requisitar do professor outros saberes docentes (TARDIF, 2014) que não apenas linguísticos, como saberes de ordem técnica, por exemplo, no momento do planejamento e execução das atividades. O movimento de reflexão sobre a relação entre esses saberes na atualidade passa a exigir do professor a necessidade de formação constante para os articular à didatização do objeto de ensino (a língua), o que contribui para tornar essa discussão ainda mais complexa.

Metodologia

Para dar conta desta investigação, os dados foram coletados em três turmas de ensino regular da educação básica, no turno da manhã, de duas escolas públicas de uma cidade do interior do estado da Paraíba. Essas turmas foram selecionadas a partir do critério de disponibilidade dos professores (PI, PII e PIII) e das escolas em participar da realização da pesquisa.

Para a coleta e geração dos dados advindos das três turmas, foram gravadas dezenove aulas de língua portuguesa, ministradas no ano de 2018. Cada uma das aulas contém quarenta e cinco minutos de duração, formando um conjunto de dados para análise composto por quatorze horas e quinze minutos de aulas gravadas e transcritas, a partir das normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP).

Do conjunto de dados que constitui o *corpus* de análise, cinco atividades de ensino foram realizadas, sendo três de leitura e duas de análise linguística. Frente a presente constatação, vimos que os recursos tecnológicos digitais foram mobilizados e/ou utilizados nas três atividades de

ensino de leitura e, portanto, o nosso foco será direcionado para esse eixo de ensino.

Como demonstração de fenômeno recorrente no *corpus*, selecionamos para análise parte de dados referente a PI, em uma turma do 8º ano, da qual extraímos os exemplos em análise neste trabalho. No momento de coleta dos dados, o professor estava ministrando aulas de leitura ao estudar o gênero *Conto*, como nos mostra a análise a seguir.

O ensino de leitura e os recursos mobilizados

O propósito deste item é atender ao objetivo selecionado para esta investigação, a saber: identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino de língua portuguesa. Como resultados, verificamos que a leitura é o tipo de atividade de ensino realizada em sala de aula com apoio didático dos recursos computador, *data-show*, caixa de som e *smartv*. Passemos a análise de uma das atividades, condensada no quadro a seguir, para comprovação dos resultados.

| Objetivo: Apresentar o gênero conto | |
|---|-------------------|
| Conteúdo: gênero conto | |
| Ano: 8º ano - Ensino fundamental | |
| Tarefas | Local de execução |
| 1. Pesquisar sobre o gênero conto | Casa |
| 1.1. Apresentar resultados da pesquisa | Sala |
| 2. Assistir ao trecho do filme <i>Aladim</i> | Sala |
| 2.1. Discutir sobre o trecho do filme apresentado | Sala |
| 3. Assistir ao <i>anime</i> ⁵ | Sala |
| 3.1. Discutir sobre o <i>anime</i> apresentado | Sala |
| 4. Ler o conto <i>A mão do macaco</i> | Sala |

Quadro 1. Atividade e tarefas de ensino de leitura

⁵ Dentro dos limites deste artigo, estamos compreendendo por animes os desenhos animados produzidos por estúdios japoneses baseados em mangás (história em quadrinhos produzida no Japão).

De acordo com o quadro 1, a atividade de leitura mencionada foi realizada dentro de quatro tarefas específicas: pesquisar sobre o gênero conto, assistir a um trecho de um filme, assistir a um *anime* e realizar leitura do conto *A mão do macaco*, todas realizadas em sala de aula, com exceção da primeira tarefa, que foi feita em casa.

Como mostra o quadro 1, a primeira tarefa da atividade de leitura foi a de realizar em casa uma pesquisa sobre o que são contos, identificando suas principais características. Para isso, o professor apresentou o seguinte comando: “Pesquisem em livros e sites o que são contos destacando as características e os elementos principais desse gênero textual”.

Como resultados da realização dessa tarefa, os alunos apresentaram o conteúdo que foi registrado na pesquisa, como nos mostra o fragmento 1.

(1) A1: Eu pesquisei por três sites diferentes... é... foi pelo dicionário, pela Wikipédia e pela InfoEscola. E de acordo com o que eu pesquisei e li, eu consegui tirar as informações de que... é... o conto é uma breve narrativa que tem um certo...é... fantasia nela... ou então também pode ser uma ficção, uma mentira, de acordo com o contexto. Aí em história de contos eu li história, ai vem, que ele tem... várias estruturas que formam o conto, que é a terminologia, características, final enigmático, diálogos, foco narrativos, extensão, a história, fase oral, fase escrita, os representantes, é... conquistas, famosos em língua portuguesa, influências, críticas e referências. É de acordo com essas informações pode-se construir um conto bom. E sobre... Aí vem... De acordo com a InfoEscola, o conto foi uma... é uma narrativa passada de pai para filhos, um histórico pra representar sua cultura que é passada de geração para gerações. É isso. (AULA 3 – PI).

De acordo com o fragmento 1, verificamos que, seguindo a orientação apresentada pelo professor em sala de aula, o aluno realizou a pesquisa sobre o que são contos em *sites*, fazendo uso de uma prática digital, provavelmente através do computador. Esse dado pode ser comprovado logo no início da fala do aluno, quando ele diz “Eu pesquisei por três sites diferentes”, o dicionário, a *Wikipédia* e a InfoEscola, mostrando a plataforma

de pesquisa virtual/digital como suporte para a realização da pesquisa.

O aluno pode ter optado por realizá-la nessa plataforma por sentir-se motivado a ir em busca de *sites*, utilizando um recurso inovador e que envolve múltiplas linguagens relacionadas ao conteúdo pesquisado, o que chama a sua atenção e instiga o envolvimento. Esse aspecto motivacional imprime um caráter modificador ao ensino, tanto pelo fato de requisitar do aluno, e também do professor, novas habilidades de pesquisa, como leitura da hipertextualidade na internet, quanto pelo fato de incluir recursos que não são exclusivamente grafocêntricos na realização da tarefa.

Ainda de acordo com o dizer do fragmento 1, na pesquisa realizada, o aluno coletou informações básicas a respeito do gênero, mostrando que “o conto é uma breve narrativa” de caráter fantasioso ou ficcional ou “uma narrativa passada de pai para filhos”. Nessa apresentação, o aluno expõe, de forma genérica, elementos de análise ou características do gênero conto, resultado da leitura feita nos *sites* de buscas. Esses elementos de análise ou características do conto foram a “terminologia, características, final enigmático, diálogos, foco narrativos”, entre outros.

Nesse ponto, é importante destacar o encontro possibilitado pela atividade sugerida pelo professor, entre prática escolar e prática comum (de um usuário não aluno) cotidiana, ordinária, do uso das formas de leitura e de construção de leitura no contexto digital. Provavelmente, o caminho percorrido pelo aluno foi a consulta por *links* explorados a partir dos interesses do internauta. Esse movimento caracteriza-se como leitura da hipertextualidade, a qual, conforme Xavier (2010, p. 211), garante o alto envolvimento e a emancipação do leitor, características advindas do paradigma contemporâneo da complexidade.

Após a socialização dos resultados da pesquisa, o professor realizou outras duas tarefas em

sala de aula, como mostra o quadro 1: apresentação de um trecho de desenho animado e apresentação de um *anime* com relação de intertextualidade entre ambos. As duas tarefas de exibição dos vídeos tiveram o propósito de motivar os alunos para a leitura do conto *A mão do macaco*.

Iniciando a segunda tarefa, a apresentação de um trecho de desenho animado para os alunos, o professor diz o seguinte, conforme nos mostra o fragmento a seguir:

(2) **PI:** ... É... hoje a gente vai pensar basicamente em Aladim, quando a gente pensa nessa história que a gente já conhece, tanto em leitura, que essa história é um conto escrito que foi transmitido pela Disney, certo? [...] Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora ((Apresentação de trecho do vídeo)). (AULA 4 – PI).

Como podemos observar no início do fragmento 2, o professor diz que “hoje a gente vai pensar basicamente em Aladim”, mostrando para os alunos que “essa história é um conto escrito que foi transmitido pela Disney”. Em seguida, o professor apaga as luzes e diz: “Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora”, referindo-se à exibição de trecho do filme em sala.

Sobre a apresentação do vídeo, temos dois fatos importantes registrados. O primeiro refere-se ao momento de instalação dos equipamentos que deram suporte para que os alunos pudessem assistir ao vídeo. Enquanto o professor estava ministrando aula, a secretária da escola veio até a sala para instalar os recursos *datashow*, caixa de som e *notebook* para exibição do filme. Esse fato revela a complexidade da atividade, mostrando a dependência do professor de um outro agente da escola (e dos seus saberes) para sua condução com uso dos recursos digitais.

O segundo fato refere-se ao momento de exibição do filme. Enquanto ele era apresentado, os alunos estavam muito concentrados ao seu conteúdo. Essa constatação nos mostra que os recursos selecionados tiveram uma função didática

motivacional na aula, pois garantiram o envolvimento e atenção dos alunos com o objetivo e conteúdo da atividade que foi realizada naquele momento.

Após apresentação do trecho do filme, o professor recuperou, oralmente, informações principais sobre o conteúdo da história, como podemos observar no fragmento 3.

(3) **PI:** Bom, então, ó... aí no vídeo, quando ela diz: “pega a lâmpada”, ele encontra, né? E acha, é... no lugar em que ele tá, e aí o gênio sai. Quanto tempo o gênio falou que tava preso?

Al: Dez mil anos.

PI: Dez mil anos. É pouco tempo?

Al: Não.

PI: É muito tempo, né isso? Então, se o gênio tá é... tá preso lá por dez anos, a gente pensa que lâmpada...

A1: Não. Dez mil anos.

PI: Dez mil anos, desculpa... (AULA 4 - PI).

Como nos mostra o fragmento 3, o professor iniciou a discussão sobre o filme recuperando a informação de que Aladim havia encontrado a lâmpada mágica e dela saiu o gênio que realizaria os três pedidos que ele faria. Essa informação, apresentada pelo professor, retoma o que foi exibido no filme com o propósito de que os alunos lembrem o que foi apresentado, além de explorar nos alunos a capacidade de sumarização oral do trecho do filme.

Como os alunos não assistiram ao filme na íntegra, porque demandaria muito tempo da aula para isso, o trecho apresentado em sala mostrou apenas o primeiro desejo de Aladim feito ao gênio: o de se tornar príncipe para que pudesse se casar com uma princesa. Antes de passar para a próxima tarefa da atividade (assistir a um *anime*), no final da discussão sobre o filme, o professor disse que se os alunos desejassem, eles podiam assistir ao filme completo, conforme mostra o fragmento 4.

(4) **PI:** depois se vocês quiserem saber os outros pedidos, vocês procurem em casa.

A2: Como é o nome do filme?

PI: É... Você coloca no Youtube filme Aladim e vai aparecer. (AULA 4 - PI).

Segundo o fragmento 4, ao recomendar aos alunos a possibilidade de o ver em casa, um deles, envolvido com a tarefa, perguntou ao professor o nome do filme. Em resposta, o professor disse: “Você coloca no Youtube filme Aladim e vai aparecer”. Nessa fala do professor, percebemos não só o nome do filme, que é Aladim, mas também o nome de uma plataforma digital em que ele está disponível, que é o *Youtube*, para que o aluno realize essa tarefa complementar extraclasse.

Ao fazer essa indicação, a fala do professor apresenta não só as marcas da associação com a prática extraescolar (prática digital) e da diversidade de recursos que podem ser utilizados pelo aluno na realização dessa tarefa, como *smartv*, *smartphone*, *notebook* ou *tablet* conectados à internet, mas também da potencialidade da atividade de ensino. Nesse caso, temos uma ampliação da atividade de leitura para fora da sala de aula mostrando uma relação de complementaridade entre as práticas escolar e cotidiana (RAFAEL, 2017) de uso de tecnologias.

Pensando no ensino de língua portuguesa, podemos perceber como contribuição didática desses recursos a possibilidade de ampliação do conhecimento do aluno por meio da leitura. Assim, mais que uma indicação fortuita ou aleatória de um filme para mobilização de recursos, se gera em sala de aula uma situação de mobilização de conhecimento de diversas linguagens dos alunos, além do gosto (COSSON, 2014) e aumento do repertório de obras literárias conhecidas por eles.

A próxima tarefa realizada foi a de assistir a um *anime*. De acordo com esse outro vídeo apresentado aos alunos, um *anime*, para cada desejo do ser humano, há também uma consequência para eles, como mostrou os pedidos feitos por um dos personagens do *anime*.

O *anime*, assim como o filme Aladim, foi exibido na sala de aula e teve uma duração de aproximadamente vinte minutos. De acordo com o planejamento de ensino do professor, os recursos

que a princípio deveriam ser utilizados como suporte para sua exibição eram o *datashow*, a caixa de som e o *notebook*. Entretanto, houve dois problemas no momento de instalação dos equipamentos. O primeiro foi que a tomada de energia elétrica da sala de aula não funcionou e o professor precisou fazer uso de outra tomada mais distante. Como o fio dos equipamentos não alcançava a outra tomada de energia, o professor pediu para que um dos alunos fosse na secretaria pegar uma extensão para conectar os equipamentos, o que implicou perda de alguns minutos da aula.

Resolvida essa situação, o segundo problema foi causado pelo cabo que conectava o *notebook* até a caixa de som para que os alunos ouvissem o áudio do *anime*. No mesmo dia de aula, havia uma programação em uma das outras salas que estava com esse cabo. O professor conseguiu outro cabo para conectar os equipamentos, mas não tinha adaptador para o *notebook*, o que o impossibilitou o uso desse recurso na aula, mas não de realizar a tarefa.

Como solução viável e exequível naquele momento, o professor foi até a coordenação da escola e trouxe a *smartv* para sala de aula e substituiu, com ajuda de dois alunos, o *datashow* e a caixa de som para exibição do *anime*. Tal fato nos mostra a problematização no uso dos recursos digitais na escola e a substituição dos recursos previamente planejados para o desenvolvimento de ações de ensino por outros. Na aula observada, a substituição foi pertinente e não prejudicou a execução da tarefa ou os resultados a que o professor esperava alcançar, pois o *anime* foi exibido para os alunos, como planejado por ele, apesar de ter sido exibido muito tempo depois do início da aula, e aqui enveredamos para outra parte da discussão.

Para solução desses dois problemas que surgiram, o professor precisou mobilizar mais que saberes disciplinares (nesse caso, referentes ao ensino de língua) na aula. Foi necessária a

mobilização de um saber de ordem técnica para a execução desse tipo de tarefa. Assim, a demora na conexão dos recursos em sala de aula, associada à falta ou insuficiência de saberes técnicos dos professores, pode justificar a opção de muitos docentes em utilizarem na maioria das suas aulas recursos tradicionais, que ofereçam mais praticidade ao ensino, como caneta, quadro, pincel e o próprio livro didático, entre outros recursos.

Entretanto, o tradicional pode também falhar e não podemos atribuir somente aos recursos digitais a possibilidade de falha, inadequação ou erro durante as atividades de ensino que o professor executa. Durante a realização de uma outra atividade que faz parte de nosso corpus de pesquisa, um dos alunos disse: “Professor, minha caneta está falhando. E agora?” Essa fala do aluno só nos confirma que os recursos, representados na condição expressa e manifesta de materiais físicos elaborados pelo homem, estão sujeitos a apresentar problemas ou limitações, independentemente de quais sejam eles.

Voltando à tarefa de exibição do *anime*, e observando o funcionamento da aula, percebemos mais uma vez que a funcionalidade didática dos recursos que foram utilizados foi motivacional, tanto por chamar a atenção dos alunos, trazendo o envolvimento deles na tarefa, quanto por prepará-los para a próxima tarefa, a leitura do conto, que envolvia a mesma temática.

Após a exibição do *anime*, o professor iniciou uma breve discussão do vídeo, tendo em vista o tempo de aula que ainda restava para concluí-la. O fragmento 5 mostra o início dessa discussão entre os alunos e o professor.

(5) PIII: Gente, então... Vocês gostaram? ((Professor se refere ao vídeo exibido))

Als: Sim.

A1: Bastante.

PIII: Diante do que a gente viu, que a gente pensou sobre Aladim, tem alguma coisa a ver... ((incompreensível))

Als: Desejos

PIII: Que desejos?

A1: Poder realizar desejos.

PIII: Ele pode realizar desejos. E quem é que realiza esses desejos? É o quê? É uma lâmpada mágica?

Als: Não. É um pé de macaco. (AULA 6 - PI).

De acordo com o fragmento 5, o professor perguntou se os alunos gostaram do filme e, em seguida, fez outras perguntas para que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças existentes entre os dois vídeos que foram apresentados. Entre as principais perguntas podemos destacar “E quem é que realiza esses desejos? É o quê? É uma lâmpada mágica?”.

Por fim, a última tarefa da atividade, como mostra o quadro 1, é a leitura do conto *A mão do macaco*. Esse conto apresenta a mesma narrativa desenvolvida no *anime* que foi exibido: as consequências dos desejos do ser humano. Para realizar essa última tarefa, o professor selecionou o conto na internet, imprimiu na escola e distribuiu cópias do conto aos alunos. Depois ele fez a leitura em sala, encerrando a atividade planejada e executada dentro das quatro tarefas que apresentamos.

Considerações finais

Tendo em vista a nossa questão de pesquisa, focalizando a presença e uso de recursos tecnológicos digitais na prática escolar, verificamos em aulas de língua portuguesa dois importantes resultados com o movimento de análise. O primeiro é que os recursos tecnológicos são utilizados em atividades na prática escolar, evidenciando que ela está incorporando à sua realização os benefícios da tecnologia digital, em função das necessidades de ensino do professor e aprendizagem dos alunos. Dessa constatação mais genérica, identificamos nas aulas observadas, como segundo resultado de análise, que o tipo de atividade de ensino realizado com uso desses recursos foi a leitura, o que conduziu a análise para este eixo de ensino.

O desdobramento dos resultados traz evidências da presença expressa e manifesta do paradigma da complexidade nas aulas. Tal afirmação ocorre porque quando o professor incorpora às suas atividades de ensino o uso de recursos, ele demanda em sua prática a mobilização de conhecimentos que não apenas linguísticos para a didatização dos conteúdos. Esses conhecimentos, ou saberes técnicos, envolvem manipulação, funcionamento e uso de equipamentos. Além disso, é preciso considerar que esse uso está relacionado a questões de infraestrutura e recursos financeiros da escola para diversidade de utilização de recursos em sala de aula. A avaliação dessa afirmação nos mostra que o saber sobre a língua não é suficiente por si só para garantir a realização da prática de ensino, sendo necessária a presença de diferentes saberes docentes para condução das aulas e atividades.

Os resultados apresentados nos impulsionam para uma nova fase da pesquisa, já em execução, em que nos interessa investigar que estratégias didático-pedagógicas de uso desses recursos estão sendo requeridas na prática escolar de ensino.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

COSSON, Rildo. A sequência básica. In: _____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista DELTA*, São Paulo, 32.1, 2016, 237-260.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 16.2, p. 105-126, 2015a.

_____. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). *Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2015b, p. 841-853.

_____. Utilização de recursos tecnológicos em atividades de produção de texto oral no livro didático de português. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 2, 2017, p. 21-31.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

LINO DE ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MATÊNCIO, M. L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAFAEL, E. L. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1823-1838, 2017.

RODRIGUES, M. C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: _____. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, 211-228.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER, A. C. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

Submissão: 12 de janeiro de 2019

Aceite: 08 de março de 2019.

LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DIALÓGICO NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

pg 55-66

Sílvio Nunes da Silva Júnior²
Wilder Kleber Fernandes de Santana³

Resumo

Este texto se propõe a refletir sobre a constituição do sujeito dialógico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (PCN), focalizando os tópicos Língua Oral e Língua Escrita, situados na subseção Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos. Discutimos sobre a noção de sujeito dialógico ou alteritário, a partir de escritos de Bakhtin e o círculo, e acerca do ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN, para, após isso seguirmos com uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) nos citados tópicos. Em linhas gerais, constatamos que o documento segue uma linha sociointeracionista de linguagem, no entanto precisa de uma revisão de nomenclaturas de tópicos e subseções; além de um espaço para discutir sobre a importância de uma formação de professores capazes de preparar esses sujeitos para as práticas sociais de linguagem.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Sala de Aula; Análise Dialógica do Discurso

ORAL LANGUAGE AND WRITTEN LANGUAGE: THE CONSTITUTION OF THE DIALOGICAL SUBJECT IN THE PORTUGUESE LANGUAGE PCN

Abstract

This text proposes to reflect on the constitution of the dialogic subject in the National Curriculum Parameters for the Portuguese Language (PCN), focusing on the topics Oral Language and Written Language, located in the subsection Considerations about the didactic treatment of contents. We discuss the notion of dialogical or alteritarian subject, from Bakhtin's writings and the circle, and about the teaching and learning of Portuguese language in NCPs, after which we proceed with a Dialogical Discourse Analysis (ADD) in the mentioned topics. In general terms, we find that the document follows a socio-interactionist language line, however, it needs a revision of topic and subsection nomenclatures; as well as a space to discuss the importance of a teacher training capable of preparing these subjects for social practices of language.

Keywords: Teaching; Learning; Classroom; Dialogical Analysis of Speech

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutorando em Letras e Linguística no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail junnyornunes@hotmail.com

³ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling – UFPB). E-mail wildersantana92@gmail.com

Considerações iniciais

Debates sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa são sempre importantes em uma educação que passa por constantes metamorfoses no tocante às implicações de teorias linguísticas, filosóficas, literárias nas práticas docentes. Ensinar a língua portuguesa na escola não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que, com as mudanças emergentes, muitos professores se enquadram no que Guedes (2006) denomina por crise de identidade, isso porque as dimensões teóricas nem sempre dialogam com a perspectiva prática, e o professor, por muitas vezes, fica sem saber qual a língua que realmente se deve ensinar.

Os documentos oficiais se apresentam, nesse sentido, como subsídios teóricos para os professores compreenderem qual o viés que se deve partir no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa, por exemplo, trazem uma diversidade de contributos teóricos para os eixos específicos do ensino de língua portuguesa, a saber: a gramática, a produção de textos e a literatura; além de pontuar, também, alguns instrumentos avaliativos a partir da articulação que o próprio documento faz da linguagem com as demais práticas sociais.

Nesse sentido, diversas outras questões permeiam os posicionamentos autorais dos PCN no que tange à nomenclatura das seções, aos diálogos teóricos desenvolvidos e demais discordâncias que acabam existindo na leitura atenta do documento. Assim, é preciso adotar para a prática de ensino uma concepção que possa atribuir ao professor verdadeiros subsídios para interpretar as variadas vozes que aparecem nos PCN e identificar por quais caminhos percorrer na atuação em sala de aula. Uma concepção que muito pode contribuir para tais processos interpretativos é a dialógica (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], 2006 [1979],

2010 [1934-1935]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), a qual propicia que se possa observar qual a noção de sujeito (aluno e professor) que o documento defende.

Diante disso, este estudo propõe uma reflexão acerca da constituição do sujeito dialógico nas vozes dos PCN para a Língua Portuguesa, focalizando nos tópicos *Língua Oral* e *Língua Escrita*, situados na subseção *Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos*. Para dar conta de tal objetivo, recorreremos à Análise Dialógica do Discurso (ADD), relacionando as discussões de textos oriundos do chamado círculo com vozes pedagógicas que defendem o ensino sob uma perspectiva interacional. O estudo está estruturado em 3 (três) tópicos, além das considerações iniciais e finais, que são eles: o sujeito dialógico ou alteritário; ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN; e a análise de como se constrói o sujeito dialógico nos PCN para a Língua Portuguesa.

O sujeito dialógico ou alteritário

Na trajetória de ascensão da Filosofia da linguagem, podemos afirmar que a noção de sujeito não é definida “com todas as letras” por Bakhtin e o chamado *Círculo de Bakhtin*. Entretanto, observamos em alguns trechos das muitas obras. As proposições bakhtinianas geram o agente como um elemento de extraordinária importância, pois o (en) formam não apenas como aquele que realiza uma ação para adquirir aquela “realidade moral única e unitária como momento constituinte dela” (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 20), mas que produz, também, um “pensamento participativo”⁴(BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26), que media a relação

4 Esse pensamento participativo, na ótica de Bakhtin, é o que tem predominância em todos os grandes sistemas de filosofia, “ou conscientemente e distintamente (em especial na Idade Média), ou de uma forma inconsciente e mascarada (nos sistemas dos séculos XIX e XX)” (1993, p. 26).

entre o ato (em geral) e os atos particulares, em que este não pode ser separado de sua unicidade historicamente valorativa.

Ao tratarem da interrelação entre cultura e vida, Bakhtin (1993 [1920-1924]) e Medviédev (2016 [1928]) defendem a indivisibilidade entre esses dois planos espácio-temporais, assim como era comum na filosofia da vida (Henri Bergson), na estética formalista (Chklóvski) e nas ciências naturais (Francis Bacon). O sujeito, na posição *deser aberto e unitário*, pode ser, também, o formador do conteúdo-sentido abstrato do ato-ação ou do agir-eventicidade. Porém, só pode sê-lo em um processo de transgrediência à vida-morte-processo: “não é aquele Ser único no qual nós vivemos e morremos, no qual se realizam nossos atos ou ações responsáveis; ele é fundamentalmente e essencialmente alheio à historicidade viva”. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26).

Então, por alteridade do sujeito compreendemos o processo de constituição desse ser-evento que, segundo a concepção dialógica, se constitui a partir do outro, também o constituindo. É por meio da alteridade que ocorre a interação mútua, diálogo entre no mínimo duas consciências. (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Na medida em que o sujeito se engaja no discurso, vai (re)construindo sua identidade. Ainda que discorde totalmente das opiniões alheias, ele está considerando o discurso do outro, uma vez que o sujeito ocupa na sociedade múltiplas identidades, e está constantemente em contato com diferentes interlocutores. Para Sobral (2009, p. 26), “as práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados”. Nessa direcionalidade, ora o sujeito assume a identidade de professor, ora de religioso, ora de esteticista, o que faz com que a identidade do sujeito seja compreendida como um constructo socialmente organizado via discursivizações.

É confirmada concretamente essa

responsividade/responsabilidade ética do(s) sujeito(s) na remissão de Bakhtin à encarnação do *não-álibi na existência*, ou melhor, quando afirma que “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (BAKHTIN, 2006[1979], p. 108), vez que cada ato-sujeito é arquiteto de sua responsabilidade.

Conforme Faraco (2011, p. 25),

Por tudo isso, a ética bakhtiniana tem lá suas radicalidades: por ser único, por ninguém ocupar ou poder ocupar o lugar que ocupo, não tenho álibi para a existência – diz Bakhtin em *Para uma filosofia* (2010, p.96). Ou seja, eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. Na vida, sou insubstituível e isso me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. Assim, o dever encontra sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha unicidade.

A respeito do sujeito, conforme Sobral (2009, p. 56), “ele não age sozinho, mas não deixa de ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores”. Em todo o tempo, mediante as escolhas que faz, o sujeito é transpassado por forças que o atravessam, centrípetas (que o impulsionam ao centro do agir) e centrífugas (as quais lhe abrem horizontes de deslocamentos): “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.82).

Por sua vez, Volóchinov (2017 [1929], p. 119), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assinala que a língua é viva e evolutiva historicamente e se estabelece concretamente nas atividades sociais. E que o estudo da língua deve seguir uma ordem metodológica:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. **As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.**⁵

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (grifos nossos)

No trecho em destaque, Volóchinov, ao afirmar que existem formas distintas de enunciações e que os atos de fala isolados têm relações diretas com o processo interacional, reflete, nas entrelinhas, que o sujeito dialógico se constitui como o sujeito que faz uso da linguagem nas atividades sociais e, mesmo sem perceber, participa da criação ideológica da forma em que depende do discurso alheio e das forças sócio-históricas da linguagem para se constituir como sujeito/falante.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2006 [1979]), ao definir o papel do ouvinte, permite que discutamos sobre sujeito dialógico:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 291).

Podemos, com essas palavras, definir sujeito dialógico como sujeito responsivo ativo, que, nas atividades sociais, pode assumir os papéis de locutor e interlocutor e saiba expor suas atitudes ativas, demonstrando respostas positivas, negativas, curtas, longas, etc. Ainda nesse sentido, o sujeito dialógico compreende a linguagem em seu contexto amplo como aspecto social, onde o seu discurso/enunciado é totalmente dependente do que outro

pronuncia/ou; pois sem o discurso do outro, não existe o discurso do *eu*.

Não foi o nosso objetivo, nesse tópico, o de trazer concepções exatas e precisas sobre o certo e o errado nas noções de sujeito que nos sujeitamos a mencionar. Observamos a importância de abordá-las de modo que as relações entre a linguística e a filosofia da linguagem vêm criando laços cada vez mais estreitos e, dessa forma, é possível identificar marcas de concordância e discordância de teorias na leitura do tópico. Deter-nos-emos, a seguir, a refletir sobre as perspectivas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa adotadas nos PCN.

Ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos PCN

Antes de começar a reflexão já brevemente apresentada, deixamos clara a curta extensão deste tópico, no qual o nosso objetivo é, sobretudo, esclarecer a abordagem sociointeracionista defendida nos PCN para a Língua Portuguesa, em articulação com a realidade de ensino que conhecemos e pesquisamos. Para tanto, partimos da afirmação de que o aluno deve sair da educação básica tendo “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1997, p.20).

Observamos, assim, o desprendimento do documento em relação ao ensino de padrões formais da língua, que, em sua amplitude, se constitui por meio de variações e se materializa como aspecto social e concreto construído com base em forças sócio-históricas. Nessa linha de pensamento, os PCN para a Língua Portuguesa adotam, em partes, a concepção dialógica de linguagem, a qual é importante para que tanto os professores como os alunos atuem como participantes ativos nas/

5 Grifo nosso.

das práticas de ensino, como lembra Silva Júnior (2017).

No documento, observamos que no ensino da língua portuguesa:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Dessa forma, em sala de aula, o uso da língua é totalmente pautado num propósito comunicativo. Ou seja, da forma em que a língua materna for trabalhada, é de suma necessidade que o professor reflita junto ao aluno os fins comunicativos do trabalho com a língua na escola. Já no que diz respeito à correção seguida do uso de variações linguísticas, podemos observar que o documento é contra, isso quando vemos pela questão formal da língua e a etimologia da palavra. No entanto, a correção que é trazida à tona na citação acima é relacionada à prática da reflexão sobre os contextos que requerem a linguagem formal e informal na sociedade. Essa reflexão compete à relação professor-aluno, como podemos ver a seguir:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 22).

Parece extenso o papel do professor na proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no documento. Entretanto, se pensarmos sob a perspectiva dialogal de ensino, ancorando-nos em estudos como, por exemplo, os de Vygotsky (2005) e Bakhtin, percebemos que

planejar, implementar e dirigir atividades didáticas se tornam verbos que giram em torno da teoria socio-interacionista, mais especificamente, quando o autor trata de aprendizagem mediada e, também, do dialogismo, enfatizando a noção de compreensão responsiva ativa, encontrada em Bakhtin (2006 [1979])⁶. Essa compreensão se dá pela articulação das vozes dos dois autores mencionados, como se pode constatar a seguir:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 272).

A professora, ao tratar do assunto com o aluno, deu explicações, desde que conhecimento, perguntas feitas, corrigidas, obrigou o aluno a dar explicações. Todo esse trabalho em relação aos conceitos, todo o processo de seu treinamento foi realizado pela criança em colaboração com adultos, durante o processo de instrução⁷ (VYGOTSKY, 2005, p.248).

Em primeiro plano, observamos que Bakhtin faz menção ao diálogo social entre os sujeitos nas atividades sociais, pontuando que tais práticas discursivas só se estabelecem se existir a manifestação do que o autor denomina compreensão responsiva ativa. Nesse sentido, quando os olhares são direcionados ao trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, depreendemos que o pressuposto bakhtiniano sobre a compreensão plena e real ser

6 Zozzoli (2012) aponta que a noção de compreensão responsiva ativa, além de ser encontrada em Estética da criação verbal, ainda possui indícios em reflexões de obras como Questões de literatura e estética e Marxismo e Filosofia da Linguagem.

7 Nossa tradução de “El maestro, al tratar el tema con el alumno, daba explicaciones, proporcionaba conocimientos, hacía preguntas, corregía, obligaba al propio alumno a dar explicaciones. Toda esta labor correlaciona a los conceptos, todo el proceso de su formación se realiza en colaboración con los adultos, durante el proceso de instrucción

ativamente responsiva compactua com a ilustração vygostskyana sobre um processo de aprendizagem mediada nas séries iniciais. Assim, de modo que a criança atuou como um sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem e o adulto obteve o papel de mediadores desse processo, a compreensão de todos os sujeitos foi ativamente responsiva.

Voltando ao foco inicial, vemos que as práticas de planejar, implementar e dirigir atividades didáticas resumem-se na valorização da voz de *outrem*⁸ no discurso interativo em sala de aula. O professor, por sua vez, vai assumir o papel de mediador do processo a partir das particularidades dos alunos. Nessa perspectiva, o seu trabalho será denominar como a articulação das vozes sociais poderá ser estabelecida em sala de aula, uma vez que a posição do aluno é pertinente tanto para que o ensino e a aprendizagem se concebam de modo efetivo como para que as relações entre professor/aluno e aluno/aluno sejam cada vez mais frequentes.

As relações entre os sujeitos na sala de aula é um importante veículo para que o ensino da língua portuguesa esteja democraticamente desenvolvido com base nos conhecimentos já existentes, visto que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

O fragmento acima, retirado do tópico “Linguagem e participação social”, atribui espaço para variadas interpretações. Compreendemos que a escola não possui condições espaço-temporais

8 Bakhtin (1990, p. 86) assinala que o discurso “[...] se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando-se com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso”. Nesse sentido, o discurso do eu depende em totalmente dos discursos dos outros.

para preparar os alunos para produzirem textos/discursos nas mais variadas situações comunicativas, uma vez que ela não é a única instância social na qual os alunos convivem. Além disso, retomando Bakhtin (2006 [1979]), as produções enunciativas são relativamente estáveis⁹, situando-se, dessa forma, em uma perspectiva não-estática, ou seja, numa heterodiscursividade. Sob essa ótica, nem a escola nem qualquer outra instância social consegue preparar o sujeito para dominar as variadas práticas comunicativas, pois cada sujeito precisa buscar meios para se adaptar às situações quando isso lhe é necessário. Dessa maneira, nem todos os sujeitos possuem a necessidade de se adaptarem a essas práticas comunicativas, o que irá depender das suas situações espaço-temporais e sociais-locais.

Com os esclarecimentos dados até este momento, tanto sobre a constituição do sujeito na perspectiva dialógica que estamos seguindo quanto ao tratamento dado ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa nos PCN para a Língua Portuguesa, adensamos, a seguir, na nossa proposta analítica em relação ao tratamento da língua oral e da língua escrita nos PCN (BRASIL, 1997). Ressaltamos que a análise seguirá os pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

A constituição do sujeito dialógico nos PCN

Nos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, encontramos uma infinidade de concepções teóricas que dialogam em grande escala com as práticas exercidas em sala de aula de educação básica. Como pesquisadores da linguagem, destacamos, para esta análise, dois tópicos encontrados na subseção “Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos”, a saber: língua oral e língua escrita, ambos os tópicos acompanhados pelos termos “usos” e “formas”.

9 Noção bakhtiniana de gêneros do discurso.

Na discussão teórica sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, observamos uma interessante articulação feita nos PCN entre linguagem e sociedade. No entanto, quando se detém em refletir sobre as modalidades de linguagem (oral e escrita), vemos um distanciamento entre a discussão sobre a linguagem - e, por consequência, de língua e fala -, vinculada ao sociointeracionismo, do termo forma, que acompanha os títulos dos tópicos denominados para a análise deste estudo. Quando pensamos sob uma ótica social, se enquadra melhor o termo função. Na nomenclatura da subseção, o uso do termo conteúdo remete a uma perspectiva estrutural e conteudista. Nesse sentido, a denominação “objeto de ensino” se enquadraria melhor na vertente funcional de pensamento sobre ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso que se perceba a pertinência em adotar uma concepção dialógica de linguagem para o ensino e aprendizagem e que também exista um necessário cuidado na escolha de nomenclaturas, pois algumas delas não corroboram com as perspectivas teóricas adotadas. Para situar as questões que discorreremos neste momento do trabalho, ressaltamos que o nosso objetivo é observar como o sujeito (de sala de aula) se constitui nas concepções de oralidade e escrita dos PCN, seguindo, para tanto, os pressupostos dialógico-discursivos encontrados em textos de Bakhtin e demais autores do círculo. Em primeiro plano, no tocante à oralidade, destacamos o ponto inicial que lembra qual o objetivo em se trabalhar com a produção oral em sala de aula de língua portuguesa:

Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas (BRASIL, 1997, p. 73).

Ao identificar as práticas de ouvir com atenção e intervir sem sair do resultado, retomamos

o pensamento bakhtiniano sobre compreensão responsiva ativa, pois, como já mencionamos, o locutor sempre espera uma compreensão ativa do interlocutor. Na interação em sala de aula, percebemos que o intervir sem sair do assunto tratado diz respeito à participação efetiva dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem. A partir disso, o sujeito da linguagem que se espera em sala de aula precisa ser responsivo ativo, pois é por meio da escuta ativa que se desenvolvem as habilidades de: formulações de respostas a partir dos discursos alheios; explicação de compreensões sobre determinados temas; acolhimento de opiniões (que lembra as implicações das vozes de outrem nas alteridades do sujeito); adequação às intervenções precedentes; e proposição de novos temas a serem tratados.

Nessa perspectiva, entendemos que a língua oral atribui o espaço que se espera no fragmento que apresentamos anteriormente. Entretanto, um ponto que nos chama atenção e que não consta no corpo dos PCN é, justamente, a formação do professor necessária para atuar como um mediador das atividades didáticas nas quais a oralidade tem um papel importante. Tal falha acaba comprometendo em grande escala a efetividade das práticas de ensino que, antes de tudo, carecem serem campos responsivos ativos. Dessa forma, se o professor não possuir formação suficiente para atuar em sala de aula criando espaços dialógicos e considerando o aluno como sujeito responsivo ativo, os objetivos de se trabalhar com a oralidade em sala de aula não serão alcançados.

Em seguida, o documento espera que a língua oral seja um veículo para a “Manifestação de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada” (BRASIL, 1997, p. 73). Vemos que a oralidade serve como um meio para o diálogo entre os sujeitos para a manifestação de diversas experiências sociais, sentimentos, ideias e opiniões. No entanto, quando se fala em “forma

clara e ordenada” o foco já se torna distante do que se compreende por língua oral com fins interacionais como o documento propõe em seu próprio aporte teórico sobre língua e linguagem. De acordo com Di Fanti (2003, p. 9), “A linguagem (...) está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui”. Neste caso, não se pode exigir que as manifestações de linguagem dos sujeitos da linguagem se estabeleçam ordenadamente, mas sim, na naturalidade que é própria da dialogia na qual língua/linguagem se insere.

Ainda nesse sentido, Bakhtin (2006 [1979], p. 70) assinala que “[...] a língua não é um meio neutro (...) que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-las e subordiná-las às suas intenções e acentos [pontos de vista] é um processo difícil e complexo”. Assim, na heterodiscursividade não necessariamente se deve seguir uma ordem, visto que as práticas de linguagem são naturais na interação. A ordem, nesse sentido, iria comprometer até mesmo a produção dos gêneros discursivos que permeiam as atividades sociais. Ao seguir qualquer que seja a ordem no uso da língua, o falante não poderia utilizar os variados suportes discursivos para articular os variados gêneros.

Ao propor que a língua oral sirva - no ensino e aprendizagem - para a “Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade” e para a “Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte” (BRASIL, 1997, p. 73), o documento leva os aspectos socioculturais dos alunos em consideração na sala de aula, isso pela possibilidade dada para o compartilhamento de crenças e valores, sendo o último tratado nas perspectivas axiológicas discutidas por Volóchinov e Bakhtin (1926). De acordo com Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos,

estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”.

No ensino e aprendizagem, a narrativa - neste caso, oral - se apresenta em diferentes papéis. Primeiramente, podemos considerar a sua importância para que exista uma partilha de conhecimentos linguísticos, religiosos e sociais entre os alunos, servindo como um espaço de choques de cultura (ZOZZOLI, 2008). É possível identificar as contribuições das narrativas para o trabalho com a produção textual/discursiva dos alunos, uma vez que a habilidade argumentativa do aluno depende em grande escala do seu conhecimento de mundo. Identificamos os indícios de uma noção de sujeito responsivo ativo nos pontos mencionados, de modo que as atividades de ensino e aprendizagem não se detêm apenas na voz do professor, mas sim, no processo interacional que é natural nas práticas de uso da língua, envolvendo, para tanto, diversos sujeitos.

Posteriormente, o documento aponta a importância da língua oral para a “Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos” (BRASIL, 1997, p. 73). Nesse sentido, observamos que os PCN direcionam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa para um trabalho mais efetivo das tipologias textuais, o que é significativo. Além disso, ao propor que a oralidade sirva para a “Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso” (BRASIL, 1997, p. 73), está se considerando a articulação pertinente entre oralidade e escrita. Sobre essa articulação, Marcuschi (2001) compreende que é necessária, visto que no ensino e aprendizagem não se pode criar uma dicotomia fala/escrita, uma vez que as modalidades de linguagem, mesmo com as suas particularidades (KOCH, 2005), precisam se relacionar nas práticas de linguagem dos alunos, considerando que nas práticas sociais

de linguagem, tanto na oralidade como na escrita, são exigidas dos sujeitos.

Finalizando a apresentação das finalidades de se trabalhar com a língua oral em sala de aula, o documento destaca que a mesma é um veículo para a “Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda)” e a “Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda)” (BRASIL, 1997, p. 73). Os últimos pontos nos fazem retomar Bakhtin (2003) a partir da consideração de que os enunciados relativamente estáveis – gêneros do discurso – se perpetuam em situações sociais imediatas. Nessa perspectiva, os pontos trazidos no documento mostram ser de acordo com a concepção de que o sujeito dialógico (que é responsivo ativo) carece ter a habilidade de se adequar em práticas de linguagem específicas. Assim, ensino e aprendizagem precisam caminhar neste viés em busca do aprimoramento desse processo de adaptação dos sujeitos nas diversas situações sociais em que estiverem participando ativamente.

A subseção *Língua Escrita: Usos e Formas* se inicia com uma discussão sobre a complementaridade entre leitura e escrita, as quais estão fortemente relacionadas, e que se modificam e se influenciam mutuamente no processo de letramento: a fala é transformada pela escrita, em vias de constituição da “fala letrada”, ao passo que e a escrita é influenciada pela escrita, na aparição de “traços da oralidade” nos textos escritos. Desse modo, segundo os PCN,

São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino

deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. (BRASIL, 1997, p. 40)

Como podemos perceber, até então, os PCN de Língua Portuguesa têm contemplado a discussão sobre leitura e escrita em nível conjunto, de forma que haja construção de conhecimento em gêneros, em suas circunstâncias do uso da escrita. Ao pontuar a importância do papel do leitor e do escritor, notifica que não deve ser mecânica, no sentido de que só ler é suficiente para impulsionar a uma boa escrita.

Porém, é quanto ao significado do texto que começam a surgir defasagens nas propostas. O documento assim rege:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc” (BRASIL, 1997, p.41).

Ao propor que deve ser realizado um trabalho de construção do significado do texto, os Parâmetros estão privando o leitor de interpretações plurais, decorrentes do contato daquele que lê com o autor e também com a realidade sócio-histórica atravessada. Apesar de o documento notificar que “Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.” (1997, p.41)., é necessário levar em consideração que a própria leitura remete a mais de um horizonte de compreensão responsiva ativa. Acreditamos que deveria haver mais estímulo a que os alunos saíssem das margens do texto, que eles penetrassem nas fronteiras, onde se dão os sentidos plurais. Na perspectiva de Bakhtin, acerca do sujeito e da linguagem que mobiliza, nas ciências humanas:

Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) – o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel) – o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (2006 [1979], p. 401).

Nessas instâncias de produção, com relação à noção de leitor, os PCN atestam que “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (1997, p. 41), o que para nós soa estranho, uma vez que conduz o sujeito a si mesmo, a perceber a partir de seus próprios “horizontes semântico-axiológicos” (SANTANA, 2017), encaixotando-o como sujeito monológico.

Em uma perspectiva contrária a essa, o sujeito dialógico instaurado com base nos pressupostos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev é concretizado quando se atribui enfoque contínuo à linguagem, não apenas nos seus aspectos imanentes (eu-para-mim) e:

[...] estruturais fonomorfofossintáticos (componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos), mas sobretudo a seus aspectos históricos sociopolíticos e às relações axio(dia) lógicas constitutivas de efeitos de sentidos por sujeitos que também são social, histórica e ideologicamente constituídos. (SANTANA, 2017, p. 17).

Vale lembrar, nessa direcionalidade argumentativa, que a concepção de gênero discursivo edificada na perspectiva bakhtiniana prevê a materialização da linguagem por meio de enunciados concretos, articulando interior e exterior, viabilizando a noção de sujeito histórica e socialmente situado (BRAIT/PISTORI, 2012).

Com base nas considerações trazidas nesta análise, observamos que os PCN acatam diversos vieses teóricos importantes para o aprimoramento

das práticas de linguagem dos alunos em sala de aula. No entanto, nos cabe mencionar que de nada adianta pontuar tamanhas contribuições para o ensino e aprendizagem se a formação do professor não for efetivamente considerada como mais um ponto salutar para as práticas de ensino exercidas nas mais diversas salas de aula do Brasil. Nessa perspectiva, essa brecha encontrada nos direcionamentos do documento é bastante deficitária e nos leva a entender que seria necessária uma inscrição de bases metodológicas em alguma parte do documento, pontuando, também, que, em contexto de formação inicial e continuada, as dimensões teóricas apresentadas nos PCN precisam ser trabalhadas na teoria e na prática, no intuito de formar professores aptos a contribuir significativamente com as práticas de linguagem dos alunos na sociedade.

Considerações finais

As palavras que preenchem o nosso trabalho circunscrevem um posicionamento axiológico diante das possibilidades de dizer/fazer dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (1997), através do qual pudemos refletir sobre sua intersecção nos tópicos *Língua Oral* e *Língua Escrita*, situados na subseção *Considerações acerca do tratamento didático dos conteúdos*.

Esperamos ter cumprido nossas proposições iniciais, no ato de analisar até que ponto o documento estudado apresenta a noção de sujeito dialógico ou alteritário. Para tecer este manuscrito, selecionamos como subsídio os escritos de Bakhtin e o círculo para averiguar algumas materialidades presentes nos PCN para a língua portuguesa, no que tange ao ensino e à aprendizagem. Ao tomar como base a ADD (Análise Dialógica do Discurso), não construímos uma verdade única de compreensão, mas entendemo-la como um novo

horizonte através do qual é possível desvencilhar/reenunciar as correntes do formalismo linguístico.

Em linhas gerais, dada a nossa contribuição semântico-axiológica a qual prevê uma revisão de nomenclaturas de tópicos e subseções nos PCNs, alertamos para que as demais produções, réplicas de nossos dizeres, privilegiem o sujeito como um ser-evento único, mas coletivo, singular, mas constituído na coletividade. Dessa forma, inserimo-nos nesse ciclo dialógico-discursivo no intuito de melhoria e capacitação em pesquisas e composições de materiais didáticos. De modo similar, zelamos por uma formação de professores eficiente, a qual frutifique sujeitos críticos para a interconstituição dentro e forma do espaço da sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal* [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução não revisada para fins de uso didático e acadêmico. Trad: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993 [1920-1924].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRAIT, B; PISTORI, M. H C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n. 1 e n.2, p. 95-111, Jan./Dez, 2003.
- FARACO, C. A; CASTRO, G; TEZZA, C. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2007.
- FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.21-26, jan./mar. 2011.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.
- SANTANA, W. K. F. *Relações axio(dia)lógicas na arquitetura do discurso de Jesus sobre o Pão da vida*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. 124f.
- SILVA JÚNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem para a formação do professor de língua portuguesa: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, E. B. *(Re)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares*. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2017.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLÓCHINOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Metáforas autorizadas e não autorizadas na produção: choque de culturas. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

Submissão: 17 de janeiro de 2019.

Aceite: 08 de abril de 2019.

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS EM COMENTÁRIOS DE *POSTS* NO *FACEBOOK*

pg 67-83

Thalyne Keila Menezes Costa¹

Williany Miranda Silva²

Resumo

O trabalho em questão toma o planejamento e realização de uma Sequência Didática (SD) que contemplou os ambientes presencial e virtual em situação do ensino de leitura e escrita na disciplina Língua Portuguesa. Dessa forma, como o gênero comentário de *Facebook* pode ser usado em aulas de leitura cuja temática é o preconceito e o conteúdo é tipos de argumentos? A metodologia em questão, de natureza descritivo-interpretativa, tem como *corpus* de análise o recorte de parte de uma SD que sistematiza os conteúdos e atividades em que figuram os tipos de argumentos para a produção de comentários em um grupo do *Facebook* em relação ao tema *preconceito*. Os comentários revelam que o planejamento de aulas de leitura é expandido ricamente, mas no que concerne sobre a escrita, envolvendo o conteúdo “tipos de argumentos”, não nos deparamos com comentários que apresentassem o uso reflexivo do conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente virtual. Contexto escolar. Ensino de gêneros.

PLANNING OF ACTIVITIES FOR THE PRODUCTION OF ARGUMENTS IN POSTS COMMENTS ON FACEBOOK

Abstract

The work in question takes the planning and accomplishment of a Didactic Sequence (DS) that contemplated the presencial and virtual environments in the teaching of reading and writing in the subject Portuguese Language. From this forna, how can the Facebook commentary be used in reading classes of who is the prejudice and the content are types of arguments? The methodology in question, of a descriptive-interpretative nature, has as corpus of analysis the cut of part of an DS that systematizes the contents and activities, in which, the types of arguments for the production of comments in a Facebook group related to the theme *prejudice*. The comments reveal that the planning of reading classes is richly expanded, but as far as writing is concerned, involving the content “types of arguments”, we do not come across comments that presented the reflective use of the content.

KEYWORDS: Virtual environment. School context. Teaching of genres.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina E-mail: thalyne.keila@hotmail.com

² Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: williany.miranda@gmail.com

Introdução

Os gêneros textuais são instrumentos de comunicação fundamentais para que o ensino aconteça, pois permitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem que ultrapassam as instituições de ensino, pois o docente envolve o aluno em uma situação de aprendizagem que oportuniza a efetividade do uso da leitura e da escrita em atividades mais discursivas.

Essa prática parece contribuir para a formação de sujeitos críticos com ações de leitura e de escrita visando à autonomia para construir e ressignificar enunciados nos mais variados contextos, pois é através do ensino dos gêneros que os alunos são preparados para interagirem criticamente em práticas sociais que exigem diferentes maneiras de interpretação e expressão, através da escrita e da oralidade, trazida pela sociedade contemporânea e perpassada pela propagação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Dessa maneira, o entrecruzamento de linguagens, a mistura da linguagem verbal com imagens através da multisssemiose, disponíveis em ambientes virtuais, aparecem “tanto como uma estratégia persuasiva quanto como um facilitador do acesso à informação” (MENDONÇA, 2010, p. 3).

Essa complexidade da multisssemiose e dos arranjos de interações nos ambientes virtuais propõe à escola práticas escolares que, adaptadas, podem ser vinculadas à realidade de acesso dos alunos no mundo virtual, a fim de atrair os sujeitos envolvidos, inovar e facilitar a formação dos discentes na escola, por oferecer a linguagem nas interações com as diversas mídias e integrar o conteúdo no contexto sociocultural.

Diante do contexto da contemporaneidade, pertencente ao conceito das novas tecnologias que surgiram com a ideia de proporcionar a comunicação *online* e a participação de atividades virtuais, o *Facebook* oferece aos usuários um espaço para escrita ou

“atualização” *de status/posts* e se refere à composição de mensagens que pode ser realizado em qualquer momento na plataforma da rede social.

Essas *atualizações de status* possibilitam aos usuários uma ampla gama de funções discursivas, desde expressar opiniões, relatar sentimentos, divulgar alguma informação etc. E pode ser constituída pelos mais variados gêneros, como letra de música, poema, artigo de opinião, notícia etc., através de um limite de até 5.000 caracteres. Além desse espaço com demarcação de caracteres, mais conteúdos multimodais podem ser anexados, como vídeos, fotos, lista e enquete. Algumas configurações também podem ser incluídas como a marcação de amigos, figurinha, sentimento/atividade, *check-in* etc., os navegantes desse ambiente virtual veem esses recursos como ferramentas para divulgar a postagem de modo a figurar mais atraente e, portanto, chamar a atenção para seus comentários.

Tais recursos são atrativos e o *Facebook* apresenta espaços de interações síncronas, que ocorrem em tempo real, e assíncronas, desconectadas do imediatismo. Além do espaço para o *post*, a interação poderá ocorrer através do gênero comentário, que emergiu devido a Web 2.0, e permite aos usuários complementarem e/ou discordarem de uma postagem. Observa-se que a participação de alunos/usuários pode ser redimensionadas, em redes sociais com posicionamentos e postagens, e produzir diálogos produtivos relativos ao aprofundamento de conteúdos em contexto escolar, complementando o ensino presencial.

Diante de tais considerações, a escolha do ambiente virtual *Facebook* justifica-se, pois, pela representatividade dessa ferramenta no cotidiano dos discentes e por ser um instrumento capaz de envolvê-los, nas relações interpessoais em sala de aula, e nas atividades didáticas que promovem ações de uso e reflexão sobre a língua, a partir de conteúdos escolares presentes nos currículos.

Dessa maneira, a questão a ser respondida neste estudo é: Como o gênero comentário de *Facebook* pode ser usado em aulas de leitura cuja temática é o preconceito e o conteúdo é tipos de argumentos?

Para dar conta de responder tal pergunta, sistematizamos as aulas realizadas, a partir de inspiração da noção teórica de Sequência Didática (SD), contemplando tanto o ambiente presencial, sala de aula, com atividades de leitura e de escrita, quanto o virtual, com um grupo criado para as postagens na rede social *Facebook*.

O espaço virtual, apesar de não ser uma ferramenta destinada em princípio para fins pedagógicos, pode ser utilizado como um recurso didático complementar, por ser dinâmico, atrativo e motivador ao ensino de leitura e produção de textos, com vistas a acrescentar informações aos objetos de ensino abordados formalmente em sala de aula.

Para a educação, o *Facebook* pode ser utilizado como uma ferramenta que em sua funcionalidade constrói conhecimentos, possibilita o processo de ensino e aprendizagem e dinamiza a educação, visto o imediatismo com que o processo de troca de informações ocorre entre a comunidade. Assim, permite a quebra de distanciamento que em muitas situações ocorre entre o que o aluno pesquisa fora da sala de aula e que pode ser exposto e relacionado com o conteúdo formal transmitido pelo professor.

Feito esse brevíssimo registro e buscando a análise de um resultado de práticas de leitura e de escrita em situações autênticas com os alunos da educação básica, do ensino médio, propomos um estudo de descrição e interpretação sobre um conjunto de atividades³ com a temática

“preconceito”, realizada em onze aulas de Língua Portuguesa, em uma instituição da periferia da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, que envolveu 71 alunos no ano letivo de 2017, em um grupo fechado do *Facebook*.

Para tanto, nosso artigo se organiza, inicialmente, com um percurso teórico em torno da definição de gênero digital, bem como de atividades de ensino planejadas e realizadas, com inspiração no Interacionismo Sócio-Discursivo, por considerar as capacidades de linguagem num contexto de produção, em que se levam em conta: objetivos, contextos e aspectos motivacionais para a produção de textos. Em continuação, apresentamos os aspectos metodológicos, definidores da abordagem teórico-metodológica, que nortearam a delimitação, sistematização e categorias com vistas à identificação, análise e reflexão dos argumentos manifestos na produção dos *posts* em ambiente virtual.

Entre gêneros e textos: do escolar para o virtual

O texto é a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa, devendo penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e de produção. De acordo com os PCN (Brasil, 2008, p. 23), “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística”, portanto, são caracterizados como pertencentes a um gênero.

Essa definição parte da concepção de Bakhtin (2003), ao afirmar que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Nesse sentido, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também pela construção composicional de um texto.

³ Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC – UFCG sob parecer nº 92556518.4.0000.5182.

Para o autor, esses elementos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, que envolve contextos de comunicação que podem ir de uma interação informal a uma formal, e cada esfera elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo definidos, portanto, os gêneros dos discursos, ou seja, produções humanas vinculadas às atividades sociais, por isso são chamados de flutuantes e dinâmicos.

Com o passar dos anos e de vários estudos, a definição de gênero abarca “estruturas dinâmicas, que se alteram com o tempo e que estão culturalmente marcadas” (MIRANDA, 2015, p. 222). Essa noção hoje é assumida em várias correntes com pequenas diferenças.

De acordo com Bronckart (2003), no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros se associam a diversas atividades de intenções comunicativas e de usos sociais, propiciando a interação humana. Todo texto é constituído com base no modelo de um gênero por ser uma atividade de linguagem em permanente funcionamento nas formações sociais que apresentam, por sua vez, características estáveis devido a situação da ação, os motivos, intenções e conteúdos temáticos.

Essas concepções de gênero, explicitadas acima, evidenciam a necessidade de trabalhar no contexto escolar as mais variadas abordagens sobre gênero, que são pontos de partida para a produção e a interpretação de textos. Com isso, devemos abordá-los no sentido autêntico de funcionamento da língua por serem instrumentos que se adaptam à vida social dos estudantes, são a própria forma discursiva da vida social.

Nas práticas sociais de leitura e produção de textos, diante da variedade de esferas envolvidas na contemporaneidade, exige-se dos sujeitos uma maior habilidade aplicada à multiplicidade de materiais escritos e com os avanços tecnológicos da comunicação e da informação na sociedade atual, a massificação da internet ampliou os espaços de

leitura e escrita, ao criar potencialidades de leitura e de escrita sem custo e de fácil operacionalização, que vão desde à digitalização e escaneamento de palavras à reprodução de imagens e de sons com vistas a conseguir a adesão de leitores.

Nesse sentido, inseridos no processo de ensino e aprendizagem perpassado pela internet e seus recursos da Web 2.0, o meio virtual estimula a aprendizagem devido a dinamicidade nas participações, nas confrontações de ideias e nas constantes mudanças/atualizações que apresentam rapidez ao acesso de informações e flexibilidade linguística.

Marcushi (2010) afirma que todas as formas de ler e escrever são apenas novas possibilidades que surgiram para algo que já se fez na história das interfaces de apreciação de um texto. O ser humano do século XXI está num ciclo inteligente, pois o leitor, ao reconhecer características, deduzir e empregar outras ideias, estará manipulando novas formas de linguagem que ampliam o conhecimento prévio num universo que jamais será fechado.

Trata-se de uma época caracterizada pela cultura eletrônica, em que precisamos encarar o desafio de transformar informações e ambientes virtuais em práticas escolares concretas. Esses espaços na Web são ferramentas que para a educação podem ser complementares/colaborativas, por apresentar novas práticas ao reconhecer nos ambientes virtuais características do velho texto. Para Ribeiro (2010):

O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por vezes são híbridos, ‘cruzamentos’ e algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranhos, mas parcialmente reconhecíveis. (RIBEIRO, 2007, p. 133)

Segundo a autora, a possibilidade de os usuários explorarem os gêneros reconfigurados

e intensificarem a interação é maior, uma vez que a familiaridade fornece a escrita de textos. Assim, além de desenvolver as capacidades de linguagem, a mediação no âmbito digital pode contribuir para o ampliação de capacidades reflexivas, já que ao relacionarmos os aspectos sociais, a consciência prática e a competência discursiva são desenvolvidas.

Essas considerações possibilitam o trabalho com o *Facebook* em ambiente presencial e virtual, por permitir ao aluno participar das situações sociais que exigem o domínio da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais, a partir de suas necessidades pessoais ou da sociedade, que conduz o discente a procurar adequar suas ações às situações de uso, incluindo o domínio da tecnologia e da linguagem, suas funções e funcionalidades, uma vez que eles são constantemente influenciados pelos processos de transformação sociais e tecnológicas e cabe a escola direcioná-los para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita diversificadas.

O gênero comentário

O gênero “comentário” assume o estatuto de gênero, pois segundo Koche:

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas (KOCHE, 2010, p. 53)

A autora acrescenta que a estrutura do gênero é livre, uma vez que depende das intenções do administrador da postagem em achar adequado o comentário do leitor participativo ou não. Constituindo-se a partir de aspectos como: apresentação, em se tratando da contextualização do objeto a ser comentado; descrição, no que diz respeito à demonstração do objeto analisado e de suas partes; e, por fim, avaliação, em que se critica

o que é mais significativo no objeto analisado, de modo progressivo e consistente.

A utilização desse gênero apresenta grande facilidade no sentido de escrever, não requerendo grande nível de letramento digital, pois permite a atualização constante de informações, seja para editar algo escrito ou excluir a participação. Além de ser um espaço atrativo que incentiva a reflexão, não apenas pela leitura da postagem e do próprio comentário, mas também pela interação de outros leitores comentadores que podem complementar, acrescentar novas informações e discordar da postagem ou o comentário de outra(s) pessoa(s).

Em alguns casos, os comentários assumem um lugar de maior destaque em detrimento da notícia postada. É na interação e reação dos comentadores que o post ganha vigor e a atribuição de “viral”, em referência à propagação promovida pela ideia, podendo ser reproduzida e assumir uma visibilidade nem sempre pretendida inicialmente.

Portanto, observamos que o gênero comentário no *Facebook* é uma nova relação com a escrita advinda das explorações criativas e engenhosas dos ambientes virtuais. Para Marcuschi (2010, p. 77), a escrita em ambiente virtual alcança uma repercussão interessante dada a relação que se estabelece com usos já existentes, constituindo um novo formato de escrita em uma relação mais íntima com a oralidade.

Predominantemente no contexto digital, o comentário é considerado um gênero por cumprir uma função de reiterar a interação entre os sujeitos, retroalimentando o diálogo com inúmeras formas de manifestações: linguísticas, imagéticas ou sonoras (multimodais).

Esses atributos e funcionamento consolidam as entidades comunicativas. Dessa forma, a transposição do comentário oral para o escrito é marcada pela questão da intertextualidade intergêneros, por evidenciar o posicionamento do

leitor a respeito do conteúdo com marcas orais de um simples ou complexo comentário.

Caracterizando-se, portanto, pela presença da heterogeneidade tipológica, por ser vinculado em uma página virtual o posicionamento pessoal do leitor e perpassar para várias pessoas, assim como a fofoca que é originada por um comentário oral dito a um ou vários conhecidos que acabam por repassar a informação para outras pessoas.

Ao analisarmos os elementos que caracterizam o comentário virtual, verifica-se a aproximação desse com a carta do leitor. Ambos os gêneros originam-se após a leitura de um texto, em que o leitor tem o interesse de expressar o seu posicionamento a respeito do material lido com a intenção de divulgar as próprias constatações. No entanto, a carta do leitor está para uma veiculação em uma revista ou jornal (impresso ou virtual), enquanto o comentário no FB pode ser postado – cabe ao dono da postagem manter ou rejeitar o conteúdo.

Além desse aspecto comparativo, nota-se que o comentário ganhou nova roupagem após o avanço das TIC, que trouxe consequências significativas às práticas de comunicação social, refletindo positivamente na cultura. Segundo Ribeiro (2007, p. 111):

Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com trocas de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. (RIBEIRO, 2007, p. 111)

A autora defende que o pensamento escrito pode carregar mais significado e correlação com o pensamento do emissor do que o diálogo verbal presencial, pois o diálogo interno é a base da abstração reflexiva e, ao escrever, o emissor tem oportunidades ampliadas de meditar e contemplar as ideias produzidas.

Estando a figura do mediador ausente, os interesses individuais são ajustados devido à

diversidade de opções oferecidas pelo FB para interação, por dar a liberdade de escolha tanto dos comentários através de reações quanto de outros comentários que explicitam os posicionamentos de outros leitores.

O usuário que possui conta no *Facebook*, diante das inúmeras formas de participação, possui como ferramenta de interação em uma postagem o comentário, que pode ser qualificado como espaço de reações e o gênero comentário.

Estas manifestações por reações podem aparecer pela atualização de figurinhas ou *emoticons*, as mais típicas da plataforma para interagir com o *post* são:



(curtir);



(amei);



(haha), que expressa risada;



(uau), referente a surpresa, espantado ou assustado;



(triste);



(Grr), aspecto de quem não gostou ou está chateado com algo).

A utilização de *emoticons* permite uma interação dinâmica, por ser a representação de sentimento humanos e visam a exibição de um contexto oral de produção, como o que ocorre em encontros entre amigos, pois as pessoas se cumprimentam, trocam apertos de mãos e abraços, beijos, dão risadas e transparecem a surpresa, satisfação ou decepção com algo.

No espaço destinado a comentário, em função de práticas de leitura e de escrita em ambiente virtual, o usuário pode: expor um texto de autoria própria, ou de um outro, de autoria alheia; inserir *memes*⁴, fotografias, *links* de textos ou de músicas; enfim, as formas de expressão para designar uma ideia são variadas e surpreendentes.

4 *Memes*: termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene*, *O Gene Egoísta*, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais, como livros. Nos ambientes virtuais é utilizado para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O *Meme* pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros.

Além dos conteúdos citados que podem ser inseridos como comentário, o sistema também permite que o leitor/comentador interaja no comentário de outro usuário pelas mesmas exposições já citadas e oferece a utilização de mais *emoticons* que são “a ausência das expressões faciais e dos elementos paralinguísticos” (PAIVA, 2016, p. 68). Observe alguns exemplos na Figura 03:



Figura 01: *Emoticons* disponíveis para comentários do *Facebook*

Enquanto um gênero em funcionamento, o comentário é caracterizado como um espaço destinado ao debate de temas de interesse comum, exposição de pensamento do leitor, disseminação de informações sobre o tema da postagem que o leitor comentador tem conhecimento através de outras redes sociais, *sites* e leituras.

Dessa forma, o aluno navegante desse espaço tem o livre-arbítrio para concordar ou não com o posicionamento de outras pessoas, como também, ao ler outros posicionamentos, poderá ganhar mais fôlego para argumentar as próprias ideias.

Nessa perspectiva, o aprendizado do leitor comentador pode ser significativo, pois corresponde ao conhecimento aplicado que direciona o aprendiz para as necessidades e desejos, o que equivale a um processo de mudança e crescimento pessoal que é nítido nos ambientes não formais e nas mediações eletrônicas, nas quais a utilização do comentário como ferramenta educativa é eficaz para o processo de desenvolvimento do aluno e impulsiona a escrita do pensamento reflexivo, crítico e argumentativo.

Com base nessas considerações e na possibilidade de integração do ambiente virtual na sala de aula, a partir da exploração de atividades de

leitura e produção de comentários de *Facebook*, sob a influência de SD, vejamos o próximo tópico.

A sequência didática no ensino de gênero

O ensino pautado nos gêneros textuais, por ser um material rico e conduzir os alunos à leitura e à escrita em situações concretas de uso, contribui para o desenvolvimento e ampliação de capacidades reflexivas. Dessa forma, a experiência de planejar e executar atividades de ensino, a partir da reflexão e uso parece promover uma maior apropriação dos objetivos e dos conteúdos, dissociando-se ensino de espontaneísmo e de práticas mais tradicionais, pautadas no autocontrole das estratégias metodológicas que constituem as etapas de aula, por parte do docente.

Para atender as exigências sociais no ambiente escolar, fundamenta-se que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 82). No entanto, deve-se criar um contexto de aprendizagem que contemple atividades variadas para que o ensino permita a apropriação das noções, técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades do discente em situações diversas de comunicação.

Diante dessa constatação, Dolz e Schneuwly (2013) apresentaram um procedimento sistemático sobre os gêneros a partir da Sequência Didática (SD), que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito,” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Para os autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a conhecer, compreender, interagir e produzir um gênero textual de maneira adequada a uma dada situação de uso, servindo como acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente

domináveis. Partindo desse pressuposto, é necessário que o professor considere o funcionamento dos gêneros na sociedade e organize uma proposta didática com a escolha de uma situação particular que seja exequível e sócio-comunicacional.

A estruturação de Dolz e Schneuwly (2013) prevê um esquema que pode ser representado em quatro enumerações de etapas. Na primeira, apresenta-se a situação com a exposição do projeto de comunicação que será realizado pelo professor; na segunda etapa é realizada a produção inicial com a elaboração de um texto pelos alunos, a fim de motivar não só as atividades, mas também a elaboração da própria SD; na sequência, a terceira etapa é composta pela exposição de técnicas para a elaboração, criação e/ou aprimoramento de conteúdos em módulos; e, por fim, na quarta etapa, a produção final pelo aluno para pôr em prática as instruções apresentadas nos módulos.

Para Dolz e Schneuwly (2013, p. 82),

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

O contexto da sequência, esboçado pelos autores, visa que os discentes se apropriem das noções, técnicas e instrumentos necessários para a utilização eficaz de expressões escritas em situações reais. O trabalho com os gêneros na escola visa ajudar o aluno a ter acesso e dominar melhor um gênero de texto de forma adequada para uma situação de comunicação.

Aspectos metodológicos

Com o intuito de atender aos objetivos propostos de observar as atividades desenvolvidas em ambiente virtual dentro de um conjunto de atividades mais amplo, iniciado presencialmente,

optamos por recorrer a um estudo de abordagem descritivo-interpretativista com procedimento qualitativo para os dados.

O método qualitativo nos possibilita estudar um fragmento recortado da realidade, tendo-se em mente a complexidade envolvida, que busca observar e registrar, contribui com a reflexão de uma prática pedagógica “para o avanço e a consolidação de uma cultura sólida de investigação” (SIQUEIRA, 2014, p. 31), a fim de que se estabeleça considerações, apresente resultados e forneça para a comunidade científica e escolar meditações concretas para o processo educacional. Para o artigo em questão, recortamos parte de uma SD, sistematizando os conteúdos e atividades em que figuram os tipos de argumentos para a produção de comentários virtuais em relação ao tema preconceito.

Descrição e sistematização dos dados

Os dados a serem sistematizados decorrem do planejamento e da execução de um conjunto de aulas aplicadas por uma professora de Língua Portuguesa de Ensino Médio, e também uma das pesquisadoras deste trabalho. Essa negociou com os alunos de duas turmas de segunda série, de forma bem-sucedida, a complementação de atividades da SD em ambiente virtual. Criou-se um grupo fechado no *Facebook*, intitulado “Língua Portuguesa – projeto de leitura e escrita” (<https://www.facebook.com/groups/135311197175123/?ref=bookmarks>), com vistas à publicação e divulgação de *posts* e comentários, resultante das atividades iniciadas em contexto presencial.

Sobre os informantes e a produção de comentários e de postagens

Os alunos participantes da pesquisa são estudantes da 2º série do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da

Paraíba, correspondente aos cursos de Petróleo & Gás e Informática. Esses reuniram-se no grupo fechado do *Facebook* que foi utilizado como recurso complementar para o ensino de leitura e escrita.

Diante da criação do grupo fechado, em sala de aula, a SD teve início com a apresentação da situação. Nesse primeiro momento a professora visualizou o ambiente virtual em ambas as turmas e forneceu todas as informações necessárias para os alunos participarem nas postagens - lendo, curtindo e produzindo comentários. Ao apresentar o grupo, reforçou-se a necessidade de um posicionamento bem definido e de uma contextualização para sustentar um argumento. Essas explicações permitiram aos discentes compreenderem a situação de leitura e de escrita que ultrapassaria o espaço presencial, criando-se uma expectativa de motivação e de colaboração no aprofundamento das ideias inicialmente discutidas em sala.

Como este artigo trata-se de um estudo descritivo, serão objeto de análise: 1. As postagens que deram continuidade às atividades de leitura em sala de aula, introduzida no grupo pela professora; e 2. Os comentários, que refletem os conteúdos de escrita, mobilizados pelos alunos.

Para a análise da influência do conteúdo ministrado, no referido planejamento, foi selecionada a produção de comentários de vários alunos. Esses, pela assiduidade e participação em ambos os ambientes, podem ser representativos de uma amostragem para aprofundar futuras reflexões⁵. A identificação do produtor será mantida em sigilo, através de uma tarja, apagando sua identidade e a reprodução desses comentários ilustram a seção de análise.

⁵ Este artigo faz parte de uma dissertação em andamento, "Atividades de leitura e de escrita no ambiente virtual Facebook: refletindo sobre uma experiência de ensino", do Programa de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, orientado pela professora Williany Miranda da Silva, com previsão de defesa para julho/2019.

Sobre as atividades de planejamento de leitura e escrita (temática e conteúdo de ensino)

As atividades de planejamento de leitura e de escrita ocorreram em onze aulas, distribuídas de forma a contemplar o conteúdo "Tipos de argumentos" e "Gênero carta aberta". Para estimular a apropriação destes conteúdos, utilizou-se o tema "preconceito", com 6 textos em sala, subsidiando a temática. Além disso, realizaram-se algumas atividades com estratégias metodológicas envolvendo práticas orais e interpretativas de leitura, como a atividade que segue:


Atividade 01: Atividade de interpretação de texto, realizada na aula 1, na data 02 de dezembro de 2017. Vejamos a Figura 02:



Figura 02: Postagem 1 – Vídeo Você é preconceituoso?

Na Figura 02, tem-se a primeira ilustração: a postagem da professora no grupo do *Facebook*, a fim de iniciar a SD. É possível notarmos nessa imagem que 67 alunos, de um total de 71, visualizaram a *atualização de status*, 17 alunos reagiram, sendo 15 com a reação “curti” e 2 com “amei”, e 43 alunos participaram através de comentários.

Nessa atividade, a docente partiu da leitura do vídeo “Você é preconceituoso?” (<https://www.youtube.com/watch?v=wTxhrRtpNaE&fbclid=IwA>

| | |
|---|--|
|  | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA |
| | ALUNO(A): _____ DATA: ____/____/____ TURMA: _____ |

TESE E PLANO DE TEXTO

A produção de um texto dissertativo-argumentativo deve basear-se, também, nos princípios da lógica. Portanto, para elaborar um texto eficaz dessa natureza, é necessário distinguir as várias fases de sua realização: planejamento; seleção e organização de ideias; desdobramento; revisão e redação final.

Aqui será dada especial atenção ao processo de planejamento que, além de organizar o raciocínio, serve para economizar e distribuir o tempo disponível – ação indispensável diante de uma avaliação.

O plano do texto é o caminho escolhido para se desenvolver uma ideia. Veja, a seguir, a estrutura comum em um plano padrão de texto dissertativo-argumentativo.

Tese ou proposição – O que diz o texto?

A tese ou proposição é a enunciação de um juízo, a declaração básica do ponto de vista do autor. É imprescindível a uma tese ser clara quanto ao que afirma ou nega e, ainda, ser argumentável. Em outras palavras, deve ser contestável e discutível, pois argumentar implica divergência de opiniões e convencimento do interlocutor por meio de evidências e razões lógicas. Afinal, é impossível discutir assuntos com os quais todos concordam. Por exemplo, o fato de o homem ser mortal pode gerar discussão? É possível ser contra a ideia de que a saúde é importante para o desenvolvimento social?

Em suma, a tese deve ser uma declaração suficientemente específica para permitir uma tomada de posição contrária ou favorável.

Análise da tese – Para que o texto é escrito?

A análise da tese define, antes de desenvolver os argumentos, o sentido do ponto de vista defendido, deixando claro o que se pretende com tal ideia: mostrar que..., provar que..., alertar para... etc.

Formulação dos argumentos – Que provas sustentam a tese?

A fase de formulação dos argumentos é a argumentação em sua essência. É o momento em que é feita a comprovação da tese defendida utilizando exemplos, explicações e informações fidedignas, autênticas, relevantes e adequadas. É nessa fase da preparação do texto que a lógica do raciocínio predomina.

Além de definir os argumentos que serão utilizados, também é importante estabelecer a ordem em que serão apresentados, o que normalmente é feito partindo dos argumentos mais simples para os mais complexos, mais irrefutáveis.

Conclusão – A partir das ideias defendidas e das provas apresentadas, o que é possível concluir?

A conclusão deve resultar naturalmente dos argumentos apresentados no texto. Mesmo sendo a finalização de uma série de raciocínios, a conclusão não pode ser encarada como simples recapitulação ou resumo, mas deve retomar de maneira clara e incontestável a essência da tese.

R2L562CizvGUfHi1p-QacUI_4ZCTSPic2sEO6sB OrUuwGZVsyKfLrrfHg0), de Eduardo Bressanim, para que os discentes refletissem sobre pensamentos e atitudes que não consideramos preconceituosas no cotidiano, mas que são. Junto a postagem do vídeo, no grupo virtual e em sala de aula, a professora utilizou o título do material para interrogar aos alunos se eles se consideravam pessoas preconceituosas. Essa primeira postagem oportunizou aos discentes exporem suas crenças e argumentos sobre as próprias atitudes.

Leia os seguintes textos de participantes do ENEM 2007, que teve o tema de redação “O desafio de se conviver com as diferenças”. Após a leitura e interpretação, identifique a tese de cada redação.

Texto 1: A Necessidade das Diferenças

De acordo com a Teoria da Educação das Espécies, o que possibilita a formação do mundo como conhecemos hoje foi a sobrevivência dos mais aptos ao ambiente. A seleção natural se baseia na escolha das características mais úteis. Estas somente se originam a partir das diferenças determinadas por mutações em códigos genéticos com o passar do tempo.

Se no âmbito biológico as variações são imprescindíveis à vida, no sociológico não é diferente. Uma vez todos iguais, seríamos atingidos pelos mesmos problemas sem perspectiva de resolução, já que todas as ideias seriam semelhantes.

A maioria das pessoas está inserida em um contexto social. Contudo grandes inovações se fazem a partir do reconhecimento da individualidade de seus integrantes. Assim é de nossa responsabilidade respeitar nossos semelhantes independentes do sexo, raça, idade, religião, visto que dependemos mutuamente.

Obviamente nem todas as diferenças são benéficas. Por exemplo, a diferença entre classes sociais não poderia assumir tal dimensão. Para somá-la, necessitamos de uma melhor distribuição de renda aliada a oportunidades de trabalho, educação e saúde para todos.

Devemos nos conscientizar que somos todos iguais em espécie mas conviver com as diferenças (por mais difícil que pareça), pois elas nos enriquecem como pessoas. Nossos esforços devem ser voltados contra discriminações anacrônicas e vis, como o racismo ou perseguições religiosas. Estas não nos levam a lugar algum, apenas nos desqualificam como seres humanos.

Texto 2: O valor da diferença

O desafio de se conviver com a diferença na sociedade é complicado, mas necessário. Diante da grande pluralidade cultural e étnica que se choça com frequência no mundo globalizado é preciso, além de tolerância, respeito incondicional aos direitos humanos.

Diariamente, nos deparamos com pessoas das mais variadas culturas, opiniões e classes sociais. Muitas vezes, são nossos vizinhos, colegas e amigos. Essa convivência enriquece nossas vidas, pois aprendemos a respeitar o nosso próximo, nos tornando pessoas mais fraternas.

Porém, nem sempre essa relação acontece facilmente. Fatos divulgados pela mídia nos mostram que, para alguns ainda, a simples diferença fenotípica gera discriminação e violência, como no caso do brasileiro que foi confundido com um terrorista em Londres. Ele foi brutalmente exterminado pela polícia inglesa por ter feições diferentes da maioria dos britânicos.

Para o bom funcionamento das sociedades, a diferença precisa ser respeitada. Nas relações econômicas internacionais, se lida com diferentes culturas ao menos tempo. Não há espaço para discriminação para quem quer ser competitivo no mercado.

Atividade 02: Atividade sobre aspectos relativos ao conteúdo de Tese e plano de texto, realizada nas aulas geminadas 2 e 3, dia 23 de janeiro de 2018

Ao apresentar o conteúdo Tese e plano de texto, observa-se que a atividade elaborada para promover a ativação de conhecimento aborda a leitura e identificação da tese diante de redações de alunos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dos textos 1 e 2 expostos na atividade, os alunos são conduzidos para uma resposta, a identificação da tese, que apresentam-se respectivamente como: a formação do mundo originou-se pelo respeito as diferenças; e o desafio de se conviver com as diferenças no mundo globalizado. Ao identificar o posicionamento dos participantes, o aluno é conduzido a reflexão e também localização dos argumentos que sustentam tais opiniões.

Os materiais exemplificados foram explorados em contexto de sala de aula, com vistas a desenvolver estratégias de posicionamento que levariam os discentes a argumentar na produção da carta aberta, revelados através de tipos de argumentos (conteúdo ministrado nas aulas 4, 5, 6 e 7), explicados em sala de aula. Para este artigo, restringimos a apreciação das atividades relativas à produção de leitura e de escrita no ambiente virtual.

Assim, sistematizamos cinco das onze aulas desenvolvidas na SD, por tratarem especialmente da postagem de comentários extensivos à exploração da temática discutida em contexto de sala de aula. Vejamos o quadro 01:

| | | | | |
|------------------|--|---|---|--|
| AULA/TEMÁTICA | Aula 01: Preconceito homofóbico | Aula 08: Preconceito racial | Aula 09: Preconceito racial e social | Aulas 10 e 11: Preconceito racial e social |
| Duração | 50 minutos | 50 minutos | 50 minutos | 100 minutos |
| Objetivo | 1) Interpretar o vídeo “Você é preconceituoso”, de Eduardo Bressamin 2) Produzir comentários argumentativos no Facebook | 1) Interpretar a música Racismo é burrice”, de Gabriel O pensador 2) Produzir comentários argumentativos no Facebook | 1) Interpretar o vídeo “Flip – Festa Literária Internacional de Paraty” 2) Produzir comentários argumentativos no Facebook | 1) Interpretar o texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff. 2) Produzir comentários argumentativos no Facebook |
| Eixo de ensino | Leitura e escrita | Leitura e escrita | Leitura e escrita | Leitura e escrita |
| Tipo de ambiente | Presencial e virtual | Presencial e virtual | Presencial e virtual | Presencial e virtual |

Quadro 01: Planejando aulas de leitura e escrita com recursos do ambiente virtual

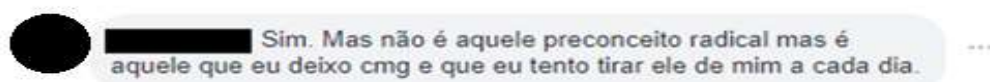
O quadro 01 descreve a aula inicial (aula 01) e as quatro aulas finais do conjunto (aulas 08, 09, 10 e 11). As aulas 08 e 09, semelhantemente à aula 01, tiveram a duração de cinquenta minutos, enquanto que as aulas 10 e 11, foram geminadas e realizadas presencialmente com sugestão de continuação no ambiente virtual. A coluna designada para “Aulas”, na vertical, especifica duração, objetivo, temática, eixo de ensino e tipo de ambiente, predominante nas aulas discriminadas. No eixo horizontal, os objetivos levaram em consideração diferentes suportes ou textos (vídeos, músicas e depoimentos) para a produção de sentido da

temática, “preconceito”, motivando os alunos a produzirem textos no ambiente virtual - o grupo fechado designado para este fim.

Estratégias como exploração de título dos vídeos e dos gêneros instigavam os alunos a levantarem hipóteses de leitura e confrontarem seus posicionamentos com os dos colegas a fim de motivar as postagens em posterior realização.

Com a aplicação da SD, a postagem dos comentários, resultante dessa aula, baseou-se em argumentos impressionistas, do senso comum e pouco consistentes, enfatizando crenças pessoais, como podemos ver nos exemplos 01 e 02:

Exemplo 01:



Exemplo 02:



Os posicionamentos postados, relativos à aula 01, serviram de base de orientação para a professora desenvolver outros aspectos relativos à temática (DOLZ E SCHNEUWLY, 2013), utilizando-se estratégias argumentativas durante as aulas destinadas à exploração de conteúdo, específicos de língua, como “tese e plano de texto” e “tipos de argumentos”, com ênfase em argumentos baseados em “citação, raciocínio lógico, evidência e contra-argumentação” com vistas a promover uma melhor conscientização na leitura e produção de argumentos em postagens, referentes à exploração das aulas de leitura e de escrita da temática geradora. Pois temos em vista que o gênero comentário é reativo. Assim, é

provável que se tenha opinião, não argumentação em termos retóricos ou linguísticos.

Dessa forma, ao solicitar a produção de comentários argumentativos, resultantes das discussões temáticas, após o intervalo de cinco aulas destinadas a outros conteúdos, durante as aulas oito, nove, dez e onze, objetivou-se avaliar as possíveis articulações, realizadas pelos alunos, entre as aulas de conteúdo e as discussões promovidas pelos materiais para a produção de argumentos.

As discussões que instigavam a produção de argumentos eram sinalizadas por questões pontuais, que exigiam respostas concretas e produzidas oralmente. O quadro 02, a seguir, reúne o encaminhamento dado pela docente. Vejamos:

| | | Ambiente presencial | Ambiente virtual - postagens |
|--|--|--|---|
| Aula 08: “Racismo é burrice”, de Gabriel O Pensador (música) | Questionamentos no ambiente virtual: Qual justificativa você poderia nos apresentar para o preconceito racial? E qual(uais) fator(es) contribui(em) para a prática de racismo e discriminação? | Reprodução da letra da música Leitura de comentários dos alunos | Postagem da música “Racismo é burrice” através de vídeo (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc >.) 57 comentários foram explicitados pelos discentes |
| Aula 09 “Flip – Festa Literária Internacional de Paraty” (Depoimento em vídeo) | Interpretação do documentário e questionamento no ambiente presencial que surgiram a partir das participações orais. | Reprodução do depoimento em vídeo Depoimento de alunos com argumentos orais sobre preconceitos vivenciados e exemplificados | Postagem do depoimento em vídeo (disponível em: https://www.facebook.com/flip.paraty/?hc_ref=ARSsyvQPJ2xNJMTSLvLRvJ00sHbW5Y1q3LjFGBUj1TRQRjL8DJYRsKoNp4qSaXEAn4&fref=hf&hc_location=group >.) 5 comentários foram explicitados pelos discentes |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Aulas 10 e 11: “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff</p> | <p>Questionamento no ambiente presencial:</p> <p>Qual o objetivo geral do texto anterior?</p> <p>No texto em estudo, o autor serviu-se de vários recursos, um deles é a definição. O ato de perdoar, conforme foi definido no texto, está adequado ao contexto? Justifique.</p> <p>Questionamento no ambiente virtual:</p> <p>“Por que, segundo Leonardo Boff, Nelson Mandela tem um significado para o futuro da humanidade?”</p> | <p>Leitura e interpretação do texto através de material impresso. Identificação de tese e de argumentos.</p> | <p>Postagem do texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade” (disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com>.)</p> <p>42 comentários foram explicitados pelos discentes</p> |
|--|--|--|--|

Quadro 02: Articulação entre conteúdos e temática na produção de comentários.

Como se pode verificar, o quadro 02 revela a articulação entre o ambiente presencial e a reiteração da aula no ambiente virtual. As aulas 08, 09, 10 e 11 foram complementadas por postagens virtuais que estimulava comentários. A primeira coluna na vertical especifica a aula e o material que foi subsídio para as atividades de leitura e escrita que ocorreram. Diante dessas colunas temos o detalhamento das intervenções, nos eixos horizontais, que especificam os questionamentos e procedimentos perpassados tanto no ambiente presencial como no virtual.

Face às considerações relativas à sistematização de atividades de leitura e de escrita, e a articulação entre o conteúdo ministrado, a última coluna, relativa à explicitação de comentários, possibilitou a identificação de aspectos do planejamento destas aulas, sinalizando reflexões necessárias, tão caras à Linguística Aplicada, para a construção de uma etapa, que influencia o ensino pautado em práticas emergentes inseridos num paradigma complexo (FREIRE; LEFFA, 2013).

Os comentários, recolhidos para a análise do referido planejamento, foram enumerados em

sequência como ilustrativa da categoria “Postagens relativas ao planejamento temático”, realizadas pela professora a serem discutidas na seção que segue.


Evidências relativas ao planejamento temático com ênfase na leitura

Os comentários relativos às postagens, tomados como ponto de partida para a análise das aulas de leitura e escrita evidenciadas nos ambientes virtual e presencial sobre preconceito, revelam que a ênfase das aulas foi dada a temática, que prevaleceu nas aulas de leitura. Essa constatação permite-nos propor duas categorias de comentários: reiterativos e agregadores.

Comentários reiterativos

Os comentários reiterativos faz referência às interações que se desenvolvem pela exposição do conhecimento adquirido, a partir da leitura do *post*, ocorrendo a reprodução da temática que reitera a postagem apontando o posicionamento do leitor. Vejamos os exemplos de comentários que seguem:


Comentário 01:

 Acho que o maior motivo do preconceito racial é uma ideia que pondera e se prolifera na mente das pessoas, a ideia do Darwinismo social, de acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa é superior à outra e que as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas para viver em sociedade. Através dessa ideia que as pessoas começaram a se sentirem superiores a outras, por causa da cor de sua pele ou olhos, da forma de seu cabelo, da sua origem maternal, e isso acabou criando a ideia de raças, que acabou sendo usada, pelas pessoas, para discriminar, para julgar e para praticar racismo, umas as outras.

Curtir · Responder · 25 sem




Comentário 02:

 Esse vídeo é rico para o nosso crescimento como seres humanos, pois através da vida dessa mulher batalhadora e cheia de sonhos podemos nos espelhar e também fazer uma autoavaliação, porque antes de sermos diferentes somos humanos, não há justificativas para atitudes de violência, desrespeito, e humilhação com o próximo. Falta na sociedade inteligência para entender que só estamos perdendo nosso tempo de aproveitar as coisas boas da vida, com atitudes desumanas e que ninguém merece passar, também é de se admirar a coragem de lutar pela educação que essa senhora do vídeo tem, pois realmente é o único caminho para vencermos e se unirmos, pois os tempos estão cada vez mais difíceis e juntos somos mais fortes, além disso precisamos ter voz em nosso país, para que direitos venham ser cumpridos e aquela frase "Ordem e Progresso" comece a fazer parte da nossa realidade!!!

Curtir · Responder · 24 sem



Comentário 03:

 Segundo o texto de Leonardo Boff, chegamos a uma época na qual o crescimento material é maior do que o crescimento espiritual, ou seja, estamos buscando mais bens de consumo e diminuindo a busca por pensamentos positivos, paz, amor e boa convivência. Isso traz uma era de violência, de ódio e Mandela traz uma solução para o futuro, o perdão e a luta pela democracia e direitos iguais. Portanto, Boff, considera que Mandela tem um importante significado para o futuro da humanidade (e para que ela venha a ter um futuro também).

Curtir · Responder · 24 sem



Nos exemplos expostos observa-se que o acréscimo de ideias é relacionado a temática das postagens que os alunos interagiram. O comentário 01 condizente a postagem da música Racismo é burrice, de Gabriel O Pensador, relaciona-se a temática preconceito racial. No comentário 02 temos o posicionamento do aluno e a reiteração do tema, abordado no depoimento em vídeo da Flip – Festa Literária Internacional de Paraty. E no comentário 03 podemos notar a interpretação referente a postagem do texto “O significado

de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff.

Esses exemplos encaixam-se na categoria de comentários reiterativos por incluírem o conhecimento ao tema já existente numa interação que aborda a temática. Dessa maneira, existe na escrita mais significado e correlação com o pensamento do emissor, que teve nessas atividades a oportunidade de ler, refletir e construir o próprio posicionamento, fazendo referência a exposição da postagens pela relação existente com a temática e a aplicabilidade do conhecimento adquirido.

Comentários agregadores

Esta categoria de comentários agregadores diz respeito à diversidade de textos e práticas de leitura mobilizadas a partir do trabalho escolar, que levaram os alunos a procurarem outras leituras e postarem comentários de distintos suportes. Nas interações no grupo do *Facebook* encontramos comentários com outras leituras a partir da postagem de diferentes textos, fotos e links com vídeos ou depoimentos diante da mesma temática. Os exemplos de comentários agregadores, a seguir, permite-nos mostrar que essas interações agregam valor a postagem inicial. Observemos:

Comentário 04:

Eu encontrei uma imagem pela internet e achei que seria legal postar ela aqui, já que estamos debatendo sobre racismo e tal, acho legal principalmente porque na imagem trás algumas estatísticas sobre o reflexo do racismo no Brasil.



Comentário 05:

Procurando sobre o assunto encontrei uma propaganda do governo do Paraná contra o racismo institucional, que é o racismo manifestado nas estruturas de organização da sociedade e dentro das instituições, como escolas, empresas privadas e públicas, etc. Creio que o vídeo já tem o poder de chocar sozinho, então: <https://www.youtube.com/watch?v=mHE-2x8mn3M>



YOUTUBE.COM
**Governo do Paraná Propaganda
Contra o Racismo Institucional**

Curtir · Responder · Remover prévia · 32 sem





Diz uma lenda africana que um antropólogo, chegou em uma pequena tribo africana com uma cesta bem grande de doces e chamou todas as crianças da tribo e disse à elas que elas deveriam apostar uma corrida e o vencedor da corrida ganharia a cesta de doces toda.

Pegou a cesta de doces e encostou em uma grande e frondosa árvore, onde seria o final da corrida. As crianças se perfilaram em posição de corrida e esperaram o antropólogo dar a largada. Quando ele disse "já", todas as crianças deram as mãos e correram, todas juntas, sem pressa e respeitando o tempo dos menores, para a cesta de doces. Chegaram a cesta todas elas, muito felizes e uma delas, virou-se para o antropolo e disse: "UMBUNTU TIO. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras iriam ficar tristes".

Umbuntu é uma filosofia de vida e uma ética muito antiga africana que significa: SOMOS TODOS NÓS. Só quem tem UMBUNTU sabe que ela é afetada quando um semelhante seu é afetado.

Quem tem Umbuntu, sabe que o mundo não é uma ilha e que ela precisa dos outros pra ser ela mesma.

Umbuntu é compaixão, partilha, empatia.

Umbuntu diz que SER HUMANO É SER PARA OS OUTROS E QUE SER PARA OS OUTROS DEVE SER TUDO.

Curtir · Responder · 23 sem · Editado



Os comentários quatro, cinco e seis agregam ao *post* novas informações. Os alunos que realizaram esse tipo de interação melhoraram cooperativamente as discussões da temática, pois ao compartilhar textos de outros suportes o aluno articula a temática da SD em função da expansão de práticas de pesquisas que foram além do trabalho escolar.

Nesse sentido, esta categoria inclui o aspecto de socialização e colaboração que, ao possibilitar livres interações sociais no grupo do *Facebook*, propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como a aprendizagem colaborativa (SOUZA, 2007). A diversidade de textos e práticas de leituras mobilizadas no ambiente virtual beneficia por meio da leitura todo o grupo.

Assim, a expansão da temática, com a postagem de outras leituras a partir de outros textos, fotos e links com vídeos ou depoimentos, liga-se a informações já existentes. Na introdução de novas informações, como forma de completar

os argumentos da postagem base, essa categoria de comentários dá maior oportunidade do aluno construir seu próprio pensamento, conhecer melhor o tema e posicionar-se.

Conclusão

Com relação ao questionamento que nos propomos a refletir, neste estudo, o que a produção de comentários revela sobre o planejamento de aulas de leitura, envolvendo a temática “preconceito”, e de escrita, envolvendo o conteúdo “tipos de argumentos”, não nos deparamos com comentários que apresentassem o uso reflexivo do conteúdo “tipos de argumentos”, o que encontramos ricamente são interações que expandem a temática.

Percebemos que os alunos se envolveram com a temática e a dinâmica da atividade que contemplou o ambiente virtual, pois os comentários dizem muito sobre leitura, mas não exibem relevância

sobre argumentos, pois os alunos apresentaram resistência ao incluir em suas interações os “tipos de argumentos” estudados em sala de aula.

Dessa forma, apresenta falhas nas escolhas traçadas no decorrer da SD, por ter dado ênfase as aulas de leitura que foram sobre preconceito. Também temos consciência de que a aquisição do conteúdo “tipos de argumentos” requer esforços contínuos e não acontece de uma hora para outra.

O professor, inserido em uma prática complexa que envolve os ambientes virtuais em complemento a sala de aula, precisa entender que ao postar materiais no grupo do *Facebook* é necessário que ele realize uma retrospectiva em ambiente presencial, relacionando em sua prática uma reflexão sobre o conteúdo ensinado, exemplificando os “tipos de argumentos” a partir dos comentários dos próprios alunos, ou seja, é preciso redimensionar a prática de ensino considerando ações de aquisição de conhecimento, prática e reflexão diante das atividades realizadas no ambiente presencial.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL; Parâmetros curriculares Nacionais. Ministério da Educação e Cultura. 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad: Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha – São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2013, p. 81-124. (Trad. org. Rozane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).
- FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. DA (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.
- KOCHE, Vanilda Salton. Comentário. In _____. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a Relação Oral/Escreto e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.
- MIRANDA, Florencia. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antônia; MIRANDA, Florencia (Orgs.). *Formação docente: textos teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015, p. 222.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 65-80.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: _____. *Letramento digital*. 2º ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.
- SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 27-52.
- SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transcrição do presencial para o virtual. In: RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. 2º ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

Submissão: 12 de fevereiro de 2019.

Aceite: 16 de março de 2019.

ADULTAS EM MINIATURA: SUBJETIVAÇÕES E DESCONSERTOS DA BELEZA EM *LITTLE MISS SUNSHINE* (2006)

pg 84-101

Éderson Luís Silveira¹

Rodrigo de Freitas Faqueri²

Leonard Christy Souza³

Resumo

O presente trabalho documental de viés qualitativo e de natureza bibliográfica visa empreender um percurso de investigação acerca dos processos de subjetivação relacionados ao contexto de (re) produção de corpos dóceis a um arquétipo de beleza comum que engendra comportamentos a diversos sujeitos em instâncias específicas. Para isso, tomar-se-á como referência o conceito de subjetivação e de relações de poder no âmbito dos estudos culturais e foucaultianos. A análise partirá de pronunciamentos enunciativos acerca da obra fílmica *Little Miss Sunshine* (2006) cujo enfoque está centrado no escopo de efeitos relacionados a um conjunto de práticas e representações relacionadas a concursos estadunidenses de beleza infantil feminina.

Palavras-chave: Infância; Corpo; Estudos Culturais; Foucault.

MINIATURE ADULTS: SUBJECTIVATIONS AND BEAUTY DISCONSERTS IN *LITTLE MISS SUNSHINE* (2006)

Abstract

This documentary paper of qualitative and bias of bibliographical nature aims to undertake a course of investigation into the processes of subjectivation context related to (re) production of docile bodies to a common archetypal beauty that engenders behaviors to various subjects in specific instances. For this, taking as reference the concept of subjectivation and of power relations in the context of cultural studies and foucaultianos. The analysis will leave enunciative pronouncements about the film *Little Miss Sunshine* (2006) whose focus is centered on the scope of effects related to a set of practices and representations related to American beauty pageants female child.

Keywords: Childhood; Body; Cultural Studies; Foucault.

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. E-mail: ediliteratus@gmail.com

2 Doutor em Letras com ênfase em Literatura Guatemalteca pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: rodrigofaqueri@hotmail.com

3 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, docente na Universidade Federal do Amazonas. E-mail: leonardufam@gmail.com

A construção de um padrão de beleza corporal perpassa o comportamento social durante séculos. Não é de hoje que vemos a (re) produção de idealizações e criações de modelos, principalmente para o corpo feminino, para serem seguidos e admirados como componente de estruturação social. Exemplos são os retratos de famosas mulheres pintados em diversos momentos das Artes Plásticas que serviram (e ainda servem) de espelho para gerações ou então os parâmetros estabelecidos pelas (e por que não para?) as representantes femininas das mais variadas realidades no globo. O ponto-chave é que os estereótipos de gênero e a busca por um corpo perfeito se têm feito presentes na construção de uma identidade cultural constantemente e se faz necessário cada vez mais ampliar os debates sobre as relações entre a idealização do corpo e a (re) produção de um ideal de beleza como engendramento do comportamento social o que permite relacionar o conceito de cultura no âmbito das práticas culturais.

Neste escopo investigativo pode ser articulada uma relação entre os Estudos Culturais e os estudos foucaultianos visto que ambos os estudos partem de direcionamentos e singularidades teóricas específicas, mas, em alguns momentos, se aproximam o que permite um entrecruzamento profícuo. É o caso da noção de subjetivação cujo empreendimento filosófico permite afirmar que os modos de subjetivação podem ser percebidos como efeitos de práticas culturais. Assim, a partir dos Estudos Culturais, o interesse se volta principalmente para a centralidade da cultura no escopo das relações contemporâneas no âmbito da vida social e, a partir dos estudos foucaultianos, o poder é visto como sendo multifacetado e atravessando toda a sociedade.

Uma figura é importante, entre outras, para destacar a relevância dos Estudos Culturais no mundo todo: Stuart Hall. Nasceu na Jamaica e faleceu na Inglaterra aos 10 de fevereiro de 2014,

com 82 anos. Sua importância para o campo de estudos mencionado se dá, além da produção teórica relevante, por causa de sua criação, em 1964, na Universidade de Birmingham, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), que dirigiu entre 1968 e 1979. Para ele, a estrutura e organização da sociedade estão permeadas de cultura bem como as práticas ordinárias do cotidiano o que a torna constitutiva das relações heterogêneas que fazem o mundo se mover (HALL, 1997). Mas afirmar a existência de um campo de estudos denominado Estudos Culturais não é suficiente, pois o guarda-chuva teórico de tal área é diversificado e se manifesta sob diversos modos de problematizar a cultura. François Cusset (2008) menciona sobre a distribuição dessa área específica e heterogênea de desdobramentos teóricos nas instituições de ensino e pesquisa na contemporaneidade:

[...] enquanto nos Estados Unidos existem inúmeros programas de estudos étnicos e sexuais, não há quase nenhum que se dedique explicitamente aos *Cultural Studies*. Por isso, eles estão em toda a parte e em lugar nenhum, mais flutuantes que enraizados, presentes em tal departamento na pessoa de um de seus especialistas, na escolha desse objeto de estudo, em uma abordagem teórica ou em algumas palavras-chave. Integram de forma transversal o conjunto do campo de Humanidades, sem que seja necessário consagrar-lhes um curso ou fixar claramente uma definição. O que dá margem, naturalmente, a uma inflação de ensaios que discutem seu conteúdo e seus limites. Parafraçando a fórmula surrealista, eles poderiam ser definidos, na falta de algo melhor, como a convergência de uma máquina marxista britânica e de um guarda-chuva teórico francês no terreno de lazer da sociedade americana – menos ascética do que uma mesa de operação. Pois eles nasceram na Grã-Bretanha, em torno do Center for Contemporary Cultural Studies criado em 1964 em Birmingham, e a partir dos trabalhos de Raymond Williams (*The Long Revolution*) e Richard Hoggart (*The Use of Literacy*) sobre as tradições e as resistências culturais do proletariado britânico. As pesquisas desse grupo que influenciam então os trabalhos de Althusser, Barthes e, depois, Bourdieu, invalidam a abordagem marxista ortodoxa: a cultura não é um simples reflexo superestrutural, mas um campo de lutas específicas pela hegemonia (daí a forte referência a Gramsci); a própria classe social não é um dado histórico bruto, mas uma construção simbólica (e, portanto cultural); e a hierarquia cultural não tem um sentido único, pois existem complicadores como uma nova

cultura de massa (como a televisão comercial) e seus modos de apropriação pelas classes populares (CUSSET, 2008, p. 130-131).

No bojo do emaranhado de conceitos que remetem a uma teoria específica, então, cabe reiterar: neste artigo valer-se-á da noção da cultura a partir de sua relação com os estudos acerca do poder e do sujeito em Foucault visando pensar a identidade heteroglóssicamente, não como um bloco monolítico, portanto, considerando as relações entre saber e poder e a diferença que se inscreve no espaço da ética e do encontro com a alteridade situada no escopo das práticas sociais. Desse modo, a incidência cultural sobre o social se dá por meio da proliferação de produtos culturais em circulação repercutindo na produção do conhecimento e em formas de pensar a subjetivação principalmente quando Stuart Hall (1997) no texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” trabalha a dimensão simbólica da cultura relacionando-a a uma prática que constrói significados. Mais do que construir significados, a cultura passou a ser utilizada, no âmbito e por causa da influência dos Estudos Culturais como “uma cadeia ampla e abrangente de instituições e de práticas que incluem desde atividades rotineiras, próprias ao dia-a-dia dos sujeitos, até as que se exercem nas corporações e nas instituições” (WORTMANN & VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Michel Foucault foi um filósofo francês nasceu em 15 de outubro de 1926 e influenciou uma geração de intelectuais, vindo a falecer em 25 de junho de 1984. Em 1984, quando foi lançado o *Dicionário dos filósofos*, de Denis Huisman, o próprio Foucault havia escrito o verbete relacionado a si mesmo assinando sob o pseudônimo de Maurice Florence. O que ele faz é situar o seu trabalho a partir da negação da transparência do sujeito transcendental situando a espessura histórica e institucional que permite o surgimento de objetos, saberes atravessados por relações de saber e poder.

Voltou-se para uma analítica da subjetivação buscando problematizar, através de uma análise ontológica do presente, as condições de constituição do sujeito em relação a si mesmo e em sua relação com os outros⁴. Neste âmbito, buscou se voltar para uma história dos jogos da verdade concebida como um estudo da “constituição do sujeito enquanto ele pode aparecer do outro lado de uma distinção normativa e tornar-se objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2001, p. 1452).

Dessa forma, em Foucault (1995) os deslocamentos do sujeito para conhecer a si e aos outros estão permeados de relações de saber e de poder que atravessam os corpos do tecido social. Os Estudos Culturais a noção de relações de poder também é basilar porque está relacionada com o conceito de cultura. Para Tony Benett, citado em Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11) tal campo se definiu, historicamente, a partir de “posições teóricas e políticas as quais não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder”. Desnaturalizar a cultura, neste âmbito, é fazer perceber que a cultura é um processo e não um bloco monolítico homogêneo atravessado por relações de poder. Daí a abertura para um diálogo com Michel Foucault a fim de significá-la em meio a tal escopo de considerações a fim de problematizar as condições de existência dos sujeitos.

Neste contexto, as condições de existência estão então relacionadas a experiências de vida que não se desarticulam das práticas sociais submetendo sujeitos, portanto, a vigílias constantes e compondo formas de subjetivação. Assim, o poder não existe enquanto organismo autossuficiente (como postulava nos anos 1970 uma concepção

⁴ Mais ao final de sua vida realiza um estudo do cuidado de si e do nascimento do sujeito ético o que permite que seja percebida a intenção de reler seu trabalho à luz do que está estudando no momento.

jurídica em que não se falava de subjetividade, subjetivação ou modos –heterogêneos - de vida), mas práticas através das quais ele se manifesta, atua e funciona, espalhando-se pelo tecido social. Valores e determinações advindos do terreno das práticas sociais então corroboram para esta noção em meio a relações de poder situadas no escopo de correlações de forças internas e externas ao indivíduo e entre grupos sociais específicos e abrangentes, pelos domínios de saber envolvidos.

Para Jorge Larrosa (1994, p. 40-41) a ideia de sujeito, do eu como unidade centrada em si mesma “é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos”. Tal assertiva se assenta sobre um viés teórico de desnaturalização. A concepção moderna de sujeito herda da filosofia platônica e da tradição hebraica, retomadas posteriormente pelo Cristianismo, pelo Humanismo e pelo Idealismo Alemão confere ao sujeito a existência como uma unidade que seria o centro dos processos sociais (VEIGA-NETO, 2016). Porém, tanto nos Estudos Culturais quanto nos estudos foucaultianos o sujeito não é algo dado, acabado e, portanto, não é considerado centro ou manifestado a partir de unidade consciente e soberana de si. Não é a toa que os modos de subjetivação – considerados a partir da hipótese do descentramento do sujeito - se tornam efeito de práticas culturais. Segundo Silveira (2017) os processos de construção de representações excludentes, se forem considerados a partir de um enfoque ético-político, produzem formas de subjetivação em meio a conflitos, contradições e relações de poder porque, social e culturalmente, os sujeitos se deslocam a partir da subjetivação e (do risco) da sujeição.

O sujeito, em parte, é escravo de um corpo biológico e fruto dos interesses da sociedade, adiando sempre seus interesses e vontades,

pois o problema é sua aceitação pelos outros, independente de sua integridade orgânica, ameaçado por dentro e por fora a cada dia – a sujeição (OSÓRIO, 2015, p. 65).

Discursivamente, o sujeito não é transparente para si mesmo e a noção de subjetivação ao invés de subjetividade remete etimologicamente a este processo em devir que nunca é acabado, está sempre em movimento “porque se o sujeito não é uno, completo e soberano, a identidade passa a ser vista, sob este viés, como não sendo alheia a uma multiplicidade de representações possíveis” (SILVEIRA, 2017, p. 182). Não apenas discursivamente, culturalmente a identidade não pode mais ser pensada, portanto, como emergindo de um centro interior, mas da tensão entre os discursos da cultura e o desejo consciente ou inconsciente de identificar-se com os significados que constroem o sujeito pela cultura enquanto prática social que institui efeitos de verdade e modos de vida, pois “toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’” (HALL, 1997, p. 33, grifos do autor). Outrossim, para Silva (2000), as formas de subjetivação abrigam processos de identificação-diferenciação diversos e contraditórios, resultantes de representações descentradas e instáveis culturalmente. Tal instabilidade está relacionada ao descentramento do sujeito e à problematização da noção de verdade.

Destarte, a problematização constante da verdade, tanto nos estudos culturais quanto nos estudos foucaultianos, não implica em sua negação irracional, mas na busca de políticas envolvidas na produção de verdades, pois são inseparáveis das políticas que as instituíram (VEIGA-NETO, 2016). Dessa forma, conhecer tais políticas se articula a percorrer instâncias de jogos de poder envolvidos na imposição de significados para desconstruir

verdades daí derivadas a fim de buscar pensar de modo diferente e desnaturalizar modos de existência (re) produzidos no âmbito das práticas sociais.

Assim, está sempre nas agendas dos hipercríticos uma preocupação não apenas em compreender o mundo como, também e muitas vezes principalmente, em modificar o mundo. No caso dos Estudos Culturais, está sempre patente o engajamento. Mesmo em suas versões mais recentes e mais impregnadas com as concepções pós-estruturalistas que se despedem da continuidade e da teleologia da história, os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância. O mesmo acontece com Foucault: muito embora seja bastante comum buscar-se na perspectiva foucaultiana as ferramentas para tão somente descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, justamente ao fazer isso fica-se diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio. Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições (VEIGA-NETO, [s. d.], s. p.).

Neste ponto, é que este artigo propõe a análise de cenas do filme *Little Miss Sunshine* (2006), dirigido por Jonathan Dayton e Valerie Faris, que permite o questionamento da produção de verdades acerca da busca pelo corpo feminino perfeito, tomada a partir da coisificação do corpo e da perfeição inacabada em um corpo que é visto como frágil, sutil e bonito, mas desarticulado de padrões vigentes em um concurso de beleza, porém sem estar desatrelado da corpolatria (COURTINE, 1995)⁵. Na produção cinematográfica, a pequena Olive (Abigail Breslin) acaba sendo a candidata inscrita no concurso “*The Little Miss Sunshine*” na Califórnia e a família, com todas as suas excentricidades e dificuldades típicas, resolve levá-la até a competição.

Sendo assim, propomos a análise de cenas que enfocam a tentativa da família em não frustrar os objetivos da pequena Olive mesmo sabendo que a menina não possui o corpo exigido pelos

⁵ Para Silveira (2012, p. 31) a contribuição de Jean-Jacques Courtine é de apresentar, através de “exemplos históricos, o fascínio da sociedade atual com o que ele chamou de corpolatria, uma obsessão desenfreada pelas partes que o compõem em uma busca para estabelecer um acordo com aquilo que se foi considerando modelo como o passar dos anos”.

padrões dos tradicionais concursos de beleza. Também realizaremos a uma observação sobre a construção da identidade de gênero a partir dos estereótipos assim como os modelos familiares que são revisitados pela produção cinematográfica constantemente com as outras personagens.

Introduzimos a presente análise nos debruçando sobre uma fala de abertura do documentário *A Identidade de nós mesmos* (1989), do diretor Win Wenders,

Você mora onde mora, faz seu trabalho, você fala o que você fala, come o que você come, veste as roupas que veste, olha para as imagens que vê. Você vive como pode viver. Você é quem você é. “Identidade”... de uma pessoa, de uma coisa, de um lugar. “Identidade”. Só a palavra já me dá calafrios. Ela lembra calma, conforto, satisfação. O que é identidade? Conhecer o seu lugar? Conhecer o seu valor? Saber quem você é? Como reconhecer a identidade? Criamos uma imagem de nós mesmos e estamos tentando nos parecer com essa imagem. É isso que chamamos de identidade? A reconciliação entre a imagem que criamos de nós mesmos e nós mesmos? Mas quem seria esse “nós mesmos”? (IDENTIDADE, 1989, s. p.)

A fala de Wenders na abertura de seu documentário favorece a abertura para debatermos a questão da identidade dentro da sociedade atual. Aquilo que parece nos definir, que nos une, nos separa, nos diferencia, nos assemelha, nos faz pertencentes de um lugar ou de um país, é o ponto nevrálgico da construção de uma espécie de formas subjetivadoras de identificação e desidentificação. Conseguimos nos reconhecer dentro de padrões estabelecidos pelo lugar em que vivemos, pelas roupas que usamos, pelos núcleos sociais em que estamos inseridos, pela comunidade em que vivemos e partilhamos interações e assim por diante.

Assim como se questiona Wenders, a criação de nossa identidade passa pela tentativa incessante de nos reconhecermos no outro e em nós mesmos. É um processo de construção contínuo que se vale de uma construção psicológica amparada por diversos fatores externos como a influência familiar, a força da mídia e os parâmetros históricos,

por exemplo. Dentro desse emaranhado de ideias e suposições, está a tentativa do ser humano em adequar-se ao meio em que está inserido e que tende a viver socialmente:

A busca permanente em dar um sentido de si, de se encontrar no mundo, nos faz afirmar que a identidade pessoal está ligada a uma construção individual do conceito de si, trazendo uma dinâmica permanente entre indivíduo e o meio externo, o outro. Assim, as estruturas identitárias encontram-se constantemente renovadas pelo seu caráter dinâmico e múltiplo, construídas e reconstruídas a todo o momento. Os sucessivos processos de socialização conferem à palavra eu o conteúdo de diversos “eus” (CRAIB, 1998), os quais o indivíduo procura constantemente entender. (MORAES; FAQUERI, 2015, p. 4)

Neste âmbito, vale considerar que “identidade é sempre em parte uma narrativa, sempre em parte um tipo de representação, está sempre dentro da representação” (HALL, 1991, p. 49). Para Ecosteguy (2012) é preciso reiterar que para Stuart Hall as identidades são política e culturalmente construídas em instâncias históricas distintas, privilegiando-se, assim, a forma discursiva das identidades o que permite pensar na localização da ação humana dentro da organização social. Isso porque posicionar sujeitos implica perceber que as identidades são produzidas mediante práticas sociais nas quais os atores podem e engajar em projetos concretos “informados pela cultura, mas também produzindo e reproduzindo-os na prática” (CALHOUN & SENNET, 2007, p. 10). Em termos de corpo pode ser acentuado que o corpo é uma realidade cultural e histórica o que, segundo Ieda Tucherman (1999), remonta ao pensamento de que os seres humanos migraram historicamente de uma forma de “ser” um corpo para formas de “ter” um corpo. Na contemporaneidade, o corpo é uma *assemblage*, do qual podemos substituir peças, incorporar performances, operar modificações de si cultural, tecnológica e coletivamente orientadas.

Por outro lado, ter um corpo implica responsabilidades: esta artificialização da vida que se dá em nome do prolongamento e da correção inadequadas, exige bastante. Isso aparece na rigidez dos exercícios e da obediência a um conjunto imenso de normas que incluem alimentação controlada, codificação da relação com as bebidas alcoólicas e energéticas, *check-ups* permanentes num apertado controle de si e de um virtual uso dos prazeres. Não foram poucos os teóricos que viram na prática do *body-building* sua genealogia religiosa (TUCHERMAN, 2012, p. 250-251).

Neste contexto os rituais, as repetições de gestos e reproduções de comportamentos engendram modos de vida e a produção de sentido em sociedade que se tornam fatores preponderantes para pensar o estudo da cultura. Para isso, se torna necessário, sob a égide dos Estudos Culturais, uma investigação “dos modos pelos quais os processos sociais se transformam em formas culturais pela atividade prática e por sua vez configuram a improvisação de práticas” (CALHOUN & SENNET, 2007, p. 05). Por isso, por haver um terreno de práticas e de representações pelo qual os sujeitos interagem e agem entre si e por causa da implicação de uma noção de sujeito que não seria origem de si, mas atravessado pela cultura, Hall destaca que “esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p. 9). Para o autor, o descentramento além de operar sobre si diz respeito ao lugar dos sujeitos no mundo social e cultural, resultando em crises de identidade. Tais crises emergem porque se fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade que, no passado, forneciam bases que se apresentavam como sólidas. Não é a toa que Hall cita o crítico cultural Kobena Mercer, para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43).

Em *Little Miss Sunshine*, a busca pela identidade está presente na busca de toda a família: o pai que busca ser um bem sucedido escritor de best-sellers de autoajuda para ser modelo aos filhos, mas que encontra dificuldades em vender sua teoria; a mãe que preza a honestidade e o bem-estar familiar, mas mente sobre seu vício compulsório de fumante; o irmão adolescente, típico rebelde, que faz um voto de silêncio até conseguir o ingresso para a Força Aérea Americana; o avô paterno expulso de um asilo pelo uso excessivo de drogas; e um tio, acadêmico reconhecido, que tentou o suicídio após ver sua teoria roubada pelo seu ex-cônjuge e ser trocado por um rapaz mais jovem. Trata-se de práticas e representações relacionadas à busca de pertencimento àquele núcleo social como forma de visibilidade social. Conforme mencionado anteriormente, as identidades são produzidas mediante práticas sociais nas quais os atores podem e engajar em projetos concretos. Desse modo, as frustrações da família de Olive são tentativas desses membros de se sentirem pertencentes à comunidade em que vivem e possuem a capacidade de socialização pautada no

status dos bens, sejam de consumo ou intelectuais.

A família se une por um objetivo comum: realizar o desejo de Olive de participar do concurso. Para isso, todos saem em excursão dentro de um Kombi por três dias do Novo México até a Califórnia. O avô era o responsável por ensaiar e ajudar a garota em seu número de apresentação para o concurso. O maior medo de sua mãe é que Olive se frustrasse por não poder participar do concurso e por isso convence todos a irem juntos e aceitarem o desafio de viajar até outro estado em condições adversas. Por ser dócil e simpática, Olive contagia sua família e acaba unindo-os nessa jornada.

A alegria da garota quando recebe a notícia de que poderá participar do evento demonstra a importância do certâmen para ela e, além disso, revela um elemento interessante da cultura estadunidense: os concursos de beleza infantis. Segundo Magalhães (2017) estima-se que só nesse país este mercado movimenta em torno de cinco bilhões de dólares por ano e que mais de cem mil crianças participem desses eventos. Na cena abaixo, tem-se reproduzida a reação da menina ao ser selecionada para um concurso de beleza infantil.



Figura 1: reação de Olive. Fonte: Dayton e Faris (2006 – 00:16:46)

Como, a partir dos Estudos Culturais e foucaultianos pensa-se o corpo como realidade cultural e histórica, a reação da menina pode ser situada a uma contingência social e historicamente determinada. Neste caso, a instituição de concursos de beleza se articula a um modo de vida relacionado a zonas de pertencimento que estão associadas a deslocamentos de identidade que reproduzem formas de agir perante a sociedade. Ser reconhecido como pertencente ao mundo das pessoas elegíveis para um evento deste nível é, então, simbolicamente, inscrever-se, por meio de práticas e legitimações sociais em um meio coletivo específico onde se fazem presentes normas, regulações e condutas particulares. Também ocorre um efeito de distinção em relação a um escopo humano de sujeitos que não foram selecionados. A seleção, por si só, produz um duplo efeito de angariar pertencimentos e excluir aquilo que é diferente. Todos estes elementos são historicamente determinados.

Dizer que algo é historicamente determinado é considerar que este algo tem “uma história”, que foi concebido num “determinado tempo”, numa “época específica”, num “certo contexto”. A frase [...] reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial (FURLANI, 2007, p. 11).

Vale destacar que a famigerada obsessão por esses tipos de concursos se tornou tão expressiva que um canal de televisão fechada TLC criou um *reality show* sobre tais certames. Intitulado *Toodlers & Tiaras* na versão original (em português a versão foi intitulada de *Pequenas Misses*), o programa acompanha a vida de algumas garotas candidatas de diversos concursos de beleza pelos Estados Unidos: mostram o apoio familiar, os preparativos e ensaios para seus números durante os eventos, as expectativas antes, durante e depois das competições e os resultados obtidos. Mais que expectadores, a existência do programa e o alcance da ditadura

da beleza que podem ser situados não apenas no terreno das representações e (des) identificações, mas no terreno efetivo das práticas que se articulam a concursos de beleza feminina como um todo. A esta altura, cabe situar a questão do olhar panopticamente orquestrado e reproduzido no seio cultural da sociedade. Isso porque todos vigiam uns aos outros e também vigiam a forma como se deslocam, observando como se sentam, como trabalham, como se portam em sociedade, como cuidam da aparência, tornando autovigiados todos os sujeitos. Tal autovigilância se articula a relações de poder que atravessam corpos e formas de subjetivação.

Ao inculcar a obediência e a docilidade, e na medida em que tem um efeito dissuasivo com relação aos comportamentos anormais, o “panóptico”, sob suas formas arquetônicas, fotográficas ou informáticas, constrói o instrumento perfeito do biopoder. É esse o motivo porque o “panóptico” pode se tornar, como diz Foucault, a nova Bastilha: um poder invisível e coercitivo capa de regular e de normalizar insidiosamente nossos corpos sem que mesmo o saibamos (BRAUER, p. 167).

Como elemento cultural histórico nos Estados Unidos, esses concursos acabam definindo modelos e estabelecendo padrões de beleza para a população infantil deste país e tal movimento gera uma série de consequências como a adultização das crianças como tentativa de um amadurecimento precoce e de uma antecipação de etapas da vida infantil. Logo em uma das primeiras cenas do filme Olive aparece concentrada na premiação do concurso de *Miss América 1997* para poder reproduzir as reações das candidatas ao receberem o resultado. Sua obsessão pelos concursos de beleza se torna visível ao espectador neste momento e, quando a câmera amplia a imagem, retirando o foco dos olhos da garota, permite já um primeiro questionamento quanto à idealização do corpo infantil e feminino ao contrapor a imagem do corpo de Olive à das candidatas no vídeo à sua frente.



Figura 2: Olive em frente à TV. Fonte: Dayton e Faris (2006 – 00:01:25)

O ângulo da cena permite ao espectador evidenciar o contraste entre o corpo infantil e ainda em desenvolvimento de Olive em comparação com as mulheres candidatas presentes no concurso reproduzido pelo vídeo em sua televisão. Mesmo com o corpo fora dos padrões para a competição que está assistindo, Olive parece obcecada pelas reações e expressões das mulheres ali destacadas e quando as reproduz alimenta o desejo de se equiparar a elas de alguma maneira.

Essa obsessão não fica por conta somente de Olive, mas também é mostrada, por exemplo, na tentativa do seu pai em vender sua ideia de “pessoas vencedoras” para uma plateia pequena e de seu irmão buscando um bom condicionamento físico para tornar-se apto a uma vaga na Força Aérea Americana. Tais atitudes refletem a busca pela identidade das personagens, que será reforçada e posta em debate ao longo da trama muitas vezes. Hall (1997) se referiu a uma expansão, a partir da segunda metade do século XX, a uma expansão da cultura e os reflexos dessa expansão no corpo social. Para isso, menciona que a cultura é constitutiva de toda a vida social adquirindo centralidade e, ao incidir sobre o social permite pensá-la sob outras conformações teóricas repercutindo, assim,

na produção do conhecimento considerando a dimensão simbólica porque a cultura constitui significado forjando subjetividades.

Vale ser acentuado que é o contexto de convivência social que subjaz a esta perspectiva e permite observar que tanto Olive quanto o irmão tem suas ações permeadas de cultura porque estão atravessados por uma concepção de vida relacionada à aparência, que se torna marca do indivíduo e reiteram a necessidade de tornar-se “empresário de si mesmo” (GADELHA, 2009, p. 156). Historicizar a beleza na forma como emerge e se (re) produz no âmbito social permite revelar como se dá a apropriação das tramas discursivas que estão enoveladas de práticas e de representações e incidem sobre a formação de subjetivações diversas. O fantasma da derrota assombra aqueles que buscam ser empresários de si mesmos e isso impõe, culturalmente, um esforço individual para se aproximar e relegar-se a critérios historicamente validados e relacionados ao sucesso pessoal.

Neste contexto, a obsessão do pai em conseguir resultados sempre positivos a partir de suas ideias motivacionais é mostrada como um modelo a ser seguido por Olive em sua luta pela coroa do concurso. O pai parece aceitar a viagem

à Califórnia mais porque a filha disse que poderia e iria vencer o certame que pela insistência de sua esposa em realizar o desejo da garota. O mesmo vale para seu irmão: somente aceita ir com toda a família na viagem porque a mãe lhe concede permissão para entrar na academia de aviação ao retornarem. Assim, a obsessão de parte da família por alcançar os modelos sociais desejados se concentra na garota e na sua disputa no concurso de beleza, pois a vitória dela comprovaria a teoria de autoajuda criada pelo pai e abriria espaço para que o irmão realizasse seu objetivo como piloto de aviação.

Na produção cinematográfica, vale destacar que o pai de Olive prefere omitir da filha de sete anos o verdadeiro motivo pelo qual seu tio está morando temporariamente com eles porque julga ser um assunto inapropriado para uma criança, porém admite a participação da garota em um concurso de beleza. Também é interessante

que o seu avô paterno tem sérias críticas ao comportamento suicida do tio materno de Olive assim como à sua sexualidade, mas não se sente incomodado ao fazer uso de cocaína escondido no banheiro nem de colecionar revistas pornográficas no mesmo ambiente familiar que compartilha com sua neta. Tais considerações permitem afirmar que as identidades são contraditórias e multifacetadas porque ainda que se defenda um empreendimento de si mesmo para os outros como modelo de comportamento a ser seguido, também os personagens se deslocam entre o modelo de identidade e a heterogeneidade de representações e filiações possíveis à cultura. Isso ocorre porque os seres humanos “utilizam sistemas ou códigos de significado para interpretar, organizar e regular sua conduta, enfim, para dar sentido às próprias ações, bem como às ações dos outros: são suas culturas” (HENNIGEN & GUARESCHI, 2006, p. 58).



Figura 3: família na mesa. Fonte: Dayton e Faris (2006 – 00:11:46)

Na cena anterior, o pai elogia a disciplina do filho em conseguir seu objetivo ao mesmo tempo em que critica a postura do seu cunhado ao tentar suicidar-se. Ainda mais, prefere que Olive não saiba os verdadeiros motivos dos ferimentos do tio nos braços e afirma que ele é um homem doente mentalmente. A depreciação da imagem do tio diante da garota serve também para mostrar

que ele não deve ser um modelo a ser seguido por ela em busca de sua identidade, evidenciando os aspectos negativos presentes na conduta de seu cunhado. Contraditoriamente, a atitude do pai de Olive se esbarra na liberdade que o seu avô possui em conviver próximo à menina mesmo possuindo antecedentes de conduta inadequados para o padrão social estabelecido dentro da família. Com isso, os

padrões sociais pré-determinados e o senso de moralidade adquirido ao longo do tempo conflitam com as ações das personagens pertencentes à família de Olive. Promove-se assim, a incitação, desde cedo, a uma autovigilância na menina para que ela não reproduza comportamentos inesperados por causa do risco de sofrer depreciação como no caso do tio. Sem perceber, ela vai sendo inserida em um cenário de reprodução de identificações com as quais precisa filiar-se para angariar aprovação de sua família. Num escopo social mais abrangente, em relação ao concurso de beleza, por exemplo, tem-se o reforço da padronização corporal que incita a uma corpolatria necessária para que possa se inscrever no ambiente de vencedoras. Noutro momento, isso ficará mais evidente.

Constantemente dentro desta narrativa cinematográfica é colocado em discussão, por meio das atitudes contraditórias das personagens, uma suposta ingenuidade e uma tentativa de preservação da imagem infantil de Olive com o desejo de participação no concurso de beleza e da difícil viagem de toda a família para realizar o sonho da garota. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que as personagens entendem que Olive ainda é uma menina de sete anos e precisa ser orientada sobre diversos assuntos, a família pretende a realizar seu

desejo que entra em confronto com um princípio de manutenção da vida infantil, fortalecendo o amadurecimento precoce e um culto ao corpo e à padronização da beleza feminina a partir dos modelos estabelecidos por ditos concursos infantis. Vale destacar que o desejo que se apresenta como sendo dela é atravessado pela cultura e pela construção de significados relacionados a modos de vida associados ao culto da beleza social e historicamente instituída e reproduzida. Isso corrobora a noção de subjetivação, pois, conforme mencionado anteriormente, nem nos Estudos Culturais nem nos estudos foucaultianos, o sujeito é percebido como soberano ou origem dos discursos que o constituem.

Nas três cenas posteriores, a relação entre o sujeito e o padrão a ser alcançado se torna matéria de representação. Na figura 4, se tem a reprodução da cena em que a mãe e a filha chegam ao camarim das candidatas. Nas figuras 5 e 6 a câmera mais uma vez amplia a cena e mostra a relação entre Olive e outra menina na qual o corpo da garota é diferente e o de Olive está distante do padrão histórica e culturalmente estabelecido para concursos de beleza e permite problematizações em relação ao culto ao corpo perfeito e à padronização da beleza feminina.



Figura 4: Olive e sua mãe entram no camarim das candidatas. Fonte: Dayton e Faris (2006 – 01:16:57)



Figura 5: o que Olive vê. Fonte: Dayton e Faris (2006 – 01:17:01)



Figura 6: Olive entre espelhos. Fonte: Dayrton e Faris (2006 - 01:21:31)

Na figura 4, a chegada da mãe e da filha é marcada, metaforicamente, pelo encontro da norma com a diferença. Na vida social, é comum que ambos se encontrem e a pluralidade de formas que os corpos podem apresentar não é novidade. Porém, em circunstâncias específicas, essa diferença é marcada pela hierarquização valorativa de pessoas e instituições. A emergência de diferentes formas de corporalidade parece não surtir efeito no concurso no qual Olive vai participar. Isso porque a autovigilância, estimulada pela inscrição na cultura da beleza padronizada vai surtir efeitos na menina.

A reação da outra menina, que está sendo arrumada pela mãe, que opera objetos de

modificação do cabelo, por exemplo, externa metonimicamente a forma como a sociedade reproduz o culto à beleza: o desdém e o riso são modos de responder àqueles que não seguem padrões vigentes em determinada época da história. Nesta cena, Olive e sua mãe aparecem de costas para o espectador e o enfoque da câmera se dá em relação à cena que é observada por ambas.

As figuras 5 e 6 representam duas formas de olhar: para os outros e para si, situadas no mesmo contexto de observação. Na figura 5 a adultização é evidente: a mãe da outra candidata, ao arrumar o cabelo da filha, chega a colocar bobs para modificar o formato dos fios de cabelo a fim

de que chame mais atenção que as outras meninas. Na figura 6, tem-se a representação do desconforto de Olive em relação a si mesma. No âmbito dos Estudos Culturais e nos estudos foucaultianos as relações de poder são pensadas a partir das relações cotidianas situadas no bojo das relações humanas e “são sutis, múltiplas e se dão em diversos níveis” (FOUCAULT, 2004).

Na figura 6 o foco da atenção da cena é a barriga. Faz séculos que as pessoas sofrem reprovações morais por estarem fora de forma. E “forma”, aqui significa “norma”. Mas a obsessão pelo corpo magro não foi sempre a regra. Faz muito tempo, a valorização das curvas mais volumosas deu lugar ao culto à magreza. Para o historiador Georges Vigarello (2012) a figura do gordo já esteve associada aos signos de riqueza e de formosura, sendo, portanto, símbolo de prestígio. Foi no século XVIII que surgiram graus de gordura e a preocupação com a gordura como desordem do corpo, passando a ser associada à doença e tornando-se alvo de constrangimentos. Antes, falava-se em corpulência, com o tempo começou a se falar em obesidade no campo de estudos das ciências médicas que passaram a associar, por volta do século XIX o excesso de gordura com impotência e, em seguida, a problemas respiratórios, circulatórios e digestivos.

A palavra obesidade vem do latim *obesitas* e teve aparição nos dicionários franceses do mesmo século. A gordura é vista sob o viés da moralidade no qual os gordos são associados a detentores de uma gula insaciável. Chegou-se a afirmar, inclusive, que eles comeriam tanto que o faziam pelos outros. Com o tempo, emergiram categorias estéticas. Para Vigarello (2012) não foram as categorizações médicas que transformaram a gordura em algo recusado socialmente. Foram as categorias estéticas: gordura foi, com o passar do tempo, cada vez mais associada ao contrário de belo. Foi então, entre o final do século XIX e o início do século XX,

que o excesso de vigilância banalizou-se e se deu o apogeu do enaltecimento ao corpo magro, cuja valorização social não cessa de surtir efeitos até hoje. A importância de situar a abordagem na história e dizer que tanto a depreciação à gordura quanto o enaltecimento à magreza são acontecimentos historicamente situados é perceber que, se Olive vivesse noutro período talvez a reação dela em relação às medidas do corpo não fosse a mesma.

Neste contexto, o foco na aparência que engendra comportamentos e objetificações permite lembrar que houve uma época em que as crianças foram vistas como adultos em miniatura. Philippe Ariès (1978)⁶, ao apresentar um interesse histórico pela infância que é apresentada como sendo construção social apresentou seus estudos baseado na iconografia da era medieval à modernidade. Isso permitiu ao autor afirmar que a infância é um produto da vida moderna que é resultado de modificações operadas na estrutura social. Em relação à Antiguidade ele afirma que ocorreu uma ausência do sentimento de infância. Para isso, considerou os índices de mortalidade que eram expressivos e a forma de vestir, os brinquedos, a linguagem e concluiu que não havia separação entre infância e mundo adulto, pois a criança era considerada um adulto em miniatura. Não é que as crianças não existissem, mas que “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81).

O que se pode notar no filme é que esta adultização se faz presente porque não há singularidade que separe as crianças do mundo adulto, elas são inseridas em contextos que se caracterizam por ser reproduções de instâncias do

⁶ Os estudos de Ariès servem para compreender que a infância é uma categoria da modernidade e, apesar das críticas à metodologia utilizada, no que diz respeito à iconografia, não deixam de ser um marco para compreender a infância como construção social historicamente situada e articulada à história da família e das relações de produção porque as crianças não tinham função social antes de começarem a trabalhar (ANDRADE, 2010).

mundo dos adultos (conforme pode ser notado na figura 7 abaixo). Dessa forma, a significação social e subjetiva da infância não é possível, pois, tal como antes, se volta a vê-las como adulto em miniatura, porém, à custa de uma especificação: não é a função social das crianças que só passa a existir quando trabalharem, mas o reflexo da vida adulta que se faz presente simbolicamente, no culto à beleza que engendra comportamentos e está permeado

de relações de poder. O estado do corpo das meninas, então, representa o “êxito” das técnicas de governamentalidade a partir da lógica de reprodução de identidades sociais que reforçam modos de vida normatizantes. Trata-se de cristalizações sedimentadas acerca da beleza que requerem, para além das discussões acerca da normalização e disciplinamento dos sujeitos, a desnaturalização de saberes (SANTOS, SILVEIRA & SILVA, 2016).



Figura 7: cena do desfile. Fonte: Dayton e Faris (2006 - 01:21:16)

Na cena anterior (figura 7) é perceptível a diferença entre o padrão corporal das outras candidatas do concurso e o corpo comum de Olive. Além disso, podemos perceber a caracterização das outras garotas concorrentes como se estivessem disputando o concurso adulto pela quantidade de detalhes em seus trajes e no cuidado excessivo com seus cabelos e uso de maquiagem. A artificialização de corpos, resultado dos efeitos da corpolatria nas demais meninas, permite perceber que o comum, encontrado em qualquer criança saudável, passa a ser considerado, no contexto de um concurso de beleza infantil, algo que, simbolicamente fica relegado às sombras da desqualificação e da moral depreciativa. Pode ser então destacado um detalhe importante: Olive,

que não é exemplo de padronização corporal via beleza provável em concursos de miss tem a si, na figura 7, encoberta pela falta de luz enquanto que as demais candidatas estão sendo alvo dos holofotes. Também se pode notar a expressão facial de todas que esboçam um sorriso largo exagerado como requisito básico para conquistar a plateia e convencer os jurados, familiarizadas, portanto, com os preceitos recomendados para performance de acordo com a instância na qual estão se apresentando.

Se diante dos olhos de cada sujeito desenhase a inevitável imagem que o espelho impõe é através desta grade que cada um terá de falar, olhar e ser olhado (FOUCAULT, 2013). O olhar que confere hierarquizações valorativas aos detalhes é

que vai produzir um efeito de direcionamento em relação ao que esperam das meninas no concurso e a forma como são apresentadas. A diferença fundamental reside na objetificação, na modificação e na reconstituição dos corpos femininos visando o sucesso, a valoração positiva, a aceitação social via acatamento de padronização corporal. Trata-se de um caminho no qual a falta as constitui.

Sendo assim, na busca daquilo que falta em relação aos corpos quando estes são percebidos a partir de sua incompletude constituinte, que escapa aos padrões de beleza vigentes, os sujeitos deixam-se engendrar em comportamentos engendrados a partir de propagandas que vendem utopias o que faz com que cada vez mais o cuidado de si seja negligenciado, porque o corpo se torna instrumento (dócil) das manifestações do poder. Cegos pela corpolatria contemporânea, os corpos são objetificados, modificados, destituídos, reconstruídos em intervalos cada vez mais frequentes, que revelam a busca pelo distanciamento da exclusão dos corpos fora dos padrões (SILVEIRA, AGUIAR & COSTA, 2017, p. 502).

Do mesmo modo, destacamos a postura das candidatas e a de Olive: enquanto esta está com uma postura comum, em pé, as outras meninas apresentam a postura semelhante à postura de

desfile e apresentação de misses da categoria adulta, colocando uma perna diante da outra e mostrando suas coxas. Vale também ressaltar que esta cena é o encerramento do desfile de traje de banho e todas as candidatas, exceto Olive, caminham na passarela de uma forma sensual com o objetivo de mostrar seus atributos físicos. A única que apenas caminha normalmente, sem afetações, e procura o olhar do pai em busca de segurança quanto ao seu andar é Olive. A música de fundo para este desfile também remete a um ambiente fortemente sexualizado que conflita com a natureza infantil das candidatas ali presentes.

Mas nem tudo é exclusão na obra cinematográfica em questão. O apoio da família ao desejo de Olive é incondicional e é revelado em vários momentos da trama. Um deles é quando, em sua apresentação, pai, irmão e tio sobem ao palco para acompanhá-la em sua coreografia elaborada pelo então avô paterno quando vivo. Neste âmbito, por mais dificuldades que cada componente da família possuía, eles se unem com o propósito de encorajar e realizar o sonho da garota conforme pode ser percebido na figura 8:



Figura 8: participação dos homens da família no desfile de Olive.

Fonte: <http://contemoh.ig.com.br/pequena-miss-sunshine-embarque-nessa-divertida-historia/>

Para Olive, nesta cena, o ato de os três membros a ajudarem a continuar sua apresentação até o fim mesmo que esteja fora dos padrões estabelecidos pelo concurso é significativo. O apoio deles e a concretização de sua participação no evento, ganhando ou não, é o que realmente importam para a menina. Nesse sentido, “a reflexão sobre o si mesmo, subjacente à ética do cuidado, permite vislumbrar duas pedagogias: uma que se volta para a produção do sujeito e outra que visa transformá-lo” (SANTOS, SILVEIRA E SILVA, 2016, p. 1276). A partir da retomada da Antiguidade Greco-romana por Michel Foucault⁷ a tematização do cuidado de si e dos outros emerge como caminho de reflexão crítica às instituições pedagogizantes para responder aos desafios de desnormalização possíveis que, ao invés de corroborar normas e regulações de comportamento excludentes, permitem outros posicionamentos emancipadores.

Neste sentido, a atitude de Olive contrapõe um dos objetivos do concurso que é a competição pela beleza, propiciando uma desconstrução da imagem em relação à participação dela nesse evento. Seu objetivo ali vai além da competição de beleza infantil e alcança o patamar da reflexão sobre a exploração do corpo infantil e feminino. Para Humberto Castrillón (2003) a noção de cuidado de si está relacionada a processos de subjetivação que se articulam a questões políticas, éticas e pedagógicas. A necessidade de problematização e de desconstrução de naturalizações impostas reforçam o debate em torno da formação humana.

No escopo das investigações que foram até o momento apresentadas pode ser mencionado que se a cultura não é um organismo estático ou homogêneo tampouco a identidade o é. Torna-

7 O retorno à moral grega, inclusive com reativação de conceitos fundamentais da filosofia socrático-platônica, balizará também o momento final da trajetória de Foucault no Collège de France. É justamente no âmbito da problemática histórica do preceito filosófico-moral do cuidado de si nas culturas clássica e helenística que terá lugar, nos dois cursos finais, o estudo da *parresia* antiga. Nesse sentido, em *O governo de si e dos outros* (2011), o foco maior está sobre a *parresia* política (SANTOS, SILVEIRA & SILVA, 2016, p. 1278).

se, portanto, importante pensar a identidade como heterogênea e multifacetada, associada a produções de subjetivação que, embora diversas, são historicamente situadas. Ao considerar a obra cinematográfica, notou-se a presença de diversas formas de desidentificação-diferenciação da protagonista em relação ao meio social no qual se situa durante a narrativa. “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2000, p. 83). Isso porque as identidades, frente à diferença, podem resultar em outros arranjos e combinações, como quando Olive encontra-se no concurso de beleza e, mesmo percebendo o entorno, preserva as formas de desidentificação com aquele contexto, ainda que, em alguns momentos, como quando fica em frente ao espelho e observa as demais candidatas, sinta sobre si recair o peso da regulação excludente de corporeidades.

Nesse sentido, é fundamental poder mostrar que o que é deixado de fora – a diferença, o “outro” – é parte inerente da constituição do dentro – da identidade. A produção da identidade faz-se a partir de um movimento que busca fixá-la e estabilizá-la e, ao mesmo tempo, comporta um outro movimento, que tende a subvertê-la, desestabilizá-la. Assim, as identidades, na perspectiva dos estudos culturais, são compreendidas como móveis, instáveis, e os encontros com a diferença acabam constituindo novas combinações (HENNIGEN & GUARESCHI, 2006, p. 70).

Pensando nas formas de subjetivação contemporâneas, situamos o presente trabalho num viés historicamente orientado, o que permite concluir que as transformações nos modos de ver o corpo fora dos padrões de beleza vigentes são determinadas pelo contexto social e cultural. Assim como o culto à magreza não foi sempre a ordem do dia, a visão da infância como resultado de modificações na estrutura social permite percebê-la como um conceito forjado na modernidade. Porém, quando meninas são chamadas a participar de concursos mirins de beleza a visão da criança como

um adulto em miniatura está ligada ao conceito de aparência e ao reflexo da vida adulta que se faz presente simbolicamente, no culto à beleza que engendra comportamentos e está permeado de relações de poder.

Dessa forma, a significação social e subjetiva da infância, então, precisa resgatar modos de vida que possam promover a emancipação dos sujeitos ao invés de estimular a sujeição às práticas que reforçam estruturas sociais de beleza hierárquica e culturalmente orientadas a partir de regulações excludentes. Neste sentido, criar condições teóricas para perceber a mecânica de funcionamento do poder enquanto feixe de relações ou as formas de subjetivação atravessadas pela diferença que as constitui visa permitir que os seres humanos se libertem do poder. Está, portanto, acima de uma articulação teórica entre campos singulares do pensamento. Permite pensar a atualidade, criticar naturalizações e estranhar familiaridades do passado reinventando subjetivações, modos de ser consigo mesmo, com os outros e nas relações sociais como um todo.

Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRAUER, Fae. Biopoder. In: MARZANO, Michela (Org.). *Dicionário do corpo*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 164-167.
- CALHOUN, Craig. SENNET, Richard. Introduction. In: CALHOUN, Craig; SENNET, Richard. (Orgs.). *Practicing culture*. Londres/Nova York: Routledge, 2007.
- CASTRILLÓN, Humberto. Foucault, Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, v. 15, n. 37, p. 201-216, 2003.
- COURTINE, Jean Jaques. Os stakhanovistas do narcisismo. In: SANTANA, D. B. (org.) *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRAIB, I. *Experiencing identity*. London: Sage Publications, 1998.
- ECOSTEGUY, Ana Carolina. Sobre os desafios atuais à prática em Estudos Culturais: uma autocrítica. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (ORGS.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: editora da ULBRA, 2012, p. 101-110.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *O Governo de Si e dos Outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P. E DREYFUS, H. *Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 56-76.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.
- Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Antony D. (Org.). *Culture, Globalization and World-System*. Londres: Macmillan, 1991.

- HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. *Psic. da Ed.*, n. 23, p. 57-74, jul./dez. 2006.
- HUISMAN, Denis. *Dictionnaire des philosophes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- IDENTIDADE de nós mesmos. Produção de Wim Wenders e Ulrich Felsberg. Berlim: Road Movies Filmproduktion GmbH, 1989. 1 DVD [Título original: *Aufzeichnungen zu Kleidern und Städten*].
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LITTLE Miss Sunshine. Produção de Jonathan Dayton e Valerie Faris. Nova York: FOX Films, 2006. 1 DVD.
- MAGALHÃES, Chissana. *Expresso das ilhas*, Cabo Verde, s. p., 19 de jun. 2017. Disponível em: <<https://expressodasilhas.cv/pais/2017/06/19/concurso-de-mini-miss-abre-debate-sobre-adultizacao-de-criancas/53639>> Acesso em 06 de jun. 2018.
- MERCER, Kobena. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (Org.). *Identity*. Londres: Lowrence and Wishart, 1990.
- MORAES Bárbara Baldarena; FAQUERI, Rodrigo de Freitas. *O sujeito diaspórico em no filme The Good Lie (2014), de Phillipe Falardeau*. In: MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, 19., 2015, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Mackenzie, 2015.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Sujeito: objeto de desejos dos discursos. In: GUERRA, Vânia Maria Lascano; NOLASCO, Edgar César (Orgs.). *Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des) locamentos*. Campinas: Pontes, 2015, p. 53-74.
- SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva; SILVEIRA, Éderson Luís; SILVA, João Paulo de Lorena. (Des) naturalizando sujeitos e práticas na escola: Foucault para além de vigiar e punir. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1275-1287, out./dez. 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, P. 73-102.
- SILVEIRA, Éderson Luís; AGUIAR, Gean Pablo Silva; COSTA, Leonard Christy Souza. Alimentos indisciplinados: a beleza que não se põe na mesa. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 484-508, jun./dez. 2017.
- SILVEIRA, Éderson Luís. Corpos silenciados em busca de identidade: espelhos que refletem a falta. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, n. 5, p. 29-40, dez. 2012.
- SILVEIRA, Éderson Luís. Estudos Culturais e foucaultianos: espalhamento de cacoc sobre um capacho por sacudir. In: CAMARGO, Hertz Wendel de; LARA, Renata Marcelle. (Org.). *Artes e discursos na contemporaneidade*. Curitiba: Syntagma, 2017, v. 1, p. 178-201.
- TUCHERMAN, Ieda. Atualidade e biopoder: a vida como performance. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (ORGS.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: editora da ULBRA, 2012, p. 249-260.
- TUCHERMAN, Ieda. *Breve história do corpo e de seus monstros*. Lisboa: Veja, 1999.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VEIGA-NETO, A. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. s.d. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>> Acessado em 09 de junho de 2018.
- VIGARELLO, Georges. *As metamorfoses do gordo: história da obesidade no Ocidente*. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2012.
- WORTMANN, M. L. C; VEIGA-NETO, A. *Estudos culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Submissão: 12 de fevereiro de 2019.

Aceite: 28 de março de 2019.

JOGOS DE VERDADE, PODER E RESISTÊNCIA: PENSANDO A CONSTITUIÇÃO DA MULHER CIENTISTA EM DISCURSOS DAS MÍDIAS DIGITAIS

pg 102-115

Kalem Kanyk Fernandes Gomes¹

Francisco Vieira da Silva²

Resumo

Assim como em outros campos, na ciência, persiste uma histórica distinção de representação da mulher em relação ao homem. Na tentativa de contribuir para uma maior visibilidade desses sujeitos, mídias digitais (a exemplo *blogs* de notícias), evidenciam trajetórias de mulheres cientistas em narrativas, nas quais estas, exibem premiações e dificuldades enfrentadas por elas durante a carreira profissional. Diante disso, o presente estudo objetiva investigar a verdade, relações de poder e estratégias de resistências que atravessam a constituição da mulher cientista em discursos das mídias digitais. Por conseguinte, as análises apontam para a existência de um regime de verdade no campo científico, acerca do modelo masculinizado de cientista, o que faz emergir relações de poder que minimizam, excluem e invisibilizam as mulheres cientistas, mas que também possibilitam estratégias de resistência. por parte destas.

Palavras-chave: Verdade. Poder. Resistência. Mulheres cientistas. Mídias digitais.

GAMES OF TRUTH, POWER AND RESISTANCE: THINKING THE CONSTITUTION OF THE SCIENTIST WOMAN IN SPEECHES OF THE DIGITAL MEDIA

Abstract

Thus as in others fields, in the science, persists a distinction historical of woman representation in relation to man. In the attempt of contribute for a better visibility of these subjects, digital medias (the example, blogs of notices), evidence trajectories of scientist women in narratives, in the which these, exhibit awards and difficulties faced by they during the professional career. Therefore, this present study objective to investigate the truth, relations of power and strategies of resistances that cross the constitution of the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: kallemkanyk_@hotmail.com.

² Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

woman scientist in speeches of the digital medias. Consequently, the analysis point for the existence of a regime of truth in the scientific field, about of the masculinized model of scientist, what does to emerge relations of power that minimize, exclude and invisible the scientist women, but that also enable strategies of resistance for parts of they.

Keywords: Truth. Power. Resistance. Woman scientist. Digital medias.

Considerações iniciais

Historicamente, sabe-se que à mulher foram atribuídos papéis desvalorizados e, por vezes, invisibilizados. Nesse sentido, não podemos pensar na condição feminina sem considerarmos o sistema por meio do qual são dominadas, exploradas e tidas como seres inferiores aos homens: o patriarcado. O patriarcado “ancora-se em uma maneira de os homens assegurarem, para si mesmos e para seus dependentes, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida” (SAFFIOTI, 2004, p. 105). Segundo a autora, esse sistema baseia-se no controle, pelos homens, da sexualidade e da capacidade de reprodução das mulheres, bem como de seu trabalho. Nesse sentido, de acordo com Foucault (2006), constata-se que a história não é constituída em relações de sentido, mas em relações de poder.

Desse modo, entende-se que a disparidade entre homem e mulher, de fato, fundamenta-se em uma verdade estabelecida pela história. Em seus escritos, Foucault (2004) acentua que a verdade está ligada a uma construção social materializada pelas relações de poder, sendo ela (a verdade), mecanismo empregado para disciplinar o comportamento social. Por isso, pensando sobre a relação desses dois conceitos, o filósofo francês elucidou que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”

(FOUCAULT, 1988, p.12) ou mesmo: “a própria verdade é poder” (FOUCAULT, 1988, p.14).

Compreendendo que a mulher sempre foi objetivada socialmente como sujeito incapaz de desenvolver determinadas atividades, Saffioti (1987) acentuou que “a identidade da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo” (SAFFIOTI, 1987, p. 8), aos homens são sempre conferidos papéis de elevado valor social. Já às mulheres, são delegados papéis desprestigiados, os quais estão ligados à reprodução da vida e o cuidado com o lar.

Nessa perspectiva, Izquierdo (1992) assinala que as mulheres são destinadas a ocuparem papéis de sobrevivência enquanto os homens são destinados aos papéis de transcendência. Isso significa que às mulheres são atribuídos papéis que se restringem ao ambiente doméstico e familiar – à esfera da sobrevivência. Ao mesmo tempo, elas são mantidas distantes da esfera pública/transcendente, na qual as decisões são tomadas, enquanto aos homens, são designados papéis superiores aos de sobrevivência; a eles são permitidos pensar o mundo e suas relações, a tomar decisões e a elaborar leis, padrões dentre outros.

As mesmas condições podem ser observadas na inserção das mulheres no mundo do trabalho remunerado. De acordo com Kergoat (2000), as mulheres exercem funções ligadas ao que socialmente é estabelecido como feminino também no ambiente de trabalho e, mesmo que elas se insiram em atividades de predominância masculina (como as mulheres cientistas que compõem o nosso *corpus*), serão submetidas ao julgamento e autoridade dos homens.

Em concordância com o que foi discutido acima, compreende-se que a inserção das mulheres na ciência é acarretada por dificuldades e desafios, e que existe uma marcante e histórica distinção de

representação desta em relação ao homem. No entanto, o autor francês esclarece que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 136). Isto posto, conforme Cortes (2017), percebemos uma relevante participação da mulher ao longo dos últimos anos não só na ciência, mas em outros campos. Segundo a autora, “a atuação da mulher em ambientes onde a presença do homem é notadamente predominante, tem aberto espaço para discussões e para a emergência de estudos abordando as relações de gênero” (CORTES, 2017, p. 7).

Por entender a necessidade de maior abordagem sobre o tema e com o objetivo de contribuir para dar maior visibilidade a essas mulheres cientistas é que trazemos a lume textos das mídias digitais, a exemplo de *blogs* de notícias, que apresentam narrativas e depoimentos, tornando evidente as trajetórias, conquistas, trabalhos desenvolvidos, desafios e também preconceitos vivenciados por essas mulheres que, assim como os cientistas de sexo masculino, são premiadas durante a carreira profissional.

A partir destes apontamentos, o presente trabalho apresenta os seguintes objetivos: a) investigar a verdade, relações de poder e estratégias de resistências que atravessam a constituição da mulher cientista em discursos das mídias digitais; b) analisar de que forma os discursos acerca da mulher cientista alinham-se à verdade e às relações de poder historicamente estabelecidas.

O *corpus* do presente trabalho contempla duas materialidades discursivas que se encontram disponíveis em dois *blogs* de notícias distintos: *Ciência & Mulher e Lugar de Mulher*. Estes retratam não só trajetórias e premiações, mas desafios, dificuldades e preconceitos vivenciados por duas cientistas de áreas científicas diferentes. Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa segue um

caráter descritivo-interpretativo, cuja abordagem é essencialmente qualitativa.

Para amparar as análises, partimos da perspectiva da Análise do Discurso (AD), a partir do método arqueogenalógico proposto pelo filósofo francês Michel Foucault, notadamente através das ponderações desenvolvidas pelo autor em torno do discurso, enunciado, formação discursiva, prática discursiva, e, de modo mais verticalizado, da verdade, do poder e da resistência.

No que se refere à organização deste texto, convém ressaltar que, além destes comentários de caráter introdutório, o artigo está estruturado da seguinte forma: na próxima seção, atentaremos para refletir teoricamente acerca dos principais conceitos foucaultianos. No tópico seguinte, decorremos com as análises do corpus selecionado e, em um último momento, desenvolvemos algumas considerações com pretensões conclusivas.

Do discurso à resistência: um mergulho foucaultiano

Ao refletir acerca das contribuições de Michel Foucault no campo da AD, Fernandes (2012) acentua que desde as suas iniciais pesquisas, desenvolvidas na década de 1960, vislumbrou-se o empenho do filósofo francês em perceber o discurso como objeto de análise. Em Foucault, o discurso como objeto aparece, de início, em sua tese de doutorado que deu origem ao livro *A História da Loucura* (1961), obra em que o autor disserta sobre a formação e as transformações do objeto loucura, e o domínio desempenhado pelas concepções médicas no seu tratamento.

Ulteriormente, em *O Nascimento da Clínica* (1963), Foucault faz uma análise sobre a formação da medicina. Já no livro *As palavras e as coisas* (1966), observa os discursos quanto às epistemes, procurando compreender quais as condições de

possibilidades necessárias para a construção do saber humano; em *Arqueologia do Saber* (1969), Foucault coloca-se como um “arqueólogo escavador de discursos” (FERNANDES, 2012, p.13).

Em *A Ordem do Discurso* (1996), o filósofo assevera que:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, pág. 48-49)

Podemos assimilar que, de acordo com as postulações foucaultianas, o discurso é a explicitação do mundo, a verbalização da realidade na qual os sujeitos são inseridos, através do discurso algo pode ser compreendido, interpretado e reorganizado. Assim, como se renova e se reorganiza, o discurso também se refaz cada vez que é expressado e/ou produzido. Fernandes (2012) ainda acrescenta que Foucault compreende o discurso como enunciados que existem materialmente, e que pode ser escrito ou proferido, “são proposições que adquirem caráter de verdade passando a constituir princípios aceitáveis de comportamento” (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Ao se debruçar, arqueologicamente, sobre os estudos em torno dos enunciados, especificamente os enunciados que compõem os discursos das ciências humanas, Foucault (2008) buscava saber por que determinados enunciados foram produzidos e qual o campo social em que estes surgiam. Para ele, “[...] é preciso saber a que se refere o enunciado, qual é seu espaço de correlações, para poder dizer se uma proposição tem ou não um referente [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 101).

Percebe-se que o pensamento foucaultiano se justifica dentro dessa concepção, visto que Foucault (2008) buscava mostrar que os discursos não são justificados por si, mas, surgem no interior de um campo enunciativo no qual são devidamente

construídos. Desse modo, chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, conforme estes se apoiem em uma mesma formação discursiva. Uma vez que:

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 2008, p. 132)

Isto posto, conforme compreende Azevedo (2013), a formação discursiva aparece em Foucault como um conjunto de enunciados que não são reduzidos a objetos linguísticos, como as preposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma igual regularidade e dispersão em forma de ideologia, ciência, teoria e etc. Por isso, segundo Foucault (2008) “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2008, p.132).

Nesse sentido, Foucault (2008) assevera que o discurso deve ser analisado além do que está exposto, pois ele define não só o dito, mas o não dito. Assim sendo, para Foucault (2008) o enunciado é percebido como unidade do discurso e, para investigar seu funcionamento, é necessário compreender a formação discursiva que favoreceu a aparição de determinados enunciados e não outros. No que se refere ao conceito de formação discursiva, Foucault (1987) analisa a constituição do poder a partir das práticas discursivas e como elas produzem saberes. Portanto, entendemos que os enunciados se inscrevem no interior de algumas formações discursivas, de acordo com um determinado regime de verdade, isto é, obedecendo sempre a um conjunto de regras constituído historicamente, atestando verdades de um tempo característico.

Essa perspectiva de Foucault exibe o enunciado não como uma unidade gramatical usual, mas como uma posição do sujeito. Conforme apresenta Foucault (2008), os enunciados aparecem na fala dos sujeitos como uma ação que emerge a partir e/ou através de outros sistemas de enunciados. Segundo o filósofo francês, todo enunciado (inclusive os que corporificam nossas materialidades de análise) está inserido em um meio social, o qual só possui existência quando se relaciona com outros enunciados, ou seja, dentro de um campo específico de relações: “[...] certos atos ilocutórios só podem ser considerados como acabados em sua unidade singular se vários enunciados tiverem sido articulados, cada um no lugar que lhe convém. Esses atos são, pois, constituídos por uma série ou soma desses enunciados [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 94).

Concomitantemente, Foucault (2013) enfatiza que os discursos devem ser compreendidos enquanto práticas descontínuas que por vezes se cruzam, e por outras ignoram-se e até se excluem. Vale ressaltar que, o discurso funciona como uma prática que correlaciona a língua com “outras práticas” no campo social. De acordo com Azevedo (2013), as práticas discursivas em Foucault são caracterizadas de alguma forma como junção entre discurso e prática. Significa dizer que este conceito agrupa elementos de fabricação e ajuste dos discursos – formados por uma unidade de enunciados – e também de aplicação e formação destes, tanto nas instituições como nas relações sociais, constituindo, assim, um saber, além de estabelecer funções e formas de comportamento numa época. Uma forma de pensar que se opõe à intuição, pois para Foucault (1986),

[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Nesse seguimento, o conceito de discurso quando compreendido como um conjunto de enunciado em que se apoiem na mesma formação discursiva, é apresentado considerando a ideia de práticas discursivas. Por conseguinte, entendemos que, para analisarmos os enunciados que compõem o nosso *corpus*, temos que considerá-los como instáveis e reconhecê-los como objeto de luta, os quais são geridos por uma ordem do dizível, determinada no interior de lutas políticas.

De acordo com Fischer (2013), poderíamos afirmar que em toda a obra foucaultiana a problematização em torno dos discursos e dos saberes está centralizada, assim como o debate acerca das relações de poder e dos modos distintos de constituição do sujeito. Para prescrever o conceito de saber, Foucault (2008) enuncia ser

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Através deste método, o filósofo apresenta o domínio do saber pela ciência. Assim sendo, a Arqueologia do saber ocupar-se-á em compreender como o “saber em sua relação como as figuras epistemológicas e as ciências, pode, do mesmo modo, interrogar o saber em uma direção diferente e descrevê-lo em outro feixe de relações” (FOUCAULT, 2008, p. 218). Elucidando que Foucault (2008) não cria uma análise em torno dos indivíduos, ele, a partir das relações de saber/poder e poder/saber, faz uma análise acerca da emergência das posições de sujeitos. Ao mesmo tempo em que indica a relevância da consciência que o sujeito pertença a um grupo ou mais grupos.

Nessa perspectiva, Fischer (2001) descreve que a análise do discurso precisa ser capaz de revirar as relações históricas, as práticas que, muito concretas permanecem ‘ativas’ nesses discursos. No caso do nosso objeto de estudo, faz-se necessário investigarmos não apenas os discursos que atravessam a constituição da mulher cientista, dispostos nas mídias digitais, mas como esses dizeres alinham-se a verdades e relações de poder estabelecidas historicamente.

Para identificarmos os jogos de verdade, poder e resistência presentes nas materialidades adiante analisadas; as quais constituem o nosso *corpus*, torna-se necessário também compreendermos algumas elucubrações foucaultianas em torno desses conceitos. De acordo com Vieira e Brito (2015), em Foucault (2004), a verdade é apresentada como elemento indissociável das relações de poder, tendo em vista que para o filósofo, os dois preexistem na natureza social.

Como mencionamos acima, nos escritos da *Microfísica do Poder*, Foucault (2004) percebe a verdade e o poder como componentes que constituem a realidade social, pensada a forma na qual o sujeito, ao interagir, participa de sua elaboração. Conforme Vieira e Brito (2015), ele se afasta da percepção de estrutura durkheimiana, de uma “consciência coletiva” que revoa sobre todos os sujeitos, induzindo-os a pensar e agir em conformidade com as regras de seu funcionamento. No que lhe concerne, Foucault (2004) postula ponderações em torno do entrelaçamento da formação da verdade e do poder ao exercício da sociedade que, segundo ele, não pode se desintegrar da ação individual e coletiva. Nesse sentido, Foucault (2004) faz emergir o papel do sujeito atuando sobre estruturas a começar da interação, ou seja, das práticas sociais/discursivas, das regularidades, da opressão, da vigilância e da resistência.

Segundo Vieira e Brito (2015), para Foucault (2004), o poder deve ser percebido como uma rede

produtiva que perpassa todo o corpo social, que vai além de uma instância de negação cujo objetivo pauta-se na repressão. Assim, o filósofo francês sugere uma descontinuidade que é contrária à noção de poder marxista, a qual o compreende nas estruturas microfísicas. Nesse sentido, não devemos

[...] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 103).

Desse modo, Foucault (2004) se distancia da concepção de poder e ideologia marxista, que compreende o poder nas suas formas de hegemonia entre grupos sociais (macropoder). O filósofo acentua que o poder é exercido nas mais variadas relações sociais (micropoder), e onde há poder, simultaneamente, há resistência. Segundo o autor, a resistência não é uma substância e não precede o poder, mas é coextensiva a ele. Para resistir, afirma Foucault (2004), é necessário que a resistência seja inventiva, produtiva e móvel, como o poder, e que assim como ele, surja de baixo, distribuindo-se de forma estratégica. Ao pensar sobre a relação de poder e resistência em Foucault, Revel (2005) sintetiza:

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Seguindo a perspectiva de Foucault (1995, p. 234), a qual “para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações”, apresentaremos no tópico seguinte a análise do *corpus*, na qual visamos analisar o funcionamento dos jogos de verdade, de poder e de resistência em discursos sobre a mulher cientista na ciência.

Jogos de verdade, poder e resistência na constituição da mulher cientista nas mídias digitais

As materialidades escolhidas para compor o *corpus* deste trabalho constituem um recorte de notícias veiculadas nos *blogs* Ciência & Mulher e Lugar de Mulher, que expõem narrativas acerca de mulheres cientistas, evidenciando suas premiações, trajetórias, desafios e pesquisas desenvolvidas. Inicialmente, vale ressaltar que as notícias¹ “Não podem: ser cientista e feminina” e “Como uma mulher na ciência, preciso esconder minha feminilidade para ser levada a sério”, apresentam depoimentos de mulheres que atuam no campo científico, em duas áreas distintas do saber (Neurociência e Teologia), e versam sobre alguns desafios e preconceitos enfrentados por elas durante a carreira profissional.

Ratificando o posicionamento de Velho (2006), sabe-se que a trajetória das mulheres na ciência é construída em uma cultura fundamentada no “modelo masculino de carreira”, e que a função de reprodutora da espécie, atribuída a ela, favoreceu sua subordinação ao homem. Na mesma linha de pensamento, Cortes (2017), assinala que, historicamente, o campo científico foi apropriado pelos homens que passaram a exercer a prática científica com exclusividade, por considerarem as mulheres intelectualmente inferiores.

Ainda hoje, pondera Tabak (2002), perdura na sociedade uma ideia de que a mulher “não gosta”, não tem “vocação” para seguir uma carreira na ciência, e/ou é “incapaz” de desenvolver um raciocínio abstrato, sendo “difícil” conciliar atividade científica com os afazeres domésticos, o que contribuiu para a aparição de alguns estereótipos e preconceitos, principalmente por homens, em relação às mulheres que descumpriram e descumprem essa regra.

Isto posto e seguindo a ordem de publicação das notícias, iniciemos nossas análises por uma notícia assinada pela escritora Lady Sybylla, exposta no *blog* Lugar de Mulher, no dia 21 de novembro de 2014, a qual compõe a categoria “Maneiras”, que retrata o depoimento de Francesca Stavrakopoulos, teóloga britânica e professora da Universidade de Exeter, no sudoeste da Inglaterra.



Figura 1 - Não pode: ser cientista e feminina. Fonte: Blog Lugar de Mulher

De imediato é possível, perceber na Figura 1, que o título da notícia expressa um determinado tipo de saber gestado num regime de verdade instaurado historicamente, já que expressa uma ideia de “norma”, uma proibição a ser seguida pelas mulheres que se dispõem à carreira científica. O enunciado “Não pode: ser cientista e feminina” exprime, pelo uso dos dois pontos, uma observação e/ou informação, que se atrela a mecanismos de poder patriarcais, presente não só na ciência, mas em outras atividades humanas, reforçando relações de poder historicamente estabelecidas quanto à participação de homens e mulheres na ciência, sendo essa última, sempre vista como incapaz de atuar nesse campo e, por vezes, silenciada. Compreende-se ainda que o enunciado, além de sugerir a ocultação da feminilidade dessas mulheres, indica uma condição para as que já atuam na área e as que pretendem ingressar e alcançar êxito na caminhada, ou seja, pauta-se numa recomendação de um perfil de cientista ideal, o qual faz fortes referências ao modelo de profissional masculinizado.

Posterior ao título da notícia e anterior ao depoimento de Francesca Stavrakopoulos, é apresentada uma breve constatação em torno da presença do sexismo na ciência. O excerto “As mulheres são desencorajadas a seguir carreira acadêmica” (SYBYLLA, 2014) enfatiza o título apresentado anteriormente o qual, por meio de relações de saber-poder, historicamente estabelecidas, faz com que mulheres que resistem em abdicar de sua identidade feminina, percam a coragem de seguir uma carreira científica, temendo, talvez, sofrer com a desigualdade de gênero e com práticas preconceituosas em seu ambiente de estudo ou trabalho.

Mais adiante, nessa mesma parte da notícia, podemos destacar também o enunciado “Enquanto os cientistas homens não precisam “se vestir para o sucesso”, uma cientista mulher sofre todo o tipo de escrutínio da parte de colegas, família e alunos por

conta de suas roupas” (SYBYLLA, 2014). Tem-se uma posição de sujeito que corrobora a definição de poder descrita por Foucault (2004), em que ele percebe o poder como algo que não emana do centro (de uma instituição ou Estado), algo não verticalizado, mas como multidirecional, que está presente em toda a sociedade, de acordo com o filósofo, ele em si não é visível e nem existe, o que se tem são práticas e relações de poder. Por conseguinte, no excerto destacado, flagram-se relações de poder estabelecidas pela história e fundamentadas na distinção de gênero, as quais denotam que ao homem nada é questionado ou visto como inapropriado, a exemplo, suas vestimentas, porém, à mulher, pesa sempre um olhar de julgamento, como se em tudo fosse inferior ao homem e tivesse de ser “governada” e “dominada” por ele, até mesmo no modo de se vestir, mesmo que esse ocupe uma posição inferior a ela, no caso da relação professora/aluno.

A notícia ainda apresenta o seguinte excerto: “Muitas se preocupam em se vestir de maneira a serem levadas a sério, pois para o universo sexista que nos rodeia mulher não pode ser inteligente e bonita, gostar de feminices, como maquiagem, bijuterias e ter cabelos longos e escovados e fazer ciência no dia a dia.” (SYBYLLA, 2014). O fragmento reforça mais uma vez o estereótipo de que a mulher cientista não deve ser vaidosa e nem bonita, caso contrário, seus estudos e trabalhos desenvolvidos não serão levados a sério por boa parte da sociedade. O enunciado ainda denuncia que há certa preocupação por parte de muitas mulheres em serem levadas a sério e respeitadas em seu campo de atuação, e por isso, aceitam a condição imposta sobre ela, a ponto de ter um cuidado maior em se vestir da forma esperada para uma mulher que atua no campo científico, adequando-se ao padrão de cientista ditado pela história, sendo assim, consideradas como sujeitos que devem se inserir dentro da prática discursiva da ciência.

Quanto a essa questão, a notícia apresenta o posicionamento da teóloga Francesca Stavrakopoulou. A cientista, que também é professora da Universidade de Exeter na Inglaterra, proferiu o seguinte depoimento: “Como muitas mulheres cientistas, eu me recuso a usar o uniforme masculino. E como resultado, sou algumas vezes criticada ou aconselhada por homens e mulheres (cientistas ou não) a respeito da minha aparência” (SYBYLLA, 2014). O excerto em destaque faz com que apontemos aqui para outra elucubração de Foucault (2006) em torno do poder, na qual afirma ser o discurso o lugar em que o poder é exercido e também lugar de resistência do sujeito ao mesmo poder, pois suas relações fazem sustentar possibilidades de resistência, configurando uma luta perene e multiforme. Nessa perspectiva, em concordância com a posição social ocupada pela cientista, a atitude de recusar usar uniformes masculinos, caracteriza-se como uma estratégia de resistência para manter sua feminilidade enquanto exerce sua profissão, mesmo por vezes, pesando sobre ela, o poder do julgamento exercido por sujeitos homens e mulheres, cientistas e não cientistas, que tomaram para si a verdade de um modelo específico de aparência.

Entendendo que, para Foucault (2008), o poder está presente nas pequenas e múltiplas relações sociais, e que pode também ser percebido como uma ação sobre ações, destacamos outro excerto da notícia que relata uma experiência vivida pela cientista antes mencionada em uma conferência, na qual uma professora a orientou a “prender seu cabelo ou amarrá-lo num coque, a usar saias longas e calças bem folgadas ou ninguém ouviria o que ela teria para dizer na apresentação” (SYBYLLA, 2014). Mais uma vez observamos um enunciado que minimiza a competência da teóloga, que tendo a aparência julgada pela professora, Francesca Stavrakopoulou ainda teve que ouvir a ameaça de que ninguém ali atentaria para o que ela tinha a apresentar.

O ato de prender os cabelos faz eclodir a tentativa de domar o comportamento e ocultar a feminilidade da teóloga, já que, ela também ouve que deveria vestir-se com roupas que teoricamente a deixaria com uma aparência desleixada e masculinizada, o enunciado proferido pela professora à teóloga, faz emergir uma verdade que, de acordo com Foucault (2004), pode ser compreendida como um mecanismo usado para afirmar uma relação de poder disciplinar, que consiste em “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p.195).

Ao comentar o acontecido na conferência, Francesca Stavrakopoulou acrescenta que “Essencialmente, a mensagem é sempre a mesma: a menos que a mulher se vista modesta e conservadoramente, ela vai parecer deslocada na área acadêmica porque, fundamentalmente, ela não tem o corpo certo para ser uma autoridade acadêmica” (SYBYLLA, 2014). Aqui, a teóloga denuncia uma condição de inferioridade feminina no campo científico que, segundo ela, há uma regularidade enunciativa quanto ao assunto, que evidencia o gênero masculino como o ideal para atuar na ciência, e mesmo que a mulher cientista renda-se ao “padrão” exigido nesse campo, segundo a teóloga, esta nunca será vista como o sujeito adequado para ocupar cargos de autoridade acadêmica ou superiores aos homens, pois assim como sempre foi concebido à mulher a subordinação ao marido em casa, na ciência não é diferente.

A teóloga britânica continua seu raciocínio enunciando: “Isso me irrita e eu me recuso a aceitar isso. Minhas habilidades como cientista devem ser julgadas por meu trabalho” (SYBYLLA, 2014). O excerto destacado faz funcionar uma estratégia de resistência da pesquisadora, pois esta se opõe às ditas regras e não aceita os julgamentos a ela atribuídos,

relacionados à sua aparência feminina e enfatiza: “Foi desta maneira que ganhei meu lugar na área acadêmica, independentemente ou apesar da minha aparência ‘feminina’” (SYBYLLA, 2014).

Posterior a isso, a notícia é finalizada pelo enunciado “Pode ser feminina no laboratório, nas palestras, nos congressos, nas salas de aulas. Não é você que tem que mudar, é a ciência que tem que nos enxergar como cientistas que somos” (SYBYLLA, 2014), o que caracteriza um incentivo às tantas mulheres cientistas que mesmo em meio ao século XXI, continuam sendo inferiorizadas, silenciadas e até esquecidas pelo simples fato de serem femininas, e instiga à convocação a se fazerem resistentes, pois se é necessário que haja alguma mudança, de acordo com o enunciado, essa deve

partir do “olhar hierárquico” (FOUCAULT, 1987, p.195) que atravessa a ciência, fazendo acontecer o reconhecimento destas, em decorrência de suas devidas competências, isto é, que sejam percebidas pelas pesquisas desenvolvidas, pelos trabalhos realizados e pela capacidade de exercer qualquer cargo profissional.

Para dar continuidade às nossas investigações, voltemo-nos agora para a segunda e última materialidade discursiva. Trata-se de uma notícia publicada no *blog* Ciência & Mulher, no dia 6 de junho de 2017, a qual integra a categoria “Mulheres em foco”, que apresenta o relato de experiência de Eve Forster, assinante da matéria e então doutoranda em neurociência cognitiva, na Universidade de Toronto, no Canadá.

Como uma mulher na ciência, preciso esconder minha feminilidade para ser levada a sério

“É UMA TESE QUE EU TESTEI. ISSO FOI COMPROVADO”, CONTA EVE FORSTER, DOUTORANDA EM NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA UNIVERSIDADE DE TORONTO, NO CANADÁ

🕒 terça-feira, 6 de junho de 2017 📁 Destaque, Jovens cientistas, Mulheres em foco



Figura 2: Matéria do blog Ciência & Mulher. Fonte: Blog Ciência & Mulher

Como pode ser observado na figura 2, o enunciado que intitula a notícia refere-se a um trecho do depoimento de Eve Forster, presente no corpo do texto jornalístico aqui analisado. Este foi formulado a partir de uma experiência vivenciada pela cientista em seu ambiente de trabalho. O excerto evidencia que, de acordo com as palavras da neurocientista, há um reconhecimento de sua parte em relação à marcante distinção de gênero existente no campo científico, em que a mulher precisa tornar ocultos a sua feminilidade para que seja devidamente respeitada e reconhecida em seu ambiente de trabalho, fazendo com que entendamos que de fato, existe um “padrão” de cientista estabelecido pela história, e esse, refere-se fielmente à figura masculina.

No que se refere ao título da notícia, convém destacar a imagem que compõe a figura 2 e a materialidade aqui analisada. Refere-se a dois cientistas (homem e mulher) em um laboratório na Inglaterra, no ano de 2012. A ilustração permite-nos radiografar que a figura feminina em destaque, segue o “padrão” de cientista mulher que por meio de relações de poder, foi estabelecido. Na ocasião, ambos estão vestidos igualmente com jaleco, ela de cabelos devidamente presos, como determina o ritual de sua profissão.

Dando continuidade à análise da materialidade discursiva, deparamo-nos com o depoimento da neurocientista inglesa, no qual ela assume que esconde sua feminilidade em seu ambiente de trabalho ao citar que “Quando estou no laboratório, me visto tão invisivelmente quanto posso. Eu uso jeans escuros, camisas de mangas longas sem graça, moletoms e sapatos casuais. Meu cabelo é preso em um coque desleixado, e minha maquiagem é mínima” (FORSTER, 2017).

No excerto, figuram-se efeitos de sentido que reforçam a superioridade do gênero masculino na ciência, já que, em concordância com o enunciado de Eve Forster, mesmo demonstrando total

insatisfação, a cientista abdica de sua identidade feminina para manter a seriedade de seus estudos e para que esses sejam entendidos como relevantes. A experiência vivenciada por Forster faz-nos rememorar as mulheres cientistas descritas por Chassot (2003), em que, segundo o autor, na tentativa de colaborar com a produção científica, utilizaram-se de pseudônimos masculinos ou somente o sobrenome, e assim como Forster, vestiam-se de maneira masculina para inibir sua verdadeira identidade, pois se fossem desvendadas, suas pesquisas não teriam validade alguma.

A materialidade é ratificada pelo depoimento da neurocientista que narra uma estratégia de resistir às regras que impõem determinados comportamentos para a mulher cientista. Forster relata que foi motivada por seu parceiro da época a trocar o coque do cabelo pelo estilo solto, na ocasião, ela era assistente de professor e organizava um teste para aplicar com os alunos, e enuncia “Eu estreei meu penteado feminino sem coque no dia de preparação para o exame. Um aluno me perguntou o que eu achava que cairia na prova, então esbocei os tópicos que seriam abordados. Ele me deu um olhar de ceticismo e começou a me dizer o que realmente deveria ter no exame” (FORSTER, 2017).

A atitude do aluno em contestar os argumentos de Forster incide um dizer machista, o qual pode ser entendido como um exemplo de “*mansplaining*”, este, pode ter sido motivado por uma verdade constituída historicamente, a qual denuncia a mulher como um ser intelectualmente inferior ao homem. A neurocientista acrescenta que tentou impedi-lo de confundir os outros alunos e buscou interrompê-lo, mas nada do que ela disse pode convencê-lo de sua autoridade em sala de aula, o que aponta uma maneira do aluno minimizar e constranger a então professora, por ela ser mulher e estar vestida de um modo mais feminino.

Mais adiante, Forster acrescenta: “Embora eu nunca saberei se o comportamento do meu

aluno estava ligado ao meu penteado, suas ações são compatíveis com a construção de evidências de que as mulheres cientistas são levadas menos a sério quando se vestem de uma maneira feminina” (FORSTER, 2017). O reconhecimento do ocorrido por Forster reforça o entendimento de uma atitude machista praticada pelo aluno, motivado talvez, por um saber entendido como verdadeiro quanto à histórica distinção de gênero na ciência que dificulta, reprime e torna invisível a participação feminina nesse campo. Para Foucault (1996), a verdade é constituída a partir de um ponto de vista da realidade, e então, existe no uso de premissas, uma “vontade de verdade”. Por isso, podemos compreender que o fato de Forster se apresentar mais feminina impulsionou, talvez, seu aluno a contrariá-la, a ponto de provocar certo constrangimento na então monitora, já que ela, provavelmente, contrariou uma verdade entendida por ele, quanto ao modelo “correto” de cientista.

Por conseguinte, mesmo exercendo uma posição social superior ao aluno, Forster acrescenta que “De qualquer forma, o coque estava de volta no dia seguinte. Eu me senti minimizando minha feminilidade, voltando a um uniforme que me fazia sentir mais confortável no meu local de trabalho” (FORSTER, 2017). Para se sentir confortável em seu ambiente de trabalho e evitar práticas de inferiorização a ela atribuídas (como a do seu aluno), a cientista teve que se adequar ao “padrão” de cientista mulher estabelecido naquele ambiente, e tornar oculta sua identidade, comportamento e atitudes de mulher para ser levada a sério. Diferentemente de Francesca Stavrakopoulos (cientista mencionada na primeira materialidade), Eve Forster curvou-se aos padrões ditados pela história, não resistiu, e na ânsia de manter vivos seus estudos e a seriedade destes, fez esconder a neurocientista feminina que cobiçava ser um dia.

Considerações finais

Propusemos, neste texto, analisar dizeres que enunciavam sobre a mulher cientista em discursos dispostos nas mídias digitais; mais precisamente em dois *blogs* de notícias que expuseram narrativas sobre estas profissionais, com o intento de investigar o funcionamento da verdade, das relações de poder e estratégias de resistência que atravessam a constituição destes sujeitos.

Para concretizar esse intuito, projetamos um olhar analítico sobre duas materialidades discursivas que tratam dessa questão as quais comungam do mesmo gênero discursivo e da mesma finalidade: notícias que evidenciam depoimentos de cientistas mulheres, os quais fazem emergir experiências, dificuldades, desafios e preconceitos vivenciados por elas durante a trajetória acadêmica e profissional.

Assim como na notícia apresentada no *blog* Lugar de Mulher, o texto jornalístico, publicado no *blog* Ciência & Mulher, evidencia que persiste na ciência um modelo de cientista associado fortemente à figura masculina, o que denota um regime de verdade estabelecido historicamente pela sociedade, o qual faz com que as cientistas depoentes reconheçam e pronunciem a existência da marcante distinção de gênero em suas distintas áreas de atuação.

Outra constatação derivada das análises desenvolvidas refere-se ao funcionamento de relações de poder que fazem funcionar estratégias de controle das mulheres no campo científico. Isso pode ser constatado a partir de experiências relatadas pelas cientistas das duas materialidades analisadas, em que estas foram incentivadas a trocarem suas vestimentas, prenderem seus cabelos, não fazerem uso de maquiagem para adequarem-se ao modelo de cientista masculinizado que, por meio de um regime de verdade, fabricou, historicamente, o corpo do cientista com caracteres masculinizados.

Em concordância com ponderações foucaultianas, evidenciam-se relações de poder, mas também possibilidades de resistência. Desse modo, as análises nos permitiram observar estratégias de resistência, ainda que nem sempre duradouras, levadas a cabo pelas cientistas mencionadas nas materialidades. Na tentativa de manter suas características femininas, a cientista da primeira notícia, Francesca Stavrakopoulos, recusou a usar uniformes masculinos, mesmo sendo alvo de julgamentos por essa atitude. Já a cientista da segunda matéria, Eve Forster usou abandonar o coque do cabelo, porém, foi constrangida por um de seus alunos na época e, diante disso, resolveu voltar atrás e assumir novamente o cabelo preso, em seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, convém elucidar que perdura, no campo científico, um regime de verdade acerca do modelo ideal de cientista fielmente associado ao homem. A existência dessa verdade histórica faz emergir relações de poder que minimizam, excluem e tornam invisíveis as mulheres que se dispõem a ingressar na ciência. Porém, assim como tantas outras que burlaram as regras ditadas pela história, as cientistas mencionadas em nossas análises corroboram com o descumprimento desse padrão de profissional, resistindo aos estereótipos, aos julgamentos, constrangimentos, às tentativas de exclusão a elas impingidos, travando uma luta pela igualdade de gênero na seara científica.

Referências

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. In: *Revistas Eletrônicas Filogenese*. Vol. 6, nº 2, 2013.p. 148-162. ISSN 1984-1159.

CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CORTES, Mariane Rodrigues. *Mulher na ciência: “Ciência também é coisa de mulher”*. 2017. 127f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 13.

FISCHER, R. M. Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FISCHER, R. M. Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisas* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, 2001, p. 197-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso: 13 de jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução: Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. Entrevista gravada em Paris, em 13 de outubro de 1977. In: MOTTA, M. B. (Org). *Michel Foucault: estratégia, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.223-240. (Ditos e escritos).

- FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. *In*: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 1-14.
- FOUCAULT, Michel. (1975). *Vigiar e Punir*. História da Violência nas Prisões. Tradução brasileira: Raquel Ramalhe. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- IZQUIERDO, Maria de Jesus. *Bases materiais del sistema sexo/gênero*. São Paulo: SOF, 1992.
- KERGOAT, Danielle. “Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo”. *In*: *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução: Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 74.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.
- TABAK, Fanny. Estudos substantivos sobre mulher e ciências no Brasil. *In*: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 39-49.
- VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.
- VIEIRA, Demóstenes Dantas; BRITO, Luan Talles de Araújo. Verdade e poder em Michel Foucault: um projeto genealógico. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia*, Caicó, v. 8, n. 2, p.73-82, jul-dez. 2015. ISSN 1984-5561.
- Blog Ciência & Mulher. *Como uma mulher na ciência preciso esconder minha feminilidade para ser levada a sério*. Disponível em: <http://www.cienciaemulher.org.br/como-uma-mulher-na-ciencia-preciso-esconder-minha-feminilidade-para-ser-levada-a-serio/>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- Blog Lugar de Mulher. *Não se pode ser feminista e cientista*. Disponível em: <http://lugardemulher.com.br/nao-pode-ser-cientista-e-feminina/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

Submissão: 15 de fevereiro de 2019.

Aceite: 16 de março de 2019.

“É QUE EU SAÍ DE OUTRA HISTÓRIA”: A IDENTIDADE PELA DIFERENÇA NO DISCURSO DA LETRA MUSICAL *UNIFORMES*, DE KID ABELHA

pg 116-125

Anísio Batista Pereira¹

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a construção da identidade pela diferença na letra do *rock* de 1980, *Uniformes*, interpretada pela banda Kid Abelha. Para a composição do arcabouço teórico-metodológico, foram acionados conceitos pertencentes ao campo disciplinar Análise do Discurso de linha francesa, tais como sujeito, discurso, relações de poder e subjetividade, de acordo com os postulados foucaultianos. Além disso, essas noções envolvendo a linguagem serão relacionadas com alguns conceitos de identidade, como a identidade pela diferença e pertencimento. Assim, percebe-se, materializado na referida letra de Kid Abelha, um sujeito que se constitui pela diferença, em que pertence a um grupo e se compara a outro que é diferente, cujas práticas culturais, subjetividades, se convertem em identidade pela diferença.

Palavras-chave: Discurso; Sujeito; Identidade; *Uniformes*; Kid Abelha.

“IT IS THAT I LEFT ANOTHER HISTORY”: THE IDENTITY FOR THE DIFFERENCE IN THE SPEECH OF THE MUSIC LETTER UNIFORMES, KID BEE

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the construction of the identity by the difference in the lyrics of the rock of 1980, *Uniformes*, interpreted by the band Kid Bee. For the composition of the theoretical-methodological framework, concepts belonging to the disciplinary field were analyzed, such as subject, discourse, relations of power and subjectivity, according to the Foucaultian postulates. Moreover, these notions involving language will be related to some concepts of identity, such as identity by difference and belonging. Thus, one perceives, materialized in the abovementioned letter of Kid Bee, a subject that is constituted by difference, in which it belongs to one group and compares to another that is different, whose cultural practices, subjectivities, become identity by difference.

Keywords: Speech; Subject; Identity; *Uniformes*; Kid Bee.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás. E-mail anisiopereira2008@hotmail.com

Considerações iniciais

A identidade cultural tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento humano, no campo das ciências humanas e linguísticas, e que merece atenção especial. O que se percebe, no âmbito da identidade, é a constituição de sujeitos no exercício das práticas sociais, cujos grupos são formados, possibilitando problematizar a constituição da identidade pela diferença. Nesse aspecto, observa-se a importância de identidades que são diferentes da constituinte do sujeito, de seu grupo, pois essas diferenças servem de base para a percepção de uma em relação à outra(s).

Pensando nessa problemática, este estudo objetiva analisar a letra do *rock* dos anos 1980, *Uniformes*, da banda Kid Abelha, esta formada no início da década supracitada, escolhida pelo fato de apresentar, nos seus discursos, elementos para uma problematização no que tange a grupos identitários, pela diferença. Ainda que nos tempos atuais essas diferenças possam parecer mais tênues, a letra oferece suporte que serve de base para uma diferenciação entre as identidades culturais.

Para essa leitura musical relacionada à identidade, o suporte teórico-metodológico adotado foi a Análise do Discurso de linha francesa, cujos conceitos de sujeito, discurso, relações de poder e subjetividades em Foucault embasam a fundamentação, além de aspectos ligados ao campo da identidade, como identidade e diferença, além de identidade e pertencimento, elementos que podem ser relacionados à teoria foucaultiana. Dessa forma, é possível afirmar que identidade cultural nada mais é do que posicionamentos/subjetividades dos sujeitos, os quais se manifestam pelas práticas culturais, no âmbito do seu grupo ao qual pertencem, se constituindo pelas práticas discursivas.

Nessa perspectiva, este trabalho se divide da seguinte maneira: de início, foram feitas algumas

considerações acerca dos conceitos foucaultianos sujeito, discurso, relações de poder e subjetividades, relacionando-os aos aspectos identitários; posteriormente, encontra-se a análise letra musical, *Uniformes*, e a partir dos resultados, as discussões se delineiam para as conclusões.

Sujeito e discurso em michel foucault e sua relação com a identidade cultural

Os conceitos de sujeito e discurso, bem como de relações de poder e subjetividade, na visão foucaultiana, acionados como suporte para os estudos de identidade, merecem destaque do ponto de vista da íntima relação entre esses elementos, isto é, a constituição do indivíduo em sujeito pelo discurso e suas subjetividades ligadas diretamente às identidades. A partir desse ponto de vista, é possível traçar um ponto de encontro entre esses elementos, como ponto de partida para a fundamentação no que concerne à análise da letra musical *Uniformes*, de Kid Abelha, considerando a construção da identidade pela diferença.

Nessa direção, entende-se por discurso, na visão de Foucault (2008), como um conjunto limitado de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva, ligando-se ao social e por meio do qual o sujeito se constitui. Dessa forma, um discurso se apoia em uma mesma formação discursiva que, resumidamente, se configura na produção discursiva, com suas leis de existência, regulações e posição de sujeito.

Destacando-se a problemática de formação discursiva, vale retomar as reiterações de Foucault (2008), que, em *A Arqueologia do Saber*, formula esse conceito. Além das considerações anteriores, vale destacar que esse autor sublinha-a como sendo um conjunto de regularidades que determina a homogeneidade e o fechamento do discurso.

No que concerne à ideia de discurso, é considerado que se trata de uma rede de enunciados

ou de relações, possibilitando a existência de significantes. Além disso, “discurso” dá ideia de percurso, algo em movimento. O discurso está intimamente ligado à noção de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, elementos que definem, em uma época dada, dentro de uma área dada, as condições do exercício da função enunciativa². Ressalte-se também que um discurso é produzido a partir de algumas condições históricas de emergência, sendo o conjunto de elementos que possibilita a sua produção em determinado momento na história. Essas condições permitem que um discurso apareça em dado momento e não outro em seu lugar, definindo sua singularidade, marca que traduz esse discurso pela noção de acontecimento.

Essas considerações denunciam o caráter de retomada do discursivo, em que um discurso está sempre em consonância com outro já dito em algum momento na história. Porém, vale ressaltar, de acordo com as palavras do autor, que esse discurso ganha sentido novo, não simplesmente repetindo o que já foi dito. O discurso recupera ou exclui outros discursos, se transformam no tempo, (res)surge em outro momento e que pode ser apagado.

Nesse contexto, os discursos são materializados, então, nos enunciados. Sobre os enunciados, considerados por Foucault como sendo o elemento por meio do qual o sujeito se inscreve no discurso, apresenta sua importância, também, no âmbito da língua. Dessa forma, é válido afirmar que a língua depende do enunciado para existir, mas que nenhum enunciado modifica a língua, ou ainda, que nenhum enunciado é tão fundamental a ponto de a língua depender dele para a sua existência. Segundo Foucault (2008,

p. 96) “a língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais”. Ainda sobre a relação entre enunciado e língua, esse autor complementa que “língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas” (p. 96).

Os enunciados apresentam, no seu interior, a materialidade dos posicionamentos dos sujeitos, suas subjetividades, expressas, sobretudo, pelas práticas culturais. A partir dessa relação, é evidenciado que o discurso é povoado pelas identidades de sujeitos, em que expressam suas condições de possibilidade, sendo por isso, social e cultural.

Nessa direção, vale destacar a relação entre cultura e identidade, esta sendo o resultado das práticas culturais (costumes, modos de vida, símbolos) de um determinado grupo de sujeitos. Importante ressaltar que, de acordo com as palavras citadas, o que existem são práticas culturais e não a cultura no sentido de fechamento. Assim, se as práticas culturais estão constantemente em movimento, pelos discursos, compreende-se que as identidades também não são fixas, uma vez sendo o resultado das transformações históricas. O sujeito, na perspectiva foucaultiana, é histórico e não fixo, com possibilidades de deslocamento, de acordo com suas relações de saber e de poder que o constituem.

Nesse contexto da constituição do sujeito, traduzindo-se em identidade, Gregolin (2008, p. 92) relaciona-a com o discurso, a partir de conceitos formulados por Foucault e Pêcheux, considerando a identidade como posições do sujeito da linguagem.

2 No livro destacado, Foucault assevera que o enunciado deve ser entendido por meio da função enunciativa, contendo um suporte material, uma data, um suporte institucional, um campo associado e uma posição de sujeito. Ainda, o enunciado deve ser entendido como algo efetivamente produzido.

Produto histórico de práticas discursivas, o sujeito é reportado a posições possíveis de subjetividade. Não importa quem fala, mas o que ele diz, ele não o diz de um lugar qualquer. Assim, além de terem uma memória

(repetibilidade) e materialidade, os enunciados estabelecem relações com quem os enuncia. Ao analisar essas relações, não se buscam as intenções, mas essas posições do sujeito, que podem ser ocupadas por aqueles que preencherem certas condições - normas institucionais ou jurídicas, status ou função que ocupa - e elas dizem quem pode legitimamente vir a ocupar a posição de sujeito.

A posição de sujeito descrita pela autora se traduz no que se chama de identidade, uma vez que diz respeito ao conjunto das práticas culturais expressas, materializadas pela linguagem. Ponto considerado relevante, presente no trecho citado, é o de subjetividade, que está intimamente ligado às práticas discursivas. Essa subjetividade, aqui presente, é considerada a partir dos estudos foucaultianos (2008), que considera o enunciado no qual o sujeito está inserido e por meio do qual ele se constitui como sujeito.

Foucault (2016) aborda a relação ente subjetividade e verdade, salientando que o sujeito se constitui a partir de certos discursos que são percebidos como verdadeiros. Cada prática discursiva é moldada no contexto de (jogos de) verdades que influenciam nos modos de subjetivação dos sujeitos, classificando-os em determinadas identidades. Cada época apresenta seus discursos verdadeiros, isto é, pautados naquilo que são tidos como verdadeiros e a partir dos quais os sujeitos devem se constituir.

Essas práticas discursivas que se traduzem em identidades, dando-nos a noção de que os sujeitos se classificam em caixinhas, e também ligadas à noção de verdades, entram em consonância com a ordem do discurso destacada por Foucault (1996). O sistema de funcionamento discursivo é regulado pela sociedade, certos discursos podem ser dito em determinado momento e não em outro e nem todo mundo está livre para a produção discursiva como bem entende.

A ordem do discurso está ligada à história como lugar em que o sujeito se faz presente

por meio do discurso, pelas relações de poder, aspecto considerado relevante para o processo de constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2007) e, conseqüentemente, para os processos identitários. Nessa mesma direção, Fernandes (2012) destaca que os sujeitos estão em constantes relações de poder, na forma de microlutas, no cotidiano. “O poder, nessa concepção, é focalizado em microinstâncias, é um exercício integrante do cotidiano e consiste em formas de luta contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. Logo, o poder implica e/ou requer a resistência” (FERNANDES, 2012, p. 56).

Em *Microfísica do poder* (2007), Foucault aborda essa luta acerca das relações de poder e seu reflexo na produção discursiva e, conseqüentemente, na emergência de subjetividades. O poder é sublinhado por esse teórico como algo que funciona e que ninguém o detém para si e o exerce sobre o outro, mas que é um exercício constante, de sujeito para sujeito, no âmbito da sociedade. Essas relações somente podem ocorrer com sujeitos livres, possibilitando a resistência, o que ocorre nessas relações de microlutas.

Isto posto, no que concerne à produção de subjetividade pelas relações de poder e as práticas discursivas, Foucault (2008, p. 61-62) reitera que,

[...] renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Historicamente marcado e, por isso disperso, o sujeito se constitui por várias formações discursivas, heterogêneo, cujas posições sofrem variações no tempo e no espaço, a depender de

sua constituição. Atreladas a esses apontamentos, as identidades podem ser inseridas nesse âmbito, descartando-se a possibilidade de fixação, no âmbito das práticas do sujeito historicamente marcado em constante movimento.

Essa afirmação de que as identidades estão sempre em construção, isto é, sempre em movimento, entra em consonância com as considerações de Bauman (2005) sobre identidade e pertencimento, o qual defende que a identidade e o pertencimento são passíveis de mudanças, embora que a identidade seja por escolha e o pertencimento, não, do ponto de vista da autonomia do processo de escolhas de identidades. Esse processo de escolha pode ser destacado do ponto de vista de um sujeito livre, mas que na prática sua constituição é sempre influenciada por fatores culturais, sociais e políticos, impondo determinados modos de subjetivação, sobretudo quando levado pelo campo do capitalismo: é preciso incluir-se ao grupo para não ficar excluído. Nesse contexto, as identidades ocorrem não por escolhas livres, mas por meio de sistemas de forças que as provocam, que as dominam.

No que tange ao pertencimento, esse autor considera-o como um aspecto mais sólido que a identidade, pois está ligado a aspectos, digamos, imutáveis, cujo sujeito não possui alternativas de escolha, mas que por força exterior o sujeito é submetido a certa identidade, daí o termo “pertencimento” ganha sustento, isto é, pertencer no sentido de não realização de escolha própria. No entanto, esse teórico relativiza tanto a identidade quanto o pertencimento como aspectos passíveis de alterações, uma vez ligados à história, assim como o discurso, as práticas culturais do sujeito. Nessa perspectiva, o conceito de pertencimento pode ser percebido a partir de outro ângulo: pertencer à determinada identidade, a certo grupo formado por práticas comuns, levando-o a se caracterizar como sujeitos semelhantes entre si no

que tange às formações discursivas, às posições, traduzidas em identidade.

Esse pertencimento a determinado grupo identitário é passível de mudança, uma vez que o sujeito carrega consigo a liberdade de escolha para se integrar a outros grupos, pois assim como os sujeitos estão sempre em processo de formação, a história atribui-lhe essa autonomia, já que as práticas culturais, modos de ser e de se viver sofrem alterações com o tempo. Assim, vale destacar que:

[...] Tornamo-nos consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a decisão de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Essa abordagem sobre identidade e pertencimento, mencionada por Bauman (2005), toca nos processos grupais, estando em consonância com a formação da identidade pela diferença defendida por Silva (2009) e Wardwood (2009). Esses autores defendem que só é possível a existência de uma identidade a partir de sua comparação com outra que é diferente dela. Consideram-se, para tal efeito, as diferentes práticas culturais que possibilitam tal apontamento e as relações de poder entre os sujeitos, por suas distintas formações discursivas, como destaca Foucault (2008). Nessa direção, identidade e diferença são dois aspectos complementares dentro dessa questão, em que a identidade depende da diferença para existir, pois é preciso que a identidade sirva de referência para outra que se diferencia dela, como um reflexo de si mesma por meio da diferença.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2009, p. 73).

As considerações do autor fazem uma abordagem acerca da produção social da identidade, pautada no respeito às diferenças, tomando-o como fator relevante no processo de construção das identidades. Assim, uma identidade é percebida em meio a outra(s) no âmbito social, diferentemente construídas, cujo respeito às diversidades (identidades múltiplas) torna-as passíveis de convivência pacífica, em que a diferença exerce potencialidade de demarcação para que outras existam. Dessa forma, é possível a existência de vários grupos identitários, em que os sujeitos integrantes de um grupo servem de referência para a existência de outros diferentemente, no âmbito dos aspectos culturais/discursivos. É preciso considerar que, no interior de um mesmo grupo identitário existem diferenças, inviabilizando a ideia de homogeneidade absoluta. Nesse sentido, embora possa haver sujeitos que integram uma mesma base identitária, faz-se necessário considerá-la como heterogênea.

Nesses pressupostos, em que os sujeitos se constituem por posicionamentos, pelos discursos, formando as identidades, que por sua vez não são fixas, estão em consonância com o conceito de relações de poder defendido por Foucault (2007), tendo em vista que esse processo seja responsável pelas subjetividades, tornando os sujeitos singulares (vale ressaltar que o sujeito é social, mas que possui sua individualidade, bem como se pensarmos pelo âmbito da realização da língua que se dá na dimensão individual). No entanto, a consideração de identidade deve abranger a dimensão grupal, não individual, cujos sujeitos possuem modos de subjetivação aparentemente semelhantes entre si, diferenciando-se de outras identidades. E essas relações de poder povoam os processos de identidade pela diferença, pois as identidades, diferentes entre si, se dão exatamente por essas relações, isto é, encaixar-se em um grupo é um

exercício de poder. E essas relações de microfísicas do poder (entre sujeitos) mudam de acordo com a história, influenciando nas identidades dos sujeitos.

Assim, a partir das proposições formuladas, cuja identidade se mantém em relação íntima com o discurso, pelas posições de sujeito, segue a análise da letra musical *Uniformes*, da banda de *rock* Kid Abelha, da década de 1980, considerando esse gênero musical como prática cultural e discursiva que apresenta sua marca histórica nessa década supracitada. Dessa forma, pelos discursos/posições do sujeito enunciador, é possível um apontamento para uma construção de identidade jovem materializada nos enunciados da letra musical, dada pela diferença.

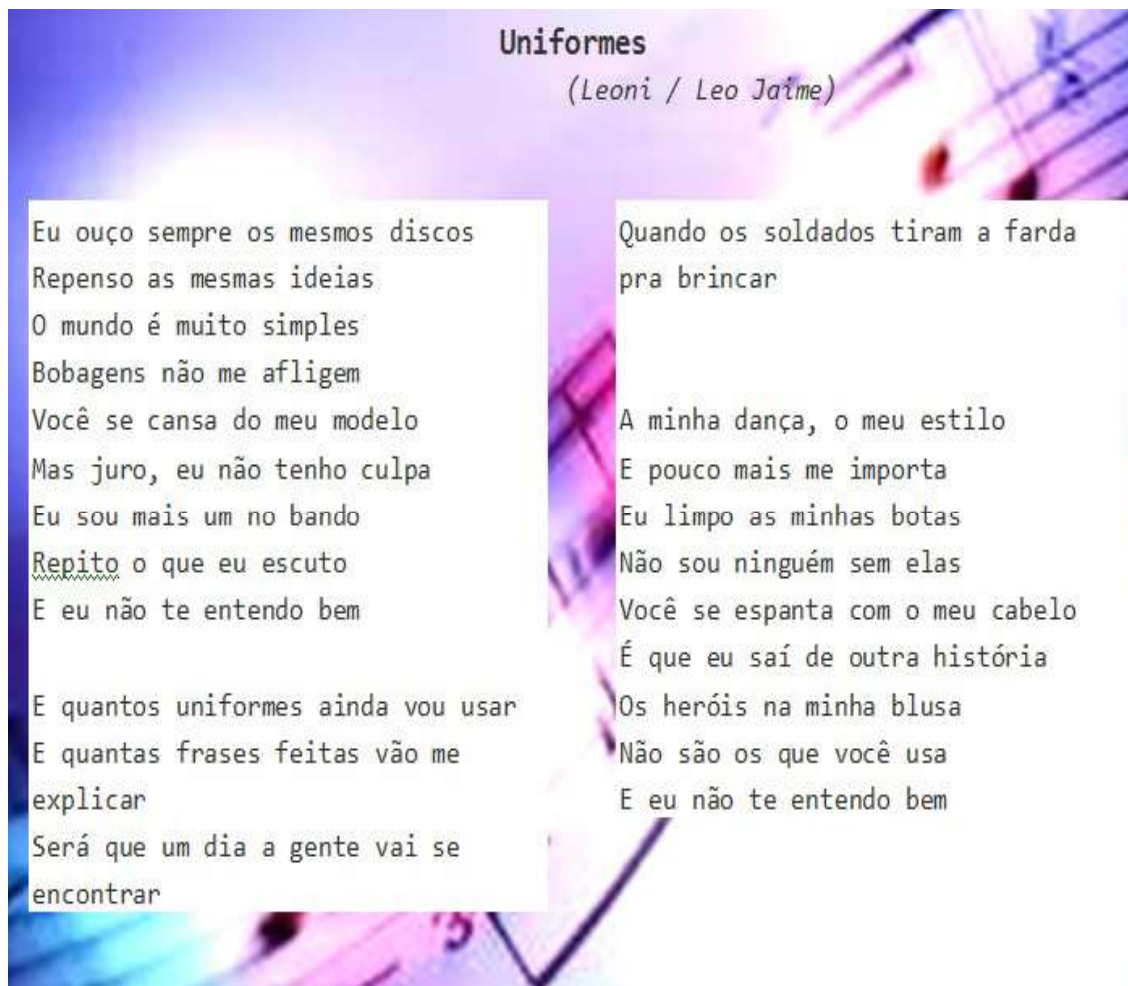
A identidade pela diferença em *uniformes*, de kid abelha

A banda de *rock* carioca Kid Abelha³ é formada na década de 1980, se efetivando em 1982, sendo composta por três integrantes: Paula Toller, George Israel e Bruno Fortunato. O cantor e compositor Leone integra a banda nos seus primeiros anos, desligando-se posteriormente para seguir carreira solo. Ao longo da carreira, gravou dezoito álbuns, sendo treze de estúdio e cinco ao vivo, tendo conquistado alta repercussão, com discos de ouro dentre pelos seus impactos no *rock* brasileiro (DAPIEVE, 1995).

Em relação ao gênero musical, Kid Abelha é classificada como *pop rock*, cujas letras apresentam temáticas, na maioria das faixas, relacionadas ao amor. A letra escolhida para análise, *Uniformes*, é a nona faixa do segundo álbum de estúdio da banda, *Educação Sentimental*, lançado em 1985, totalizando dez faixas. Nesse contexto, a escolhida para esse estudo retrata as diferenças culturais entre o sujeito enunciador e outro que é tomado como referência.

³ Em 2016, durante uma entrevista a uma Revista da Editora Globo, a vocalista do grupo, Paula Toller, declarou o fim da banda, alegando não ter mais estímulo para dar prosseguimento aos trabalhos musicais em conjunto.

A análise se baseia nos conceitos elencados teoricamente, pelas formulações foucaultianas e sobre identidade e diferença, com destaque para Silva (2009), cujas problemáticas consolidam nosso olhar investigativo acerca do sujeito enunciador. Nosso direcionamento, portanto, centra-se no sujeito materializado no enunciado, pelas suas formações subjetivas em relação a um outro sujeito que lhe serve de base para comparações e relações de poder entre identidades distintas. Vejamos a letra:



Quadro 1 – Letra musical Uniformes, de Kid Abelha. Fonte: Montado pelo pesquisador.

A começar pelo título da música, que apresenta um tom metafórico, “Uniformes” carrega consigo o sinônimo de igualdade, cujos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo possuem, aparentemente, os mesmos costumes, estilos, práticas culturais semelhantes, justificando a formação de grupos identitários. Isto é, o sujeito, uma vez social, ele se enquadra em um modelo, um padrão cultural que se encaixa em um grupo diferenciado de outros, igualdade como se percebe no enunciado “Quando os soldados tiram a farda pra brincar”, cujo termo “farda” representa a

uniformidade dos sujeitos, formando um grupo, assim como as uniformidades de um grupo cultural.

Além disso, do ponto de vista histórico do próprio *rock* da década de 1980, ao sugerir essa construção de grupos distintos, o sujeito também se refere às tribos, isto é, estilos diferenciados das várias bandas desse gênero musical que são formadas nessa década, bem como os adeptos de cada estilo, possibilitando a emergência de vários “uniformes” artisticamente falando. Dessa forma, cada grupo apresenta traços subjetivos diferenciados entre si, tanto na vida como na arte.

Por outro lado, os discursos materializados nos enunciados da letra podem ser analisados por outro ângulo, fora do contexto do *rock*, subjetividades que ocorrem com qualquer sujeito, já que pertence a um grupo identitário. A ideia de pertencer uma ou outra identidade, sempre remete a questão de grupos fechados em si mesmos, apresentando práticas discursivas bem demarcadas, fechamento que é evidenciado no enunciado “Eu ouço sempre os mesmos discos”/”Repensar as mesmas ideias”. Essa aparente “não abertura” para outras possibilidades identitárias nos conduz à comparação com outras formas, já que apresentam margens que contrastam entre si, pelas diferenças apresentadas no interior de suas práticas culturais.

O sujeito do discurso remete, a todo momento, a um outro para servir de base, como referência a si mesmo, fator que é explicitado por alguns termos “eu”, “me”, “sou”, “você”, tornando explícita a identidade pela diferença, pelas expressões em primeira e terceira pessoa. Esse predomínio que reveste a letra reforça, também, a ideia de grupos, de sujeitos pertencentes a conjuntos de indivíduos que se tornam sujeitos seguindo mais ou menos os mesmos modelos, padrões subjetivos que se convertem em identidades diferentes de outros grupos, mas que um modelo diferente serve de referência para outro, como suporte de contorno, possibilitando a sua identificação como membros semelhantes entre si.

Levando em consideração que os sujeitos estão em constantes relações de poder (FOUCAULT, 2007); (FERNANDES, 2012), essa referência do outro no discurso está em consonância com essa microfísica do poder (“eu *versus* “você”). Assim, ao assumir uma identidade, o sujeito adere ao exercício de poder e essa demarcação de grupo é sublinhada pelo sujeito enunciativo por meio da resistência: “Você se cansa do meu modelo”/”Você se espanta com o meu cabelo”/”E eu não te entendo bem”, não tendo abertura para a entrada

do diferente, permanecendo à margem de si mesmo em relação ao outro, que se liga à história: “É que eu saí de outra história”. No entanto, essas relações de poder não são consideradas negativas, pois elas desempenham o papel de constituição dos sujeitos e reforçam os processos de identidade pela diferença (SILVA; WARDWOOD, 2009). Ressalte-se que esses sujeitos (enunciador e o outro referido) pertencem a histórias distintas, no contexto dos discursos que os constituem, apesar da contemporaneidade que impera entre ambos.

Considerando que o sujeito possui, aparentemente, a liberdade de escolha de identidade (BAUMAN, 2005), vale adentrar nessa discussão como suporte para problematizar esse conceito, que pode ser percebido nesses discursos. Apesar dessa autonomia de escolha, é perceptível que nem sempre ela se dá de forma individual, por si próprio, mas por pressões exteriores ao sujeito “Mas juro, eu não tenho culpa”/”Eu sou mais um no bando”/”Repito o que eu escuto”. Nesses enunciados, percebe-se um sujeito que adere a um grupo identitário, porém, que não apresenta autonomia de escolha, mas que se infiltra na comunidade para não ficar de fora e é exatamente essa questão que está em jogo. Há, por trás das escolhas, todo um jogo que o sistema obriga o sujeito a se encaixar em determinado grupo, comumente pelo nascimento, cujo sujeito é subjetivado de acordo com as conveniências que lhe são impostas.

A escolha é vista como possibilidade dos sujeitos em relação às suas identidades, considerando que se trata de sujeitos históricos, constituídos pelos discursos e sempre em processo de formação, de acordo com Foucault (2008). Essa abertura para práticas subjetivas visando o novo fica evidente em “E quantos uniformes ainda vou usar”, sublinhando as possibilidades de mudanças futuras, apesar da falta de autonomia e imposições superiores, subjetividades que serão construídas

posteriormente, ao longo da história. Essas mudanças identitárias, como processos de abertura para o novo, são evidenciadas, também, pela possibilidade de fusão entre o sujeito enunciador e o outro referido: “Será que um dia a gente vai se encontrar”. Esse “encontro” pode significar essa abertura para se assumir outras identidades futuramente, novas subjetividades por outras relações de poder, possibilitando considerar as identidades como algo sempre em movimento.

Para a comparação entre si e o outro, o sujeito enunciador faz referência a certos padrões culturais: “A minha dança, o meu estilo”/”Eu limpo as minhas botas”/”Os heróis da minha blusa”, reforçando as diferenças entre os perfis culturais entre os grupos de sujeitos integrantes de identidades diferentes. Nessa direção, traços culturais são elencados como referenciais para as distinções entre as identidades, subjetividades que apontam para diferentes histórias vivenciadas pelos dois sujeitos, pertencentes a dois grupos, isto é, cada qual vem de uma realidade distinta, cujos sujeitos foram “moldados” de acordo com suas práticas originárias. Nessa concepção, Foucault (1996) destaca a ordem do discurso, que, relacionando suas considerações com os enunciados destacados, é possível evidenciar os sujeitos como inscritos em ordens discursivas distintas.

Nessa direção, afirma-se que são construídas, na letra dessa música, identidades pautadas pela diferença, a partir das relações de poder foucaultianas aliadas à noção de identidade e diferença de Silva (2009) em que há dois sujeitos (um que fala e o outro, interlocutor), cada qual representante de um grupo diferente, modos diferenciados de subjetivação. Assim, cada um dos sujeitos pertence a um “uniforme” diferente, mas que essas diferenças servem de base para a constituição de ambos os grupos, já que uma identidade só pode ser percebida quando referenciada a outra(s) que é/são diferente(s)

de si. Além disso, é preciso reforçar a ideia de que os sujeitos do discurso são históricos, cujos processos de subjetivação dependem da história, inviabilizando a fixação identitária dos sujeitos.

Considerações finais

O estudo proposto teve por objetivo realizar uma análise da letra musical integrante do *rock* da década de 1980, *Uniformes*, da banda Kid Abelha, lançada em 1985. Pela leitura da letra, fica evidente que ela se constitui em um terreno fértil para uma problematização de identidade pela diferença. São materializados sujeitos integrantes de grupos culturais/discursivos que não se encaixam em uma mesma formação discursiva, cujos sujeitos são bem demarcados em suas constituições.

Trazendo consigo um sentido metafórico, o enunciado do título musical aponta para classificações de sujeitos, cujos grupos identitários apresentam sempre as mesmas práticas culturais, como círculos fechados em relação a outros grupos diferentes, isto é, práticas homogêneas que possibilitam a classificação de um grupo que é passível de identificação por apresentar diferenças em relação a outro(s) grupo(s). Os enunciados apontam para um fechamento do sujeito do discurso, o qual representa seu grupo, e a comparação de si com um outro diferente possibilita a sublinharmos a identidade pela diferença, cada qual pertence a universos não possuem a mesma base discursiva. Essa referência a outro como suporte para se delimitar discursivamente está na base das relações de poder, considerando que nenhuma identidade seja inocente e que são constituídas pelas relações que exercem com outras identidades.

Os traços subjetivos apresentados, dados pelas práticas culturais, apesar de parecerem bem demarcados, fechados em si, podem ser levados para outra dimensão, como por exemplo, no âmbito do discurso, sugerindo que os sujeitos estão sempre

em processo. Assim, do mesmo modo como os sujeitos apresentam deslocamentos, pela ligação com a história, as identidades também não são fixas, mas em constante movimento. No entanto, é possível perceber, pela materialidade do enunciado, que as práticas culturais são responsáveis pela demarcação de grupos aparentemente fechados, mas que são sempre passíveis de mudança, já que os sujeitos, na visão foucaultiana, são históricos e estão sempre em processos de formação.

Discografia

LEONI; JAIME, Leo. Uniformes. Intérprete: Kid Abelha. In: KID ABELHA. *Educação Sentimental*. Rio de Janeiro: Warner Music, p1985. 1 LP. Faixa 9.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DAPIEVE, Arthur. *Brock: o rock brasileiro dos anos 80*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

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

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *Subjetividade e Verdade*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? In: *Revista Estudos da Língua(gem)*. v. 6, n. 1. Vitória da Conquista: junho de 2008. p. 81-97. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/88>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.

Submissão: 22 de fevereiro de 2019.

Aceite: 15 de março de 2019.

AH! DEIXA OS CARA, PRA QUE FICAR ZOANDO ELES?¹

pg 126-136

Valéria de Cássia Silveira Schwuchow²

Resumo

Propomos neste artigo trazer mais um gesto de interpretação com base no entendimento de uma ortografia como um objeto simbólico significando para/por sujeitos quando falam e escrevem. Debates o tema, considerando a imposição de uma ortografia repercutindo em um efeito de dominação política que afeta os sujeitos no instante mesmo em que produz uma dominação ideológica de exclusão social. Sugerimos pensar uma (orto)grafia tomada como uma forma escrita que se estabelece na relação com a historicidade, isto é, em uma implicação do sujeito com o simbólico, sendo que, desse embate, constitui-se o sujeito e o funcionamento das línguas. A partir dessas premissas, vimo-nos diante da necessidade de compreender a noção de ortografia discursivizada em discursos sobre a língua. Para isso, compomos um arquivo do qual selecionamos o texto “Bases da Ortografia Portuguesa” (1885), no qual encontramos uma formulação para ortografia que a coloca frente a uma noção de língua inaugural para a memória de arquivo, estando essa relação – ortografia-língua – resgatada atualmente somente no eixo da constituição, do interdiscurso.

Palavras-chave: Ortografia; (Orto)grafia; Língua; Escrita; Sujeito

AH! LEAVE THE GUYS, WHAT ARE YOU FOOLING AROUND FOR?

Abstract

In this article, we propose bring one more gesture of interpretation based on the understanding of an orthography as a symbolic object signifying to/by subjects when they speak and write. We discuss the topic, considering the imposition of a orthography political reporting on an effect of political domination that affects the subjects on the right moment that produces an ideological domination of social exclusion. We suggest to think about an (ortho)graphy taken as a written form that settles itself on the relation with the historicity, it means, on an implication of the subject with the symbolic, so from this collision constitute themselves the subjects and the languages' functioning. We make up a archive and select it text “Bases da Ortografia Portuguesa” (1885). We find a formulation by orthography connected a language, on new formulation by memory of archive. Presently a formulation it is on the plan interdiscourse.

Keywords: (ortho)graphy; Orthography; Language; Writing; Subject

1 Uma primeira versão deste texto foi apresentada no momento da defesa de mestrado realizada no dia 26 de fevereiro de 2018, pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como orientadora da pesquisa a professora: Verli Petri e, por banca as professoras: Vanise Medeiros (UFF) e Viviane Brust (UFSM).

2 Doutora em Letras. Professora do Curso de letras e do MIHL- Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Email: maria.valdenia@uece.br

Por uma apresentação

Proponho expor um breve recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado, retomando, de modo sucinto, a análise do documento: Bases da Ortografia Portuguesa (1885), dos portugueses Gonçalves Viana e Vasconcelos de Abreu, traçando reflexões acerca de ortografia e de língua. Como um outro/novo gesto de interpretação a partir do estudo, estabeleço relações entre a pesquisa e o ensino em escola de educação básica, num movimento que traz para a contemporaneidade os efeitos de sentidos que o documento analisado produz.

A pesquisa teve como tema a ortografia, tomada como um objeto simbólico que significa para/por sujeitos nas produções orais e escritas. A investida no assunto partiu do desejo de saber como, pela imposição de uma ortografia, temos um efeito de dominação política repercutindo em uma dominação ideológica de exclusão social, isso porque a Língua escrita, ao ser instrumentalizada, passa a funcionar para o Estado como um mecanismo de controle. Além disso, recorre-se à ortografia para promulgar uma normatização para a Língua Portuguesa, fato que, a nosso ver, afeta os sujeitos, marginalizando-os, sobretudo, ao promover o imaginário de uma língua única, o que se amplia no instante em que a proposta de unidade ortográfica vigora em países nos quais a Língua Portuguesa é oficial. Frente a esse posicionamento, submetemo-nos à investigação de como se constrói o processo discursivo da formulação da noção de ortografia para, a partir disso, apurarmos como se processam seus efeitos de sentidos e seu funcionamento em relação aos sujeitos e às produções orais e escritas ao significarem por meio da (orto)grafia. Propomos, na escrita da pesquisa, pensar a produção de uma (orto)grafia, compreendendo que ela se estabelece em uma implicação com a historicidade, isto é, em uma ligação do sujeito com o simbólico, processo

pelo qual se constitui o sujeito e o funcionamento das línguas.

Destaco, nesta parte inicial, que, para este artigo, antes de apresentar os resultados da pesquisa, espero instigar proposições, da mesma maneira como aconteceu comigo no decorrer da escrita da dissertação. Entendo que, desde o instante em que há uma inscrição, há, por conseguinte, uma seleção, uma rasura, uma exclusão, uma censura, o que acaba por resultar em um efeito de finitude, marcado pelo não dito, pelo silêncio e pelo que poderá vir a ser dito.

Proponho o efeito de finitude, considerando que “não há nem um agente onipotente na origem e nem um poder institucional todo poderoso no fim” (ORLANDI, 1998, p. 17). Assim, no ponto final, que determina um fim, conforme prerrogativa da instituição acadêmica, concebemos algo que permite uma continuação. Em outras palavras: no instante em que se apresenta o pretense encerramento, há, ainda, uma permanência do trabalho da interpretação, dado pelo conjunto da obra em sua relação com a exterioridade. Nesse viés, o efeito de finitude permite observar o espaço dado pelo que a escrita significa e pelo que ela pode vir a significar, abrindo a possibilidade de, por um processo de ruminação, isto é, por um movimento no qual impera um repassar sob constante atenção, conforme nos esclarece Fenoglio (2013), havendo, então, a possibilidade de uma (re)tomada do que foi deixado para trás, alterado ou até mesmo não abarcado,

Na busca desse efeito de finitude, já que, como acertadamente disse minha orientadora, “terminar também é um gesto de coragem”, acredito que produzi, por meio do dispositivo teórico da Análise do Discurso e pela perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas, um possível gesto de interpretação oportunizado pelo processo de ruminação. Ressalto que se trata de um gesto possível dentre os muitos aceitáveis, pois nem

todos são passíveis de comparecer. Registro assim um gesto que, de acordo com Pêcheux (1969), delimita um movimento simbólico intervindo no real para significar o mundo. Desse modo, sublinho que os sentidos se constituem por um processo, sendo que “o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p.193). Ainda, ele não se mostra particular de um sujeito e nem inédito; é então compartilhado na memória e na repetição histórica, as quais estabilizam e movimentam os sentidos, produzindo outros/novos gestos de interpretação que poderão vir a comparecer a partir dessa leitura.

Cabe salientar que esse gesto de interpretação – em que a interpretação seria como um lugar capaz de nos explicitar a implicação entre ideologia e inconsciente, tendo como base material a língua (Orlandi, 2001) – encontra-se alicerçado em dois campos da produção do conhecimento: Histórias das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso Francesa. A primeira se coloca como o campo do saber que nos permite realizar um estudo da história da constituição linguística do Brasil; a segunda demanda um olhar sobre o processo discursivo e possibilita mover noções que permitem contemplar o funcionamento da língua, da história e do sujeito. Apresentamos, portanto, em nosso trabalho, uma articulação entre as teorias da Análise de Discurso Francesa, que se desenvolve numa perspectiva política, com Michel Pêcheux, investigando a língua, a história e o sujeito, e da História das Ideias Linguísticas, que se caracteriza por tecer uma abordagem da História dos Estudos da Linguagem, cujo escopo é, principalmente, descrever e interpretar os processos de gramatização.

Diante dessas colocações, levanto que, para este trabalho, o que me move ainda é a ortografia, proposta como (orto)grafia, significada na sociedade por meio das tomadas de posição do sujeito, bem como considerada na possibilidade

de compreensão desse mesmo sujeito quando fala e escreve em relação a outros sujeitos, à língua e à história. Assim, interesse-me em observar não só a (orto)grafia como um modo de significar na sociedade, mas também como ela significa nessa sociedade para os sujeitos no imaginário envolto no dizer sobre a ortografia.

A (orto)grafia

A noção de ortografia segue o estabelecimento de uma escrita regulada pela norma, dada pelo Estado, o que leva à imposição de somente se ter um determinado modo de ortografar como ato autorizado. Tem-se, portanto, a tentativa de apagamento do deslize, da deriva, do deslocamento, situações essas que, quando comparecem, culminam na compreensão de um “erro”. Para nós, no entanto, esse erro é considerado como um lugar do equívoco na/da língua, posto não somente na pronúncia — ao observarmos na fala elaborações como: *pobrema*, *mendingo*—, mas, especialmente, na escrita.

Como ilustração do que digo, menciono, como exemplo, a ortografia de meu sobrenome, Schwuchow, que, pelo efeito metafórico, produz outro/novo sentido tanto na oralidade com na escrita. No oral, o deslize para outro/novo sentido se mostra mais aceitável, pois, conforme Orlandi (1996), quem fala não precisa da legitimação da autoria para atestar o dizer. Então, no embate de duas línguas, por vezes, a palavra/o sentido outro/o novo sentido manifesta-se pelo riso, quando encontramos produções como: *chauchau*, *chuchu*. Sobre esse tópico, Bergson (2001) afirma que o riso suspende o normal e o sério, ele surge diante de uma alteração ou diante do escape do esperado.

Diferentemente, no caso específico de meu sobrenome, observo que, na escrita, não se produz o efeito metafórico a repercutir no riso; teríamos, antes, a manifestação de um impasse do sujeito diante da seleção e da disposição das letras.

Segundo Authier (1998), isso ocorre pela presença de um Outro no dizer do sujeito, mesmo sendo esse Outro uma outra língua. Nesse exemplo, a ortografia tem um funcionamento específico ao recuperar uma língua estrangeira, quando verificamos o confronto entre duas línguas, quando o sujeito, ao se deparar com o estranhamento do modo como as letras estão agrupadas – em sua maioria consoantes – procura resolver ou acomodar essa escrita na Língua Portuguesa. Pela ortografia do sobrenome se instaura uma possibilidade de interpretação da diferença, ou seja, “é o sujeito se trabalhando e sendo trabalhado na sua exposição aos efeitos do simbólico, aí representados por duas línguas” (ORLANDI, 1996, p. 124). Convocado nesse espaço, vemos o deslize que leva ao equívoco como o diferente no interior do mesmo.

Concebemos a ortografia no reconhecimento da presença de outra língua, mas lidamos também com a produção de uma (orto)grafia na “mesma” língua, a portuguesa, que - conforme orienta, em seus estudos, Orlandi (2013) - não se apresenta de modo homogêneo, não sendo, portanto, uma língua considerada como una, mas antes estabelecida em uma heterogeneidade linguística.

Dessa maneira, a produção da (orto)grafia na/da Língua Portuguesa, como parte de uma política de língua, significa socialmente no instante em que, pelo uso, o sujeito constitui-se, o que nos leva a ponderar no/pelo (re)arranjo da ortografia na escrita em posições do sujeito. Assim, podemos dizer que ela surge tanto como individual quanto de modo coletivo: como exemplo da primeira, as construções literárias, ou seja, quando ao autor é conferido um estilo; da segunda, as produções que seguem uma prescrição, destinando-se a manter o caráter oficial, mas se caracterizando como desvio da norma. É oportuno destacar, porém, que ambas decorrem do funcionamento da língua, “com a possibilidade de intervir na língua, com a sistematização de uma mudança na regra que não

pode mais ser, portanto, concebida como desvio” (GADET, 2016, p. 193); assim, somente porque há uma regra é que podemos ter uma quebra/um rompimento, suscitando uma (re)organização que permite produzir outra forma ortográfica para a escrita da palavra.

Como nos lembra Manoel de Barros, “a única língua que estudei com força foi a portuguesa. Estudei com força para poder errá-la ao dente”. O poeta nos faz compreender que, enquanto para uns é autorizado o transgredir, porque são conhecedores da língua, para outros, tal ação aponta para o desconhecimento da língua, porque não imbuídos de tal “poder”. Contudo, nos dois casos, a transgressão sempre repercute em outros efeitos, observada no instante em que avaliamos a linguagem, a memória, a história e a ideologia mobilizadas pelos sujeitos.

De tudo o que foi dito, acentuamos a proposta de uma (orto)grafia como algo que nos permite identificar o movimento de estabilidade e de ruptura com a norma afetando o sujeito. Consideramos que a sua estabilidade serve para assegurar a instituição de uma identidade linguística que poderia se realizar somente pela escrita, ao mesmo tempo em que constitui e instaura relações de poder na sociedade. No entanto, esse “serviço” da ortografia não a exime de sofrer alterações, especialmente quando significa socialmente entre e por sujeitos.

Mas, considerando que escrita e ortografia, embora diferenciadas, implicam uma relação em que a primeira serve de lugar de observação da segunda, passamos a nos questionar: como a ortografia pode ser aí compreendida? Tratamos na dissertação desse relacionamento. Considerando a etimologia latina de *orto*, dada como nascimento, discutimos uma ortografia tomada como o nascimento da escrita, não abarcando, nessa colocação, o estabelecimento de uma cronologia, mas recuperando-a para pensar a historicidade da escrita, no vínculo com a

ortografia. Tecemos, então, uma rede de sentidos, colocando a escrita entrelaçada à fala, à gramática, à escritura, à política e à língua, para, nessa trama, olhar a ortografia. Dentre os diversos fios interligados e discutidos no trabalho, destacamos uma linha para esta apresentação: aquela que concebe a escrita como meio de estudar as regras organizadas na Língua, sendo, por meio desse estudo, que se abre a discussão dos primeiros tratados ortográficos, os quais dão início a um gesto político da/com a ortografia. Verificamos ainda, nas pesquisas que sucedem, o interesse pelo rompimento do elo entre a oralidade e a escrita, instaurando um desacordo em que a pronúncia não dita mais a escrita de uma palavra. O sujeito passa a buscar, além do (re)conhecimento de uma pronúncia para a escrita da palavra, uma memória da forma escrita, seja pelo significado da palavra, seja pelo retorno à palavra primitiva. A escrita seria um meio simbólico tomado, em um primeiro momento, como algo que fixaria a fala, para, em seguida, ser considerada em relação à historicidade da Língua, tendo a ortografia como o modo que reproduziria as convenções.

Abarcamos, então, a proposta de uma (orto)grafia que (re)produz efeitos de sentidos nos sujeitos e em suas produções orais e escritas, considerando a escrita na possibilidade da ortografia, quer seja por permitir a sua observação, quer seja pelo fato de compartilhar de uma política entendida para além de um sistema de contornos constitucionais com dependências de poder. Quanto a esse ponto, cabe acrescentar que, como parte de uma política, a (orto)grafia também instituiria uma determinada separação das ações, semelhante à escrita; como menciona (RANCIÈRE, 1995, p. 8), ela “opera uma re-divisão entre a ordem do discurso e a das condições”, provocando a repartição entre os corpos e os sentidos, sendo os primeiros os corpos, distinguidos conforme seus atributos e seus fins, e os segundos, os sentidos, de acordo com a

divulgação. Por meio dessa reflexão, entendemos que também a (orto)grafia pode se constituir como uma parte da política, pois, ao mesmo tempo em que ela divide os sujeitos, atua na (re)organização da sociedade, estabelecendo uma distinção entre os que seguem a ortografia oficial e os que produzem uma (orto)grafia.

A formulação da noção de ortografia

Após refletirmos acerca do entendimento da (orto)grafia, resta indagarmos: como se formula a noção de ortografia propriamente dita e em funcionamento nos discursos sobre a língua? Para responder a essa nossa questão de pesquisa, constituímos um arquivo dividido em duas partes: a primeira traz textos portugueses que abordam a questão da necessidade de uma normatização para a ortografia, e a segunda traz leis brasileiras que oficializam a ortografia, tornando-a obrigatória.

A partir do arquivo, selecionamos o *corpus*: “Bases da Ortografia Portuguesa”, de Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu (1885), texto português que recupera uma discussão não só da ortografia como uma norma, mas, acima de tudo, trata da necessidade de uma reforma ortográfica da/para a Língua Portuguesa, examinando a ortografia no entremeio da ciência e da política, uma vez que se manifesta no texto uma concepção para a noção de ortografia diferenciada.

Composto o arquivo, definido o corpus, delimitado o tema e elaborada a nossa pergunta, passamos a nos dedicar ao levantamento das noções teóricas possíveis de comparecerem nas análises. Assim, na leitura do arquivo e na proposta de análise do corpus, produzimos um gesto de interpretação que mobiliza alguns conceitos; dentre eles, destacamos o de formulação, o qual funcionaria retomando os já-ditos presentes no interdiscurso. De acordo com Courtine (2009), ao já-dito corresponderia a constituição, o qual pode ser representado por um

eixo vertical no qual teríamos todos os dizeres já ditos, ao passo que, para aquilo que está dito, corresponderia a formulação, que estaria no eixo horizontal, configurando os dizeres conforme certa conjuntura. Na análise, compreendemos que, na confluência entre os eixos (vertical, da constituição; horizontal, da formulação) está aquilo que pode/deve ser dito, promovendo um jogo no qual os efeitos de sentidos se constituem. A noção de ortografia é dada, portanto, como sistema de escrita que representa a Língua. Destaco, a seguir, recorte do texto analisado em que comparece a definição de língua:

PRINCÍPIOS JERAIS DE TODA ORTOGRAFIA

1.º Uma língua é um facto social; não depende do capricho de ninguém alterá-la fundamentalmente.

2.º Como facto social é produto complexo, variável por evolução própria da sociedade cujas relações serve.

3.º A ortografia é o sistema de escrita pelo qual é representada a língua dum povo ou duma nação num certo estado de evolução glotológica.

Fonte: Bases da Ortografia Portuguesa (Viana e Abreu, 1885)

Essa definição acaba por inscrever no eixo da formulação um saber que, embora ainda não legitimado pela linearidade do eixo horizontal — uma vez que a premissa para Língua passa a ser referendada com a publicação do Curso de Linguística Geral —, está presente no interdiscurso, no eixo da constituição, pois “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2015, p. 31). Nesse viés, o comparecimento, na horizontalidade de algo do vertical, do interdiscurso, instaura, na formulação para ortografia, uma posição ideológica que a filia em uma Formação Discursiva³, do domínio da ciência.

A propósito, a noção de Formações Discursivas (FD) nos é cara no desenvolvimento deste trabalho, pois, por meio dela, observamos o

³ Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formulação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÉCHEUX, [1975] 2014, p. 147).

atravessamento de saberes “e isto ocorre porque a FD é dotada de fronteiras bastante porosas que permitem a entrada de saberes que lhe eram alheios em um determinado momento” (INDRUSKY, 2007, p. 9). Verificamos a presença, tanto dentro das FDs quanto em suas fronteiras, de regularidades que nos levam a considerar a mobilização de saberes como o da *publicidade e propaganda*, no instante em que o texto analisado aponta para o efeito da persuasão — pelo apelo ao nacionalismo, à Língua, ao ensino e/ou à gramática —, não deixando também de comparecer saberes de outras Formações Discursivas, a saber, da religião, além da político-jurídica, as quais funcionam na produção de um efeito de apagamento da singularidade do sujeito no instante em que a ortografia, assim como a gramática, pretende instituir um lugar individualizante do sujeito, ou seja, um lugar que “procura disciplinar e normalizar sua subjetividade” (HAROCHE, 1992, p. 21). Temos então a inscrição de saberes da ciência, da religião e da *publicidade/*

propaganda, os quais compõem um todo que pretende inaugurar um debate acerca da ortografia como algo capaz de unir a nação portuguesa. Fomentando uma Língua Nacional, pretende-se, pela ortografia, apagar a heterogeneidade da Língua Portuguesa, visto a crescente presença linguística em Portugal, no período, do Galego e da Língua Portuguesa da (ex)colônia Brasil, que iniciava um processo de reflexão resultando na produção⁴ de uma língua diversa da língua imposta pelo colonizador.

Delimito, para este trabalho, a análise da noção de ortografia significada diante da língua, essa relação se apresenta como inaugural em nosso arquivo, pois rompe com as formulações até então inscritas para a noção de ortografia. Tal ruptura configura em nosso entender uma lacuna na memória do arquivo, sendo essa considerada como:

[...] aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantém os sujeitos em certa circularidade (ORLANDI, 2010. p. 9).

A noção de ortografia formulada e publicada em “Bases da Ortografia Portuguesa” rompe com a saturação da memória do arquivo, temos o funcionamento do novo/diferente ressoando no significado dessa noção. Essa passa a ser significada como algo também científico, capaz de suscitar a produção do conhecimento, deixando de ser tomada em referência ao belo e ao correto para estabelecer uma relação com a Língua.

4 Estamos nos referindo ao processo de gramatização da Língua Portuguesa em circulação no Brasil no século XIX, que instaura a legitimação de uma escrita própria do Brasil; a partir desse processo, temos que “a autoria dos gramáticos o século XIX é, entre outras coisas, um momento intelectual definidor na direção de se pensar a Língua, suas instituições e seus sujeitos, assim como a escrita” (ORLANDI, 2013, p. 177).

Na inscrição da saturação da noção de ortografia observada pela memória do arquivo podemos remeter ao que propõem Robin (2016) quando pensa a saturação da memória sendo uma relação da origem real e imaginária como uma assombração da autenticidade, isto é, a (re)produção da noção de ortografia observada no arquivo seria como a (re)afirmação, mesmo que imaginária, de uma origem sempre posta que acaba por legitimar tal noção. A inscrição do vínculo com a Língua, como fato social complexo, passível de mutabilidade e imutabilidade, manifesta-se como algo singular e, mesmo considerando a atualidade, ela ainda não é significada nos dizeres para a ortografia, conforme constatamos em consulta aos dicionários⁵ **Caldas Aulete Digital** e **Dicionário Houaiss Eletrônico**, obras que trazem uma definição para ortografia em que ressoa a memória do arquivo, ou seja, a ortografia significada não só em relação à arte, à gramática, à norma, ao correto, mas também ao erro.

Definição verbete ortografia (Dicionário Caldas Aulete Digital)

s. f. || a parte da gramática que ensina as regras da boa escrita das palavras; arte de escrever com os caracteres e sinais consagrados pelo uso. || Maneira de escrever as palavras: Ortografia viciosa. || (Arquit.) Representação geométrica da elevação ou fachada de um edifício com as suas dimensões normais reduzidas e com as suas partes na verdadeira proporção. || (Geom.) Projeção ortogonal. || Erro de ortografia 1. erro cometido no modo de escrever uma palavra. || Ortografia etimológica 1. o modo de escrever as palavras com as letras fundamentais que elas tinham na língua mãe. || Ortografia fonética 1. ou sônica, o modo de escrever as palavras empregando só as letras que correspondem aos sons. F. gr. Orthographia (escrita correta).

5 Recorremos ao dicionário por reconhecer nele, mais do que um instrumento normativo, uma possibilidade de observação do léxico, sendo compreendido, perante nossa filiação teórica, como um “objeto discursivo” (NUNES, 2001, p. 101), capaz de recuperar “um conjunto de modos de dizer de uma sociedade” (NUNES, 2001, p. 101).

Definição verbete ortografia (Dicionário Houaiss)

Substantivo Feminino Datação: 1540

1. Rubrica: ortografia

Conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc.

1.1 Rubrica: ortografia

o estudo dessas regras

2. Rubrica: ortografia

m.q GRAFIA (representação)

3. Rubrica: geometria

m.q PROJEÇÃO ORTOGONAL

4. Rubrica: desenho, arquitetura

Desenho de uma fortificação, objeto ou edifício, com projeção em alçado

Depreendemos então que essa formulação, identificada anteriormente como lacuna, pode ser tratada também como efeito de pré-construído, isso quando o texto, frente às regularidades do arquivo, apresenta-se como um furo na rede de sentidos, permitindo que a ortografia seja contemplada pelo aspecto científico. Teríamos ainda um discurso ausente, que se faz presente pela memória discursiva: no momento em que a relação ortografia-língua é revisitada nas propostas de alterações ortográficas, fala-se em uma mudança na Língua. Em outros termos, o pré-construído, noção proposta por Henry (1969), permite a observação da presença de algo que circula em outro local, ou seja, tal concepção de língua se manifesta no interdiscurso, no eixo da constituição. Por isso, por se inscrever no intradiscurso, eixo da formulação, o pré-construído possibilita então a inscrição de um dito anterior, considerando-se que o discurso está sempre atravessado por outros discursos.

Dessa forma, vemos que a noção de ortografia, formulada no arquivo e em circulação, determina uma escrita regulada pela norma, dada

pelo Estado, o que leva a somente reconhecermos um modo de ortografar como ato autorizado. Tem-se, portanto, a tentativa de apagamento do deslize, da deriva, do deslocamento, os quais, quando ocorrem, culminam na compreensão de um erro. Além disso, a implementação da ortografia, via legislação, cria o efeito de que há um conjunto de formas que passam a ser impregnadas de sentido em determinados grupos sociais, diante das quais o sujeito identifica-se ou pela inclusão ou pela exclusão, uma vez que são elas que passam a ser o padrão da língua oficial escrita. É certo que todo sujeito está submetido a um processo de identificação com a língua: ele se constitui ao mesmo tempo que constitui a língua. Mas, pela relação com a ortografia — que integra uma política de língua capaz de determinar uma forma para a escrita —, é decretado por lei um único modo de acesso à língua escrita, a qual passa a ser difundida nos lugares de representação dos saberes, em especial, nos instrumentos linguísticos e na escola, sendo também legitimada quando da produção do conhecimento.

Por um efeito de finitude

Dissertar sobre o tema da ortografia mostrou-se como algo duro para mim — resgatando a etimologia grega da palavra. Diante do difícil, do complicado, resistimos, até que os sentidos comecem a fazer sentido. Por isso, afirmo que apresento um gesto de interpretação construído a partir da minha relação com a língua e com a história no contato com a exterioridade. Em razão disso, não posso deixar de mencionar minha posição na/para a produção deste discurso, dado, inicialmente, pela posição de pesquisadora que vê o funcionamento da ortografia por meio das relações que a ela são conferidas em obras literárias, documentos legais e artigos/livros científicos, isto é, por toda uma investigação teórica do tema. Contudo, no decorrer da pesquisa, assumo a

posição de professora de Língua Portuguesa em escola de educação básica, lecionando no ensino fundamental, a ortografia agora é conteúdo, é parte integrante da grade curricular e deve ser “ensinada” aos alunos.

Para mim, acreditando que tal conflito se dê, da mesma forma, para aqueles que compartilham dessas posições, ser analista de discurso e ser também professora de Língua Portuguesa, cumpre questionarmos como as correções e as interferências exigidas pela norma afetam a autoria na produção dos textos. Particularmente, em meu caso, atento para como a produção da ortografia pode nos dizer do sujeito que a mobiliza, fazendo ressoar não somente sentidos outros/novos tanto na escrita quanto na oralidade, como também consegue resgatar a divisão social do trabalho da leitura e da escrita. Para melhor explicar essa divisão, relato uma aula em que propus aos alunos o estudo da ortografia: solicitei que fizessem um levantamento, no bairro em que moravam, de cartazes, faixas e placas nos quais comparecesse um modo diferente do oficial na grafia de palavras. Prontamente, um aluno me respondeu: “Ah, deixa *os cara*, pra que ficar zoando eles?”. Esclareci que minha proposta não seria somente a de corrigir, mas sobretudo de tentarmos observar como aquela escrita ortográfica foi produzida. Nessa resposta do aluno, levanto duas considerações: a primeira é que ele ilusoriamente se distancia daqueles que redigem de outro modo; ele, de repente, por estar na escola, não ortografaria do mesmo modo, pois, uma vez respaldado pela instituição, entende que tem outra relação com a língua e, conseqüentemente, está apto a reproduzir a escrita ortográfica da norma; a segunda é que ele se identifica também com o sujeito da rua. O sujeito da escola lê com ou sem a correção ortográfica, ou seja, ele “acessa” aquela escrita; então, não haveria problemas em redigir em uma forma ou em outra dada palavra, pois ele também

a compreende. Estamos diante de um sujeito da escola, ao qual é imposta uma unidade: em nosso caso, essa pretensa unidade desponta por meio da ortografia, cujas formas de mobilização na/pela escrita vêm legitimada pelo Estado, ou melhor, pela Política de Língua regulada pelo Estado — os Acordos Ortográficos. Assim, o sujeito da escola, ao escrever, reproduz o ideal imaginário de Língua ao mesmo tempo em que faz operar o poder do Estado.

O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é determinada pela falta: a divisão de um único e mesmo sujeito por uma barreira invisível — linguística e política — que se entrelaça com as fronteiras econômicas visíveis que marcam os pontos de acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado (SILVA, 1996, p. 150).

Nesses termos, a ortografia, então considerada como um objeto simbólico que significa para/por sujeitos, possibilita a compreensão de uma divisão não somente dos sujeitos, mas também da língua, isso quando, nas produções orais e escritas, o sujeito oscila entre uma ortografia promulgada pelo Estado e uma ortografia que se atualiza, tomada como produto social de sua relação com a língua — casos em que a língua fluida e a língua imaginária são observadas: a língua fluida enquanto “a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas” (ORLANDI, 2009, p.18), e a língua imaginária, ou “as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em suas unidades e variações” (ORLANDI & SOUZA, 1988, p. 28). No gesto que supomos, a (orto)grafia traz os dois funcionamentos de língua, uma vez que segue a ideia de uma homogeneidade ao prever uma forma padrão para a grafia, em uma abertura para a perspectiva de que a escrita das palavras está propensa à subjetividade dos sujeitos, às diferentes práticas sociais em determinados grupos, instante em que deliberamos uma (orto)

grafia. Assim, dizemos que, mais do que um mecanismo da legitimação de controle da língua pelo Estado, a ortografia produz sentidos quando mobilizada por sujeitos. Afetando as relações na sociedade, ela atua como uma forma simbólica que intervém no real significando o mundo.

Sobre o tema (orto)grafia, há ainda mais para ser compreendido e questionado, as inquietações dadas pela observação da ortografia no jogo do funcionamento das línguas fluida e

imaginária seguem a nos interpelar. Indagamos e problematizamos a produção de uma (orto)grafia não somente nas práticas orais e textuais de alunos, mas também na sua mobilização social, como no caso desta elaboração da (orto)grafia no nome da loja de roupas⁶, recolhida na praia do Magistério, litoral norte Gaúcho.

⁶ A imagem está também reproduzida na dissertação, espaço em que tecemos mais um gesto de interpretação.



Deixo tal imagem e seus ditos como provocação para gerar um processo de ruminação acerca do funcionamento da (orto)grafia na língua, a afetar sujeitos e a intervir na sociedade. Como ponto de partida para a ruminação, nesse efeito de fim exigido pelo artigo, podemos considerar o sujeito diante da presença de outra Língua e a inscrição dessa na (sua) Língua, como que naturalizando o embate entre as Línguas, pela ortografia da palavra.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas. As não-coincidências do dizer*. Tradução revisora técnica: EniOrlandi. Campinas: Editora da UNICAMP;1998.

BERGSON, H. *O Riso. Ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo. Petrópolis. Vozes. 1996.

COURTINE, J. *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Cristina Campos Velho. São Carlos: Ed EDUSFCAR, 2009.

- FENOGLIO, I. *Manuscritos de Linguística e Genética Textual*: quais os desafios para as ciências da linguagem?: exemplo através dos “papers” de Benveniste. Tradução Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira, Zélia Maria Viana Paim. Série Cogitare. Santa Maria, UFSM, PPGL-Editores, 2013
- LEANDRO FERREIRA, M. C. *O caráter singular da língua no discurso*. Revista Organon v. 18 n 35, 2ª reimpressão, 2003.
- GADET, F. Trapacear a língua; In: *Materialidades Discursivas*. CONEIN, B, et al (Orgs.), Campinas: UNICAMP, 2016, p. 185- 200.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni P.Orlandi. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania Mariani et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 1969.
- INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: _____ e LEANDRO FERREIRA, M. C. *Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p.163-172.
- NUNES, J H. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: ORLANDI, E. (Org.). *Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes. 2001. p. 101-109.
- ORLANDI, P, E; SOUZA, T, C, C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. Orlandi, E. (Org). In: *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 27- 40
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes. 1996.
- _____. Ética e Política Linguística. Revista Línguas e instrumentos linguísticos. v. 11, 1998, p. 07-16.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- _____. *A contrapelo: inclusão teórica na tecnologia – discurso, eletrônica, escola, cidade*. Revista Rua, n16, v2, Campinas. 2010.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania Mariani et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 1969.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1975.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: 34, 1995.
- ROBIN, R. A. *Memória Saturada*. Tradução Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.
- SILVA, V, M. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In.: *Língua e Cidadania*. Eduardo Guimarães e EniOrlandi (Orgs), Campinas, SP: Pontes, 1996.

Dicionários consultados:

CALDAS AULETE, F, J. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4 ed. Lisboa: Lexikon. 1985.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2009, em CD.

Submissão: 01 de março de 2019.

Aceite: 15 de abril de 2019.

(DES)CONTINUIDADES HISTÓRICAS NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO BRASIL

pg 137-150

Patrícia Cardoso¹

Resumo

Neste artigo, analisamos a produção de saberes que contribuíram no processo de institucionalização da Linguística no Brasil, a partir de artigos de Joaquim Mattoso Câmara Jr. publicados na Revista Letras da UFPR. Ao investigar os artigos que fazem parte de nosso *corpus* verificamos certa forma de resistência do sujeito Câmara Jr. ao ir de encontro com as teorias legitimadas da época, dessa forma, acreditamos que o seu lugar de fala contribui para entendermos as condições de existência e o funcionamento discursivo do momento de inauguração da Linguística no Brasil. Os levantamentos dessa pesquisa são de máxima importância para compreendermos o presente, uma vez que ao olhar para as (des)continuidades históricas percebemos caminhos e vestígios que possibilitaram e possibilitam a emergência e a (re)produção de discursos atuais.

Palavras-chave: História da Linguística. Joaquim Mattoso Câmara Jr.. Des(continuidades)

HISTORICAL (UN)CONTINUITIES IN THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF LINGUISTICS IN BRAZIL

Abstract

In this articles, we have analyzed the production of knowledge that contributed in the process of institutionalization of linguistics in Brazil on Joaquim Mattoso Câmara Jr's articles published in *Revista de letras* (Letters magazine) from *Universidade Federal do Paraná* (Federal University of Paraná). By investigating the articles that make up our corpus, we have verified a certain way of resistance from the subject of Câmara Jr. when facing the legitimated theories of his time, thus, we believe that his place of speech has contributed to understand the conditions of existence and the discursive functioning of the moment of the inauguration of linguistics in Brazil. The findings of this piece of research is of the maximum importance to understand the present, since once looking at the historical (un)continuities we realize paths and traces that have allowed the emergence and (re)production of actual discourses.

Keywords: Linguistic History. Joaquim Mattoso Câmara Junior; (Un)continuities.

¹ Doutoranda pelo Departamento de Linguística da USP/SP. E-mail: patriciacardoso@usp.br

Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...
(FOUCAULT, 2006, p. 258).

Introdução

As teorias linguísticas como nos são apresentadas atualmente têm uma história descontínua que, assim como numa trama, os pontos se interligam e entrecruzam sob um emaranhado de descontinuidades sobrepostas. As correntes linguísticas atuais, então, aparecem não numa grande continuidade, mas nos desvão da história, portadora de memórias desconexas que se sobrepõem.

Desse modo, considerando a necessidade de conhecer o passado para compreender o presente, nosso desafio, como analistas de discursos, quando orientado pelo método arqueológico proposto por Michel Foucault, é investigar a espessura histórica dos acontecimentos que contribuíram para algumas transformações nos regimes dos saberes sobre a língua(gem). Mais especificamente, examinar os saberes que alicerçavam os anos iniciais da disciplina da Linguística, no Brasil, e definiram as possibilidades de reinscrição e transcrição de certos dizeres. Revolvendo o passado é possível trazer à tona os acontecimentos discursivos que permitiram a irrupção de certos enunciados, e não de outros, que forjaram a disciplina da Linguística, focalizando um momento sócio-histórico em que os discursos, a propósito de uma ciência da linguagem, começavam a romper o instante, dispersar os sujeitos, ganhar dizibilidade e revolucionar as concepções de língua(gem) de Linguística até então em voga.

Para essa tarefa, analisamos três artigos presente na Revista Letras da UFPR², destacamos a entrada de certos aportes estruturalistas nos grandes centros acadêmicos brasileiros, dando ênfase ao nome que se sobressai: Câmara Júnior. Interessamos pontuar as relações de poder-saber em meados dos anos 1950, momento fortemente marcado por um estudo filológico, que propiciaram ou interditarão a recepção dos estudos fundamentais e fundantes no campo da Linguística no Brasil.

O acontecimento da linguística no Brasil

O início do processo de institucionalização e cientificação dos estudos linguísticos no Brasil começa a se delinear a partir da década de 1930, com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio de Janeiro³. Até então, os estudos relacionados à linguagem possuíam o caráter autodidata e os estudiosos de Letras tinham formação superior de outra natureza. Eram os casos de Sousa da Silveira, formado em Engenharia; Antenor Nascentes, em Direito; Câmara Jr., formado em Arquitetura e Direito.

2 A Revista Letras circula ininterruptamente desde seu surgimento, 1953, sendo, portanto, a revista mais antiga em circulação no Brasil. Antes, ela pertencia à antiga Faculdade de Filosofia de Curitiba; hoje, à Universidade Federal do Paraná. Apesar de pouco conhecida nos estudos referentes à história da Linguística, essa revista teve participações assíduas de grandes nomes precursores dos estudos linguísticos. Além de Joaquim Mattoso Câmara Junior, publicava nesse periódico o primeiro brasileiro doutor em Linguística a atuar nas universidades, Aryon Rodrigues, aluno e professor da UFPR. A revista manteve publicação anual até o número 44, depois se tornou semestral. Atualmente, ela está no volume nº97 e possui *qualis* capes B1. Ao longo desses anos conservou a característica básica de publicar artigos e ensaios sobre língua, literatura e linguística em diversas línguas modernas, como o português, o inglês, o francês, o alemão, o espanhol e o italiano. Hoje, aceita também artigos de áreas afins e resenhas de obras editadas nos dois últimos anos.

3 Segundo Cristina Altman (1998, p. 68), “[...] a primeira Faculdade de Filosofia regularmente organizada, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, fundada em 1933, em São Paulo. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, que incorporou às instituições já existentes – Direito, Medicina, Engenharia, Escola Agrícola, Farmácia e Odontologia – uma Faculdade de Filosofia. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, que também instituiu uma Faculdade de Filosofia e Letras”.

Devido a isso, com a falta de especialistas para reger os cursos de Letras das recém-criadas Faculdades de Filosofia, contratavam professores da Europa, mais exatamente da França ou de Portugal, que aqui deixaram seus discípulos. Foi o caso dos seguintes professores: Roger Bastide, Fernand Braudel, Giuseppe Ungaretti, Claude Levi-Strauss etc. A influência dos professores europeus foi tanta que os seus discípulos ocuparam as principais cátedras universitárias do país e foram responsáveis, até meados dos anos sessenta, pelo menos, pela propagação e congregação do maior número de adeptos dos assuntos linguísticos, ainda que alguns deles nunca aceitassem ser chamados de “linguistas”, mas de filólogos. Logo, o estatuto de cientificidade que legitimava o trabalho dos pesquisadores dedicados à matéria linguística no Brasil era predominantemente de cunho filológico, confundido, muitas vezes, com estudos literários, conforme diz CÂMARA Jr, (*apud*, ALTMAN, 1998).

Fiorin (2006, p. 17) também confirma esse fato ao dizer que a cátedra dos primórdios das faculdades “[...] era predominantemente histórica. Além da gramática histórica, insiste-se, ao estudar a história da língua, na língua literária, principalmente dos autores que foram considerados modelos de perfeição lingüística”.

Um dos representantes mais árdios na causa da filologia foi Silveira Bueno, que assumiu, em 1940, a cadeira de Filologia Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Seus trabalhos tinham a função de divulgar os estudos da filologia em diferentes disciplinas, com o objetivo de ter “o conhecimento perfeito e completo da vida intelectual de um povo através de todos os seus monumentos literários” (Anuário, 1953, p. 84).

Assim, os estudos praticados pela academia eram de caráter nitidamente histórico, voltados para os trabalhos de grande erudição sobre o português. Depois de uma longa discussão sobre a existência ou não de uma língua brasileira, tivemos,

a partir de Amadeu Amaral, com a publicação do livro “O dialeto Caipira”, um novo programa de investigação sincrônico com o intuito de retratar o dialeto brasileiro, as variantes regionais e locais. O que acabou contribuindo ainda mais para a fundamentação de interpretações histórico-filológicas divergentes da língua brasileira, pois “o falar errado do caipira servia de pretexto apenas para uma literatura leve, de interesse recreativo” (DUARTE, 1955, p. 21).

Sobre a importância linguística, não é necessário insistir, pois ela, por assim dizer, se impõe por definição. Basta notar o seguinte: uma vez reconhecido que o fundo do dialeto representa um estado atrasado do português, e que sobre esse fundo se vieram sucessivamente entretecendo os produtos de uma evolução divergente, o seu acurado exame pode auxiliar a explicação de certos fatos ainda mal elucidados da fonologia, da morfologia e da sintaxe histórica da língua. Por exemplo: a pronúncia clara de *e* e *o* átonos finais comprova o fato de que o encurtamento só começou em época relativamente próxima, pois de outro modo não se compreenderia porque o caipira analfabeto pronuncia *lado*, *verdade*, quando os portugueses pronunciam *lado*, *verdad*’. (AMARAL, 1955, p. 12).

Notamos que, apesar de se inscrever no domínio do “linguístico”, o discurso está arraigado no estudo filológico, com o intuito de separar a fala correta da errada, colocando o dialeto caipira num “estado de atraso” e de “uma evolução divergente”. Dessa maneira, mesmo com o interesse crescente pelos dados da fala, não houve um conflito com a Filologia, pelo contrário, as duas ciências juntaram-se e passaram a nomear-se filólogos.

Com efeito, a dialetologia adquiriu legitimidade incorporando-se ao programa da Filologia ocupando, nos anos cinquenta, forte espaço institucional. Foi por volta desse momento, com a implantação do Centro de Estudos de Dialetologia Brasileira, por Silva Neto, que cresceram as pesquisas acadêmicas com vistas a ter um melhor conhecimento dos falares brasileiros, dentre elas, a elaboração de atlas linguísticos brasileiros regionais.

Essa linha de pesquisa não teve grande continuidade, uma vez que o trabalho de pesquisa de campo se tornara perigoso em consequência da crise política de 1964, quando os pesquisadores eram suspeitos de subversão. Soma-se a isso a falta de recursos e o obstáculo da imensidade territorial do país. Tudo contribuiu, predominantemente, para a queda da dialetologia e o início de outra linha de pesquisa: o estruturalismo que, no Brasil, começa a se delinear em São Paulo, com Theodoro Henrique Maurer Jr, regente da cadeira de Filologia Românica da USP. Suas teorias eram baseadas em Saussure, Bloomfield etc, e constituíram “a base de toda uma geração de lingüistas (sic), que estão em atuação hoje em diferentes universidades brasileiras” (FIORIN, 2006, p. 24).

Porém, foi com Câmara Jr, em 1938 e 1939, que ocorreu, pela primeira vez, um curso extensivo de Linguística, ministrado nas então criadas Faculdades de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Conforme o próprio mestre:

Embora efêmero⁴, esse curso marcou, anos mais tarde, o início de um processo de institucionalização da Linguística no Brasil e de uma nova orientação teórica e metodológica para os estudos linguísticos daquela época.

Contrariando o protocolo, Câmara Jr. ministrou aulas de “Linguística” divulgadas, primeiramente, na Revista de Cultura e compiladas, em 1941, no “*Princípios de Linguística Geral*”, que fizeram do autor grande propagador e divulgador de uma linguística brasileira. Ele propôs uma prática das ideias linguísticas advindas da Europa e dos Estados Unidos para aplicá-las na descrição do português, fato que lhe custou caro, como veremos mais adiante.

Considerando as condições de produção, em uma época ditatorial do período do Estado Novo,

4 Câmara Jr. Jr. ministrou o curso sobre Linguística Geral por apenas dois anos, em virtude da extinção da UDF, em 1939.

a Universidade do Distrito Federal, doravante UDF, teve vida muito curta, porque foi considerada renovadora e subversiva. Nessa época, em 1939, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, transferiu o acervo da UFD para a Faculdade Nacional de Filosofia, que deveria ser modelo de todas as outras. Todas as Universidades passariam a ser nacionais e tudo deveria seguir o padrão conservador (ALTMAN, 1998).

Para compreender o tipo de impacto da Linguística nos anos 40, é relevante rememorar quão distantes estavam os interesses da ainda iniciante comunidade de linguistas brasileiros. A geração de Câmara Jr. estava voltada para a “história da gramática do português, a edição crítica de textos antigos, a filologia românica, a etimologia e a dialetologia” (COELHO, apud, ALTMAN, p. 2004).

O conhecimento sobre a língua passava por um momento de gramatização⁵ como língua nacional, cujo objetivo era ensinar a ler e a escrever por meio de gramáticas da língua portuguesa o que implicava manter uma forma “correta” da língua. Essa gramatização, aliada a uma política centralizadora, ocasionou na formação de um mercado administrado lucrativo que tinha a função de conhecer cientificamente a língua e passar esse saber. A gramática era, portanto, o que legitimava o profissional de Letras.

Não havia espaço para novos discursos, no Brasil. Isso está relacionado com a organização dos saberes, pois não valiam as regras da Linguística, mas as da Filologia e da gramática normativa. Até porque, no lugar da UFD, foi fundada uma instituição conservadora que não incluía a “nova” disciplina – a linguística.

Esse acontecimento teve importantes consequências para a institucionalização da linguística no Brasil. Eliminar a linguística do

5 Segundo Aurox (2001, p 65): “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

currículo acadêmico significava excluir toda uma prática discursiva e de metodologias inovadoras relativas ao uso da linguagem. Além disso, limitava a formação de jovens profissionais, visto que eles apenas haviam iniciado os cursos de graduação. Essa ruptura, atrelada ao exercício do poder da época, foi crucial para o silenciamento e apagamento do sujeito Câmara Jr. cujos estudos só serão retomados nos anos 1960.

Dadas as condições de existência para a construção da disciplina linguística no Brasil, há que se pontuar que a isso estava atrelada toda uma estrutura acadêmica, social e política que impunha normas, modelos e interdições diante do novo. Desse modo, todos os saberes que não fossem de cunho filológico, ou seja, que não se inscrevessem nessa ordem discursiva (o que se podia dizer) eram inviabilizados, postos fora do discurso.

Nesse momento, excluído da Faculdade Nacional de Filosofia, do Rio de Janeiro, Câmara Jr. afastou-se do público linguístico e da possibilidade de ascensão na carreira acadêmica. Voltou a ser professor de línguas nas escolas secundárias e, em 1943, começou a trabalhar no Museu Nacional. Recebendo apoio institucional do setor de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro, conseguiu uma bolsa da fundação Rockefeller, que possibilitou sua viagem aos Estados Unidos, no período de setembro de 1943 a abril de 1944, para o Círculo Linguístico de Nova Iorque, do qual participou, dentre outros grandes nomes da Linguística da época, Roman Jakobson.

A estadia de Câmara Jr. em Nova Iorque fez com que ele tomasse maior contato com as ideias estruturalistas e, a partir daí, aderisse à análise sincrônica baseando-se nas leituras de Saussure e de Trubetzkoy⁶.

⁶ Trubetzkoy foi um linguista russo, participante do Círculo Linguístico de Nova Iorque, que deu grandes contribuições na fonética e na fonologia. A obra *Princípios da Fonologia*, publicada postumamente, é considerada a mais emblemática.

A entrada de Câmara Jr. no círculo linguístico americano mudou profundamente a sua concepção de análise linguística. Seu trabalho estrutural pode ser resumido em três pontos principais: a concepção de fonema como um valor linguístico, a análise e descrição dos dados linguísticos sincronicamente resultantes de uma distinção de traços pertinentes, a divisão de duas disciplinas sendo uma a fonologia ou fonêmica e a outra a fonética.

As ideias mattosianas herdadas do Círculo de Nova Iorque, foram alvo de duras críticas e, conseqüentemente, foram impedidas de significar pela censura daquela época. Dessa forma, não foi possível a formação de um novo campo do saber, pois havia interditos na circulação dos discursos, de tal forma que o sujeito linguista não podia ocupar determinados lugares. Vemos, nesse caso, uma rarefação, ou seja, uma tentativa de anulação dos saberes que dificulta e até mesmo impede o atravessamento de outros.

Câmara Jr. nas tramas do poder-saber e nos “jogos de verdade”

Como visto, o discurso tem sua complexidade por se tratar de algo externo à língua e pelo fato de que não se busca olhar para a evidência do sentido ou para a transparência do dizer, visto que não importa apenas a complexidade material dos enunciados, mas importa, sobretudo, a relação indissociável entre língua, história e sujeito. Portanto, ao analisar o discurso, é necessário considerar que ele necessita de elementos linguísticos ou não-linguísticos para ter uma existência material. Assim, é preciso mostrar a relação que liga os sentidos de um texto à sua exterioridade, ou seja, o que é dito tem relação com aquele que diz, para quem ele diz, com as condições de existência desse dizer, enfim, com a história.

Tudo isso nos leva a considerar o exterior discursivo e o espaço determinado pela conjuntura

sócio-histórica que fez com que o sujeito Câmara Jr. e a disciplina da Linguística fossem interditados, silenciados e, conseqüentemente, postos fora do discurso.

As condições de existência daquele momento foram assinaladas pelo período do Estado Novo, um momento político autoritário bastante marcante e polêmico, governado por Getúlio Vargas. Durante os anos de 1937 e 1945, as instituições foram controladas com o intuito de garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Desse modo, todas as instituições políticas, culturais, educacionais etc. tinham de propagar um espírito de nacionalidade e de valorização das conveniências político-pedagógicas.

Nesse momento, as questões “linguísticas” advindas do exterior, principalmente no caso de Câmara Jr., com suas ideias americanas, não eram enunciáveis, a não ser na forma de resistência. Não havia espaço para a discussão das teses linguísticas na sociedade regida por interditos e pela repressão de várias ordens, inclusive linguística. Em vista disso, alguns temas que poderiam desestabilizar a política estadonovista eram colocados à margem, impedidos de serem ditos. Contudo, como veremos mais adiante, rupturas trazem novamente certos enunciados e os (re)colocam no centro, pois a história, no seu emaranhado de momentos, provocados por mudanças, acarreta quebras na linearidade aparente, podendo trazer à tona o que fora silenciado.

Foucault (2009, p. 8), em sua obra *A ordem do discurso*, desenvolve a ideia de que “nossa civilização, apesar de venerar o discurso, tem por ele uma espécie de temor”. Em consequência disso, nossa sociedade é controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos de controle. O autor coloca a vontade de verdade, a interdição e a segregação como procedimentos externos de delimitação do discurso, que têm por função conjurar os seus poderes e perigos.

Seguindo a premissa de que os discursos são produzidos em condições sócio-históricas, marcados e sustentados por vontades de verdades peculiares de cada época e lugar, notamos, no discurso autoritário do Estado Novo, vontades de verdade associadas à interdição. São proibições manifestadas por meio da censura, do fechamento de universidades etc. que evidenciam a ligação da interdição com o desejo e com o poder.

Em relação à vontade de verdade, Foucault também argumenta que toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso. Acrescenta que essa separação:

[...] não é nem arbitrária nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é [...] essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 2009, p. 14).

Tal separação é historicamente constituída. Foucault (2009) lembra que no século VI, o discurso considerado verdadeiro era pronunciado por aquele que detinha um poder jurídico digno de temor e respeito. Um século mais tarde, a verdade se deslocou do ato de enunciação ritualizado para o próprio enunciado. A verdade não estava mais atrelada ao que se era, ou o que se fazia, mas no quê se dizia. Desse deslocamento, resultou a cesura que opôs o discurso verdadeiro ao falso e fez com que o verdadeiro não fosse visto mais como algo desejável, pois o discurso não era mais ligado ao exercício do poder.

A vontade de verdade se altera radicalmente no século XIX, com o surgimento de grandes atos fundadores da ciência moderna e de novas estruturas políticas. Gera-se, assim, a outra vontade de verdade, agora voltada à aplicação técnica dos

conhecimentos, e que consiste mais em ver e verificar do que em comentar. Nesse momento, a ciência pretende ser o lugar próprio da verdade com suas produções de saberes.

Argumentando que a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, Foucault acrescenta:

[...] [a verdade] está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas'). (1979, p.12).

A verdade é uma determinação histórica: não existe, pois, uma verdade, mas vontades de verdades que se transformam conforme as contingências históricas, ou seja, “[...] pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2009, p. 17). Além disso, “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão como um poder coercitivo” (FOUCAULT, 1979, p.17), silenciando alguns dizeres e reverberando outros.

Esses procedimentos de exclusão e de controle estabelecem os dizeres de certa formação discursiva e determinam a circulação e a hegemonia dos enunciados em diferentes épocas. É nesse sentido, também, que a vontade de verdade está interligada ao poder, pois somos submetidos à produção da verdade e somente podemos exercer poder mediante a produção da verdade.

Seguindo o pensamento de Michel Foucault, a compreensão dos discursos, bem como seus silenciamentos e esquecimentos, levam-nos a debruçar-nos sobre a questão do poder que recai nas

relações discursivas e nos modos de subjetividade. Nessa linha de pensamento, há uma relação intrínseca entre o sujeito e as relações de poder.

Ao contrário das teorias marxistas, que centram o poder nos aparelhos ideológicos, Michel Foucault vai descentrar o poder do estatal, uma vez que ele já não seria detentor de todo poder. Assim, o poder não estaria em um ponto específico da estrutura social como as lutas entre classes antagônicas, mas estaria pulverizado em uma rede de dispositivo ou mecanismos de poder que “funciona como uma estratégia tática e não como uma coisa, um objeto” (FOUCAULT, 2013b, p. 29). Nesse caso, investiga-se a existência de micropoderes que atravessam toda a estrutura social. Parte-se, não do centro (Estado) para a periferia, do macro para o micro, mas o inverso, ou seja, parte-se dos micropoderes para ver como eles se relacionam com o poder mais geral, o Estado.

É importante dizer, conforme ressalta Gregolin (2006, p. 133), que “Foucault não nega o Poder do Estado; o que ele mostra é que há outros poderes além daquele do Estado e que estes têm naturezas e mecanismos diversos daquele do Estado”. Na sua *Microfísica do Poder* ele escreve:

não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas me parece que [...] para que o processo revolucionário não seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados. (FOUCAULT, 1979, p. 149-150).

Em linhas gerais, para Foucault, o poder é composto por práticas cotidianas, ao contrário da noção de lutas de classes com um centro único do poder, pois na linha de pensamento foucaultiana, há microlutas que se espalham em toda sociedade. O filósofo, desse modo, evita o termo ideologia e vai pensar na história das práticas discursivas, em como os saberes, os discursos e os sujeitos são constituídos.

É bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc, mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber, métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. (FOUCAULT, 1979, p. 186).

Nesse ínterim, o poder não seria uma coisa da qual poderíamos nos apoderar, nem deter, não é algo que se possa tomar ou dar, ganhar ou perder. O poder é percebido como aglomerado de relações de força que funcionam em acontecimentos singulares, nos movimentos históricos e na própria história. Ou “o poder é em realidade um feixe de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos piramidado, mais ou menos coordenado, de relações” (FOUCAULT, 2000, p. 302).

O filósofo considera como relações de poder todas as relações humanas, toda ação do cotidiano, inclusive a menor, a mais banal. Para entender essas relações de poder, analisam-se as formas de resistências, os pontos de aplicação e os métodos que elas utilizam, focalizando-as através do antagonismo de estratégias. Deleuze (2005, p. 79) lembra ainda “que o poder [...] não é essencialmente repressivo (já que ‘incita, suscita, produz’); ele se exerce antes de se possuir [...]; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação)”.

As lutas ou formas de resistências podem afirmar a diferença e sublinhar a individualidade dos indivíduos, como também podem combater tudo o que pode isolar o indivíduo, separar dos outros. Dessa maneira, essas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o indivíduo, mas contra o “governo da individualização” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Opõe-se, então, uma resistência aos efeitos de poder relacionados ao saber. Isso também

reverbera o fato de existir um “como” do poder, uma certa maneira de o poder se disseminar em nossa sociedade, que justamente produz efeitos de verdade construídos historicamente e reproduzidos nos discursos que constituem o sujeito, que os categoriza. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos, porque existe resistência, ou seja, esses sujeitos se defrontam contra ela.

Os conceitos entre poder e saber se completam, pois o ponto em que se exerce poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saberes. Por exemplo: quando os saberes são criados, concomitantemente, é um tipo de regime de verdade, que serve para sustentar as relações de poder (FOUCAULT, 1979). E, é nessas relações de poder que o sujeito se constitui historicamente.

Partindo, portanto, do princípio de que as relações de poder-saber produzem verdades e saberes, fabricando sujeitos, é possível analisar as formas de resistência de Câmara Jr. Jr, uma vez que o lugar do qual ele fala contribui para entendermos o funcionamento discursivo do momento de inauguração da Linguística no Brasil.

Posição-sujeito de Câmara Jr. na institucionalização da linguística

Joaquim Mattoso Câmara Jr, embora, hoje, seja considerado pioneiro nos estudos linguísticos no Brasil, não teve uma recepção positiva chegando a ser chamado de antimentalista e de linguista positivista norte-americano. Mesmo após a defesa de sua tese de doutorado intitulada *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, em 1949, e da livre-docência *Contribuição para uma estilística da língua portuguesa*, em 1952, ambas na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Câmara Jr. não teve de pronto reconhecimento acadêmico oficial.

Apesar de readmitido pela Faculdade Nacional de Filosofia, em 1950, não foi reconhecido.

Suas aulas de Linguística Geral só eram oferecidas aos alunos de Letras Clássicas, como complemento aos estudos filológicos. Suas propostas não tiveram receptividade suficiente para que se alterassem as posturas mais tradicionais filológicas.

As condições de produção fortemente marcadas pelo espírito de nacionalização e reverberadas pelos discursos da gramatização, notadamente pela criação da NGB, (Nomenclatura Gramatical Brasileira), que propunha uniformizar a língua nacional e estabelecer uma homogeneidade de terminologia, fizeram do discurso mattosiano um discurso de resistência, visto que, no momento em que a gramática era sinônimo de língua, Câmara Jr. pautava seus estudos e suas análises em fenômenos linguísticos de cunho estruturalista.

Enquanto a disciplina da Linguística era “interditada”, nos cursos de Letras, a resistência de Câmara Jr. se exercitava na produção intelectual, materializada em múltiplos artigos acadêmicos como os que integram a Revista Letras, *corpus* de nosso estudo.

Partindo do princípio de que é por meio da linguagem que chegamos ao sujeito e a seu lugar sócio-histórico, notamos, na escrita em questão, um Câmara Jr. que apresenta características relacionadas às suas concepções individuais e aos pontos de vista de outros pesquisadores, dentre eles, Edward Sapir. Apesar de seus escritos serem anteriores ao de Câmara Jr., surgem suspeitas de que ambos compartilham algumas ideias e preocupações em relação aos mesmos fenômenos linguísticos como, por exemplo, a preocupação com a sociedade e com a cultura, que se confirma pela aproximação das traduções que este fez de Sapir.

Segundo Uchôa (2004), as ideias de Sapir estão presentes em Câmara Jr, principalmente no que diz respeito às questões fonológicas em que o autor busca alguns aspectos para estudar o português brasileiro (PB) e as línguas indígenas.

Edward Sapir, antropólogo e linguista, foi aluno de Franz Boas, no início do século XX, e, juntamente com Bloomfield e outros, compunha o movimento estruturalista norte-americano. Suas contribuições foram importantes para o desenvolvimento da linguística indígena e indoeuropeia⁷, nos campos da etnologia, da teoria da cultura e da psicologia cultural. No ramo da Linguística, Sapir inovou definindo o conceito de fonema e distinguindo fonética de fonologia.

Esse movimento estruturalista norte-americano se preocupava em descrever as línguas que tinham poucos falantes, no caso, as línguas indígenas. Segundo Ilari (2004, p. 77), “os pesquisadores americanos desse período sentiam-se comprometidos em realizar uma tarefa eminentemente descritiva que deveria [...] evitar a interferência dos conhecimentos prévios do linguista”.

Embora os linguistas defendessem a mesma linha teórica da escola que seguiam, sobressaíram, por vezes, nuances individuais, que caracterizaram o objeto de estudo. Assim, há em Sapir uma visão diferencial dos demais estudiosos estruturalistas para os quais a linguagem era um mero gesto de descrição. Para o antropólogo-linguista, a relação linguagem e ambiente tinha grande relevância na descrição da língua. No texto *A fala como traço de personalidade*, do livro *Linguística como ciência* (1969. p. 66-67) Sapir diz:

[...] se por um ou outro motivo, é criticado o timbre de voz que herdamos do berço, forcejamos por modificá-lo para que não seja um instrumento de linguagem socialmente desagradável. Há sempre qualquer coisa na voz que se deve atribuir ao fundo social, exatamente como os gestos.

Para além da visão estruturalista (mecanicista), Sapir mostra uma preocupação com a voz, em consequência, estendia suas descrições para aspectos envoltos na linguagem. A linguagem é um

⁷ Sapir aplicou o método comparativo do indoeuropeu às línguas indígenas americanas.

método puramente humano e não-instintivo e tem como função não só a comunicação de ideias, mas também a transmissão de desejos, de emoções, de intenções. Ainda para o autor, a linguagem serve para expressar e representar o mundo de seu tempo para as pessoas, por meio de registros e símbolos (SAPIR, 1980).

Sapir pode ser considerado um autor excêntrico para sua época, pois enquanto a linguística estruturalista buscava, em geral, explicações sobre a linguagem somente nos objetos linguísticos, o antropólogo lançava um olhar para a sociedade e a cultura. Isso fica claro no livro *A linguagem: introdução ao estudo da fala*, ao dizer que a “atividade humana que varia sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado” (1980, p.12). A linguagem, representada pelo ato de falar, é resultado da convivência social e varia conforme o grupo social no qual o indivíduo (sujeito) está inserido. Essa concepção cultural vai de encontro à linguística descritiva americana.

Além disso, Sapir (1980, p. 119) abraça a ideia de que a variação é um fenômeno natural da linguagem. Aceita, portanto, a existência de uma variabilidade das línguas, e que cada indivíduo possui diferentes formas de falar, controladas por “uma tácita norma diretriz” compartilhadas pelas pessoas.

Para esse autor, as formas de variação são controladas pela deriva linguística, um mecanismo da própria língua que a faz mover-se em curso através do tempo e que resultará em certas transformações sintáticas e morfológicas determinadas pelas condições sócio-históricas.

Tudo isso leva a crer que Sapir é um linguista preocupado com a linguagem na sua relação com o homem e a sociedade. Dessa forma, o sistema linguístico passa a ser visto como uma estrutura que se relaciona dentro de si, mas também sofre influências exteriores importantes. São, portanto, os

estudos de Sapir que exerceram grande influência sobre Câmara Jr. Conforme Rodrigues (2005, p.20):

Joaquim Mattoso Câmara Jr. dedicou, ainda, parte apreciável de seus esforços à promoção dos seus estudos de línguas indígenas brasileiras. Conhecedor como poucos da obra linguística da Humboldt, de Boas, de Sapir, de Bloomfield e de tantos outros linguistas com visão antropológica da linguagem, compreendia bem a importância que tinha a investigação das línguas dos povos indígenas para a Linguística Geral.

Enredado nas tramas dos discursos calcados no poder-saber, o estruturalismo, no Brasil, começa timidamente a ganhar dizibilidade e visibilidade no espaço acadêmico na década de 1960. Um dos motivos, conforme Ilari (2004, p.87), é o fato de que a escola “instaurou a crença de que a língua portuguesa tal como é falada e escrita no Brasil deveria ser tomada como objeto de descrição, contrariando uma longa tradição normativa”.

Contudo, já nos anos 1950, Câmara Jr. escrevia estudos alicerçados nos pressupostos estruturalistas, como pode ser visto na Revista Letras. É nesse sentido que acreditamos que o discurso mattosiano e a Revista Letras configuram um discurso de resistência face ao até então discurso legitimado nas academias, tentando romper uma ordem discursiva para abrir possibilidades para o novo. A legitimação da Linguística só acontecerá uma década depois, ou seja, em meados dos anos 1960.

O primeiro estudo de Câmara Jr., na Revista Letras, foi publicado em 1955, sob o título de *Língua e Cultura*⁸ em que notamos um sujeito que já se distinguia dos demais estudos brasileiros, ao considerar a Linguística uma ciência antropológica, isto é, ele partilhava a ideia defendida por Sapir. Seus escritos atualizam interdiscursivamente o que dizia, especialmente no entendimento de que as línguas são produtos da cultura.

Na complexidade da materialidade da Revista Letras, lemos trechos que nos permitem afirmar

8 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/20046>. Acesso em: set. de 2014.

que os textos mattosianos não se inscrevem nas FDs que consagram o discurso filológico:

[a linguagem] trata-se pois, essencialmente, de um fato cultural; é um produto do homem na base das suas faculdades humanas, tanto como outros produtos materiais ou mentais. Assim Tylor colocava a linguagem entre os objetivos culturais, para o fim de pesquisa antropológica, ao lado da indústria da organização social, da religião etc. (CÂMARA, 1955, p. 52).

[...] a língua é um fato de cultura como qualquer outro; integra-se na cultura (CÂMARA, 1955, p.53).

Há, entretanto, certas condições que tornam a língua uma coisa à parte em face dos fatos não-vocais de cultura. (CÂMARA, 1955, p. 53)

Assim a LÍNGUA, em face do resto da cultura, é – o resultado dessa cultura, ou sua sùmula é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la (CÂMARA, 1955, p. 54).

A língua é, em última análise, uma parte da cultura e pertence teoricamente à antropologia. O seu estudo esclarece muitos problemas antropológicos, e o mesmo se pode dizer da antropologia para os problemas linguísticos (CÂMARA, 1955, p. 58).

Coerente com suas propostas de base estruturalista, forjadas na esteira dos linguistas de seu tempo, Câmara Jr. ia de encontro ao discurso dominante da época, no Brasil, o filológico, pois elegia em suas pesquisas a língua literária. Sendo assim, o mais próximo que poderíamos ouvir em relação à cultura eram expressões como “língua de cultura”, referindo-se à língua que desfruta de um extenso histórico de tradição escrita e literária (UCHÔA, 2004, p.5).

Acreditamos que Câmara Jr. inaugura um novo discurso e inscreve-se num processo de ruptura que provoca modificações na ordem do dizer, descontinuidades na ordem do discurso mediante a circulação de textos que irrompem frestas do regime. Contudo, vale lembrar que o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009, p. 23).

Sua visão antropológica deu destaque para uma investigação das línguas indígenas no Brasil. Câmara Jr. também desenvolveu grande simpatia com antropólogos brasileiros. Prova disso, é que fazia, já em 1943, palestras sobre Língua e Etnografia na Sociedade Brasileira de Antropologia e, em 1958, organizou um Setor Linguístico na Divisão de Antropologia do Museu Nacional, destinado a promover os estudos e pesquisas das línguas indígenas e dos falares regionais (RODRIGUES, 2005).

Não por acaso, encontramos, em 1959, nos escritos de nosso *corpus*, um artigo de Câmara Jr. intitulado *A classificação das línguas indígenas no Brasil* em que ele sugere temas para um debate linguístico, lançando perguntas sobre qual seria a melhor forma de classificar as línguas indígenas. Em outro texto *Nomenclatura Gramatical*⁹, de 1960, disserta sobre a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

O que acontece é que, no início do século XX, no auge das irrupções de acontecimentos como a fundação da Academia Brasileira de Letras, com a organização dos ensinos superiores e da escola e da política nacional, são produzidas inúmeras gramáticas com variadas teorias. Segundo Câmara Jr. (1960), essa profusão deve-se ao (i) pedantismo exibicionista com uma epidemia de termos novos e (ii) às divergências doutrinárias profundas, pois não há doutrina segura sem nomenclatura precisa.

Houve, em consequência, por meio de um decreto da portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, uma iniciativa do Estado brasileiro para estabelecer uma terminologia única para as gramáticas: a NGB, com o intuito de impor uma homogeneidade terminológica e reduzir a gramática a uma nomenclatura fixada.

Havia uma relação de poder e à medida que era imposta à NGB, o estado controlava e assegurava

9 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/download/19949/13156>. Acesso em ago. de 2014.

10 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19899>. Acesso em: ago. de 2014.

que se atendesse um espírito de nacionalidade e impunha aquilo que deveria reger o raciocínio, bem como a concepção de língua/linguagem.

Após essa imposição da NGB, a Linguística adquiriu mais cientificidade abrindo brechas para a entrada e legitimação do linguista. Conforme a própria portaria, esse trabalho proposto pela Comissão resultou em um minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas.

Há, assim, uma ambivalência: de um lado, a da Gramática que quer impor uma norma gramatical e, por outro lado, a da Linguística, com o objetivo de elaborar uma metalinguagem, a fim de refletir teoricamente sobre os fatos da língua. Desse modo, temos os dois lados opostos (linguistas e gramáticos) defendendo o decreto da NGB, ainda que sob pontos de vistas diferentes. Vejamos o que diz Câmara Jr.:

Da minha parte, tenho a dizer de início que considero a Nova Nomenclatura Gramatical um excelente passo a combater o arbítrio e a fantasia individual em matéria de nomenclatura. No séc. XIX, dizia-se que todo professor de filosofia alemão se achava obrigado a criar um sistema filosófico seu. (1960, p.2).

O posicionamento a favor da NGB, enunciado por Câmara Jr. Jr, deixa claro o papel desencadeador dos novos saberes linguísticos, dos espaços em que eram enunciados por linguistas e que contribuíram para o processo de institucionalização da Linguística. O estudo da língua, antes focado no *arbítrio e na sua fantasia individual*, passa a ter um estatuto mais científico e objetivo de uma língua com sua unidade, na medida em que há um lugar para se preocupar com os nomes que dizem respeito à língua. Há toda uma descrição da fonética, da morfologia com as dez classes de palavras (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição) e da sintaxe.

Conforme vimos, as discussões em torno da linguagem e as tentativas de imposição de uma

variedade linguística sobre a outra são antigas. Não por acaso, a legitimidade de determinados saberes vão se constituindo historicamente, por meio de exercícios de poder e de autoridade daqueles que se inscrevem num espaço privilegiado.

O que acontece é que os sentidos da Linguística, como propunha Câmara Jr., não puderam entrar na ordem do discurso, foram silenciados, impedindo que certos sentidos hoje sejam olhados da mesma forma. Os efeitos de sentido silenciados nos final dos anos 1930 não puderam e não podem significar. Ainda que anos mais tarde Câmara Jr. tenha sido reconhecido, nunca terá o mesmo sentido, pois a partir de uma “[...] formulação instaura-se no processo discursivo uma nova forma de repetição” (COURTINE, 1999, p.22).

Fato é que, mesmo após seu reconhecimento, muitos estudantes de Letras não conhecem ou não sabem das contribuições de Câmara Jr. para a Linguística. Entretanto, o silenciamento nunca é total, porque deixa indícios. Assim como o movimento das ondas do mar, o sentido silenciado em determinado momento continua a significar em outro lugar ainda que de forma diferente, pois:

nenhum poder é absoluto ou permanente; ele é, pelo contrário, transitório e circular, o que permite a aparição de fissuras onde é possível a substituição da docilidade pela meta contínua e infindável da libertação dos corpos. O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados. (GREGOLIN, 2006, p.136).

Assim, ironicamente, quando os estudos, por exemplo da *Fonêmica* de Câmara Jr., alcançaram as devidas qualificações, a geração seguinte já tinha voltado a atenção para uma nova revolução linguística (ALTMAN, 2004). As ondas que estabeleceram oficialmente a disciplina linguística no Brasil passaram rápido demais e não havia mais tempo para uma investigação mattosiana. Por isso,

hoje, ele é mais valorizado como precursor do que como linguista moderno.

Tudo isso evidencia os lugares de Câmara Jr. e também as (des)continuidades no percurso teórico linguístico marcadas por acontecimentos que silenciam alguns discursos e reverberam outros que estão sempre “aberto à repetição, à transformação, à reativação; [...] porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, [...] a enunciados que o procedem e o seguem (FOUCAULT, 2013a, p. 35).

Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa Linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1998.
- _____. A conexão americana: Mattoso Câmara e o círculo linguístico de Nova Iorque. *D.E.L.T.A. 20: ESPECIAL*, 129-158, 2004.
- AMARAL, AMADEU. *O dialeto caipira*. 1955. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000004.pdf>. Acesso em set. de 2014.
- ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, Ciências e Letras 1939-1949*. São Paulo. Faculdade de Filosofia. Ciências e Letras. v. I e II, 1953.
- COURTINE, Jean Jacques. O chapéu de Clementis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Asgra Luzzatto, 1999. p. 15 – 22.
- DELEUZE, GILLES. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DUARTE, Paulo. Dialeto caipira e língua brasileira. In: AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: o Livro, 1955.
- FIORIN, J.L. A criação do curso de letras no Brasil e as primeiras orientações de pesquisa Linguística universitária. In: *Revista Língua e Letras*. p.11-27 Vol 7, n. 2, 1º sem de 2006. Disponível em: www.unioeste.br/saber.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P & DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. Michel. Retornar à História. In: Motta, M. B. (org.). M. FOUCAULT. *Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Ditos e Escritos IV: estratégias de poder-saber*. Tradução de Vera Lucia de Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.
- ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v.3.
- CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. Língua e cultura. In *Revista Letras*. n 4. p. 51-59.1955. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/20046>. Acesso em: set. de 2014.

_____. A classificação das línguas indígenas no Brasil. In: *Revista Letras*. n10. p.56-66. 1959. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/download/19949/13156>. Acesso em ago. de 2014.

_____. Nomenclatura gramatical. In: *Revista Letras*. n 11. p.1-16. 1960. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19899>. Acesso em ago. 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A obra científica de Joaquim Mattoso Câmara Jr. In *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista. n 2. p. 11-28. Dezembro 2005. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/revistas/02/rodrigues%5B1%5D.pdf>. Acesso em set. de 2014.

SAPIR, Edward. *A Linguagem: Introdução ao estudo da Fala*. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

UCHÔA, Carlos E. F. *Mattoso Câmara: um novo discurso sobre o estudo da linguagem no Brasil*. DELTA [online]. 2004, vol.20, n. spe, p. 1-8.

Submissão: 07 de março de 2019.

Aceite: 18 de abril de 2019.

CRENÇAS QUE DESENCADEIAM ATTITUDES DESFAVORÁVEIS À MANUTENÇÃO DA LÍNGUA UCRANIANA EM PRUDENTÓPOLIS, PARANÁ

pg 151-161

Edina Smaha¹

Loremi Loregian-Penkal²

Resumo

No município de Prudentópolis, Paraná, encontra-se a maior comunidade de descendentes de ucranianos do Brasil. Sob a ótica da Sociolinguística e dos estudos sobre Crenças e Atitudes, buscamos, neste artigo, analisar e refletir acerca das crenças que se construíram no decorrer do tempo em torno da língua ucraniana falada no município, a saber, (i) de que se trata de uma língua interiorana; (ii) de que essa variedade seja uma versão inferior à variedade padrão falada na Ucrânia, (iii) de que o “português errado” seja uma consequência do bilinguismo e, finalmente, (iv) de que o bilinguismo seja um problema nacional. Essas crenças desencadearam atitudes negativas como o preconceito, a exclusão, a discriminação e propiciaram uma atmosfera desfavorável à manutenção da língua ucraniana no referido município.

Palavras-chave: Língua ucraniana em Prudentópolis. Crenças e atitudes linguísticas. Estereótipos.

BELIEFS THAT LEAD TO UNFAVORABLE ATTITUDES TOWARD THE MAINTENANCE OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN PRUDENTÓPOLIS, PARANÁ

Abstract

The municipality of Prudentópolis - Paraná, is considered the largest community of Ukrainians descendants in Brazil. From the perspective of Sociolinguistics and the studies on Beliefs and Attitudes, we seek, in this article, to analyze and reflect on the beliefs that have been constructed in the course of time towards the Ukrainian language spoken in the municipality, namely: (i) that the Ukrainian language is an rural language; (ii) that it is an inferior version of the standard variety spoken in Ukraine, (iii) that “bad Portuguese” is a consequence of bilingualism, and (iv) that bilingualism is a national problem. These beliefs triggered negative attitudes such as prejudice, exclusion, discrimination, and provided an unfavorable atmosphere for the preservation of the Ukrainian language in the municipality.

Keywords: Ukrainian language in Prudentópolis. Language beliefs and attitudes. Stereotypes.

1 Mestra em Letras, pelo PPGL, Unicentro. E-mail: edinasmaha@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail loremi.loregian@gmail.com

Introdução

A Sociolinguística ocupa-se da investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social, em situações reais de uso, tendo em vista que “não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante ouvinte ideal” (COELHO *et al.* 2010, p. 22).

Para a Sociolinguística, de acordo com Martelotta (2012), “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (p. 141). Labov (1972, p. 21) afirma que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”.

Este trabalho se desenvolve em um cenário que possui como pano de fundo a imigração ucraniana – o município de Prudentópolis. Localizado na região sudeste do Paraná, é o lar da maior comunidade de descendentes de ucranianos do Brasil. Frequentemente aludido como “a pequena Ucrânia no Brasil”, mas também marcado pela presença de vários outros grupos étnicos e pela coexistência de diversas línguas como o polonês, o italiano, o alemão, o árabe, entre outras, pode ser descrito como um espaço linguisticamente complexo.

Visto que a língua é um fenômeno social e está estreitamente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade, Corbari (2012) aponta que é comum que quem a utiliza, sendo falante de uma ou várias línguas, formule opiniões e reaja sobre sua própria língua e também sobre a dos outros, pois “É a língua que simboliza os limites que separam nós e os outros, uma vez que a língua que falamos identifica nossa origem, nossa história, nossa cultura, o grupo a que pertencemos” (CORBARI, 2012, p. 115).

É das “opiniões e reações” de um indivíduo em relação à sua e a outras variedades linguísticas

que se ocupa o estudo das Crenças e Atitudes Linguísticas, cuja importância, segundo Moreno Fernandez (1998), reside no fato de que elas,

[...] influenciam decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala. Uma atitude favorável ou positiva pode fazer que uma mudança linguística se cumpra mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos cuidadosos. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179).

Desta forma, a partir da conjuntura histórica da imigração ucraniana, buscamos, neste trabalho, analisar, sob a ótica da Sociolinguística e dos estudos acerca das Crenças e Atitudes Linguísticas, algumas crenças e estereótipos historicamente constituídos em torno da variedade da língua ucraniana falada em Prudentópolis, que desencadearam atitudes desfavoráveis à sua manutenção.

As crenças e atitudes linguísticas

A palavra “crença”, segundo Silva (2007), é originária do latim medieval “*credentia*”, que vem do verbo “*credere*”, ou seja - crer. É um termo utilizado, segundo Botassini (2013), por diversas áreas do conhecimento como a Filosofia, Teologia, História, Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, dentre outras, por isso, os pesquisadores reconhecem consensualmente a dificuldade de se chegar a uma conceituação categórica a seu respeito.

A definição de Crenças apresentada por Barcelos (2006, p 18-20) sintetiza o trabalho de autores como: Kajala (1995), Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2006); Richardson (1996); Borg, (2003), entre outros. Para a autora:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

O conceito de crença está intimamente ligado ao conceito de estereótipo. De acordo com Hamilton *et al.* (1992, p. 108), “os estereótipos são estruturas cognitivas que contêm crenças sobre grupos e seus membros”. Botassini (2013) com base em Labov (2008) conceitua estereótipos como “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (p. 360). Para a autora, este rótulo “está pautado nos julgamentos sobre as pessoas, nas crenças que o indivíduo carrega a respeito de um traço linguístico, nos conhecimentos sobre um grupo e sua cultura, nos preconceitos em relação à língua e aos falantes dessa língua” (p. 67).

As crenças que adquirimos ao longo da nossa existência são, em grande proporção, reguladoras dos nossos comportamentos, ações e atitudes. Por outro lado, como aponta Rossa (2017), nem sempre manifestamos ou convertemos nossas crenças em atitudes. Além disso, também é possível que adotemos certas atitudes contrárias, que não correspondem às crenças que temos de fato. Pastoreli (2011, p. 24) ressalta que, “ainda que nem todas as crenças produzam atitudes, em sua maioria, elas revelam uma tomada de posição do sujeito, ou seja, as relações que o sujeito possui com o meio social em que está inserido”.

De acordo com Aguilera (2014), os primeiros estudos sobre crenças e atitudes linguísticas ocorreram na área da psicologia social nos anos 60, tendo como precursores os psicólogos sociais William e Wallace Lambert. Os autores definem atitude como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente,

a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” (LAMBERT e LAMBERT, 1966, p. 78).

Para Moreno Fernandez (1998) a atitude linguística também é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, “distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]” (p. 179). O autor concebe as atitudes linguísticas como um espelho das atitudes psicossociais em direção a um determinado grupo ou usuário de determinada língua ou variedade. Se as línguas possuem significados sociais é natural que sejam avaliadas de acordo com os *status* e as características de seus usuários. Por esta razão “não é fácil delimitar onde a atitude em relação a uma variedade linguística começa e onde a atitude em relação ao grupo social ou ao usuário dessa variedade termina” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 178-179). Cyranka (2007) apresenta a seguinte distinção entre os termos crenças e atitudes,

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza.[...] Já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chegue-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas (SANTOS, 1996, *apud* CYRANKA, 2007, p. 22).

A partir de crenças e atitudes dos falantes é possível constatar a preferência, aceitação ou a recusa de determinada variante ou de uma língua. Neste sentido, como aponta Trudgill (2000), algumas línguas, dialetos e sotaques são considerados bonitos, corretos, puros. À variedade considerada padrão é atribuído mais *status* e prestígio enquanto outras variedades são frequentemente tidas como erradas, feias ou desleixadas, algum tipo de desvio da norma. Na maioria dos casos, se sobressaem as

línguas ou as variedades de maior prestígio social, enquanto as que não detêm tal prestígio tendem a ser abandonadas.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, além do aporte teórico, foram utilizados recortes de um questionário Sociolinguístico aplicado em Prudentópolis no segundo semestre do ano de 2018. O propósito da aplicação do questionário foi coletar dados para a dissertação de mestrado intitulada “Crenças e atitudes de jovens descendentes de ucranianos com relação à língua.

As crenças e atitudes linguísticas em Prudentópolis

O projeto “A língua ucraniana e sua manutenção em Prudentópolis” (SMAHA, 2018) conta com a participação de 40 informantes descendentes de ucranianos - 20 do sexo masculino e 20 do feminino, residentes nas zonas rural e urbana do município. Além disso, ainda utilizamos dados de entrevistas Sociolinguísticas realizadas com idosos descendentes de ucranianos, disponíveis no banco de dados VARLINFE³.

A partir desse apanhado acerca dos conceitos teóricos apresentados, dirigimos o foco do trabalho mais especificamente para as questões voltadas às crenças e atitudes que cercam a língua ucraniana na cidade de Prudentópolis.

A Associação da língua ucraniana falada em Prudentópolis com a zona rural

Segundo burko (1963), a primeira leva de imigrantes ucranianos chegou ao núcleo de Prudentópolis em 1896, motivada pelas condições

3 Variação Linguística de Fala Eslava. É um banco de dados linguísticos coordenado por pesquisadores da UNICENTRO, campus de Irati, Paraná.

precárias em que vivia sob o domínio do Império Austro-húngaro, e constituiu-se de cerca de 1.500 famílias. Mais tarde, em 1905, somaram-se mais 250 famílias.

Respondendo aos interesses do governo brasileiro, a maioria dos imigrantes desta etnia, permaneceu nas comunidades rurais, dedicando-se ao trabalho na lavoura. O sistema com que as terras foram distribuídas resultou no contato restrito com outros grupos étnicos e favoreceu a formação de certa homogenia populacional, oportunizando, por um longo período, a retenção cultural e linguística visível até hoje, principalmente na zona rural. De acordo com Horbachuk (1989),

A falta de assistência governamental permitiu que houvesse um retardamento da assimilação do grupo conservando padrões culturais até hoje perceptíveis, por outro lado, a colônia foi economicamente prejudicada, não havendo acúmulo de riquezas nem prosperidade almejada (p. 43).

Desta forma, o fato de a língua ucraniana ter resistido com maior vigor na zona rural e ser mais comumente utilizada por este grupo social menos prestigiado provocou manifestações de preconceito em relação à língua e seus falantes. Ainda hoje existe, embora em menor intensidade, o estereótipo de que ser falante de língua ucraniana seja sinônimo de ser “colono”.

Encontramos, em vários depoimentos dos falantes de língua ucraniana, relatos dessa percepção, bem como de experiências negativas vivenciadas por eles. Um dos informantes, por exemplo, afirma que,

(01) [...] há algum tempo atrás os ucranianos sofriam preconceito das pessoas “da cidade” sendo tachadas de “ucraínos⁴” como se fossem inferiores (Informante 36ZUF⁵).

4 O termo “ucraíno” é um adjetivo de conotação pejorativa para referir-se à pessoa de origem ucraniana.

5 ZUF = Informante do sexo feminino, residente na zona urbana.

Outra informante relata que, durante a sua estadia temporária na cidade de Curitiba, foi vítima de preconceito, motivado principalmente pela sua maneira de pronunciar o “r”⁶ quando falava português. Para ela, esse foi um período de sofrimento. A informante acredita que o a rejeição a sua maneira de falar se dava não só pelo fato de ela ser descendente de ucranianos, mas por ser uma descendente vinda do interior. Esta situação fez com que ela não quisesse mais frequentar a escola até que, a pedido de seu tio, a diretora a transferiu de sala, amenizando o ocorrido.

O preconceito linguístico, segundo Botassini (2013),

refere-se à atitude negativa frente a determinado grupo linguístico sem razão aparente. Normalmente está voltado a grupos linguísticos que detêm pouco ou nenhum prestígio social, a minorias linguísticas, a grupos linguísticos que representam falares diferentes do falar daquele que avalia preconceituosamente o outro (BOTASSINI, 2013, p. 66).

Situações como as descritas afloraram crenças e atitudes negativas não só do outro, mas também dos próprios falantes em relação à língua ucraniana falada em Prudentópolis. Uma vez que sua língua passou a ser associada com o atraso rural, seu uso começou a declinar.

A crença dos próprios falantes acerca da inferioridade da Língua Ucraniano-brasileira

Além do desprestígio da língua ucraniana estar ligada à implicação de que ela seja uma língua “interiorana”, existe também a concepção de que ela seja uma versão deteriorada da língua *standard*, falada atualmente na Ucrânia. Isso se

⁶ Por vezes, os descendentes de ucranianos apresentam dificuldade em estabelecer oposições entre os fonemas /r/ e /x/, tepe (ou flepe) alveolar e fricativa velar, respectivamente, que existem no português brasileiro, como em - caro e carro. A não percepção dessa diferença fonética gera, com frequência, atitudes preconceituosas com relação ao falante.

deve, principalmente, ao fato de que os primeiros grupos de ucranianos que vieram ao Brasil, no final do século XIX e início do século XX, trouxeram um dialeto típico das regiões ocidentais da Galícia e Bukovyna. Essa variedade continha muita influência das línguas faladas nos países vizinhos como o polonês, romeno e também o alemão, uma vez que esses territórios estavam sob o domínio da Austro-Hungria.

Horbachuk (1989 p. 123) afirma que “a língua que os imigrantes trouxeram para o Brasil estava muito distante da língua literária e sofreu grande transformação no decorrer do tempo nos lugares onde eles se estabeleceram”. Devido à distância considerável e à falta de contato com o país de origem, o ucraniano no Brasil, além de todas as interferências já citadas, foi sendo fortemente influenciado pela língua portuguesa em diferentes níveis linguísticos.

As diferenças lexicais, por exemplo, surgiram desde os primeiros momentos em que os ucranianos chegaram ao Brasil devido à necessidade de nomear os elementos desconhecidos encontrados em seu novo meio. Ocorreu logo no início falta de vocabulário que teve de ser “reabastecido” de alguma maneira. Um dos fenômenos mais comuns foi o empréstimo de vocábulos em língua portuguesa acomodados à estrutura da língua ucraniana, já que estavam diretamente relacionados à realidade brasileira. Podemos verificar vários exemplos desses empréstimos nas entrevistas realizadas com informantes idosos no interior do município de Prudentópolis, disponíveis nos arquivos do VARLINFÉ. Os exemplos nos mostram que o informante não encontra vocábulos em língua ucraniana para as palavras aposentadoria, cilindro e forninho, já que elas não faziam parte do repertório linguístico dos imigrantes.

(02) Entrevistador: *Vý chasto do mista yizdyty?*
(O senhor vai à cidade com frequência?).

Informante: *My yizdemo shchomisyatsya bo my vzhbe vidberayemo aposentadoriyu. (Vamos todo mês, pois já recebemos a aposentadoria). (Informante 35ZRF)⁷.*

(07) O ucraniano da Ucrânia é o verdadeiro ucraniano. O nosso não é tão original (Informante 12ZRF).

(03) Entrevistador: *A dali khlil pechety u pyetsu? (Vocês ainda assam o pão no forno?). Informante: Nie. Teper vse Joana peche tutkaino. Vona cilindruiei tude peche u forninovi. (Não. Agora a Joana assa aqui (na cozinha). Ela cilindra e depois assa no forninho). (Informante 37ZRF).*

Sushinskaya (2010) afirma que, no estágio atual, a língua falada pelos ucranianos brasileiros, nos níveis estrutural e semântico, é um organismo complexo e heterogêneo. Limitada quase exclusivamente ao uso doméstico, no ambiente de língua portuguesa, enfraqueceu significativamente com relação ao léxico, que não se constitui como vocabulário diário ativo. Embora os descendentes estudem a língua dos seus antepassados, eles vivem, estudam e trabalham em um ambiente no qual a língua portuguesa é primária, o que não contribui para uma reserva lexical significativa de língua ucraniana.

Essas diferenças que se construíram ao longo do tempo fomentam a crença de que a língua ucraniana falada em Prudentópolis é uma variedade inferior quando comparada à falada na Ucrânia, como podemos observar no discurso dos informantes:

(04) O nosso ucraniano sofreu alterações em sua estrutura, já o ucraniano da Ucrânia manteve-se mais intacto. (Informante 35ZUF).

(05) O ucraniano falado em Prudentópolis é uma linguagem mais coloquial enquanto na Ucrânia é utilizada uma linguagem mais culta. (Informante 38ZUF).

(06) É diferente o jeito de falar, o sotaque é bem diferente. Aqui nós misturamos ucraniano e português. Lá falamos certinho. (Informante 11ZRF).

As afirmações contidas em 04 a 07 acima demonstram que existe um entendimento de que a língua ucraniana seja um construto mais puro, evoluído e uniforme, enquanto a falada em Prudentópolis seria sua versão mais estagnada e corrompida, que ficou, como aparece nas falas dos demais informantes, “parada no tempo”, “não evoluiu como a da Ucrânia”, e “perdeu parte de sua originalidade desde a vinda dos imigrantes”. É bastante comum ouvir as pessoas dizendo que “aqui no Brasil nós falamos tudo errado”.

Esse seria mais um motivo que fomenta atitudes de desinteresse na aprendizagem e na manutenção da língua ucraniana em Prudentópolis.

A crença do “bem falar”

Além das crenças e atitudes negativas com relação à língua ucraniana, os descendentes ainda são alvo de preconceito linguístico por conta dos traços da língua ucraniana perceptíveis na sua fala, quando utilizam a língua portuguesa. É comum ouvir avaliações feitas pelos próprios falantes, como: “não falamos nem português nem ucraniano direito” e relatos de situações de deboche por parte dos não descendentes, principalmente em relação à pronúncia.

Ao tratar do preconceito e da intolerância linguística com relação às línguas de imigração, Bueno (2006), baseando-se em Barros (2004), afirma que o preconceito e a intolerância linguística no contexto brasileiro ocorrem de forma externa – em relação a determinados idiomas estrangeiros, e interna – em relação às variantes desprestigiadas da língua portuguesa.

O autor considera que o preconceito e a intolerância com relação aos estrangeiros e as línguas por eles faladas podem ser provocados a

⁷ ZRF = Informante do sexo feminino, residente na zona rural.

partir do conceito de normas linguísticas e língua padrão, que implicam na desconsideração de outras variedades e produzem no imaginário social uma aproximação ou até equivalência da norma padrão à língua nacional. Esta, por sua vez, tem a função de criar um sentido idealizado de unidade, homogeneidade e identidade coletiva que permeia o senso comum da sociedade.

Bueno (2006) enfatiza que nem todos os imigrantes que chegaram ao Brasil no século passado tiveram a chance de aprender a norma padrão, como foi o caso dos ucranianos, os quais vieram com o intuito de trabalhar na terra e não tiveram acesso ao ensino formal em língua portuguesa. Além disso, o autor destaca que a maioria ocupava uma posição inferior no comércio ou na agricultura e, por essas razões, “de certa forma, também contribuíram para a formação de uma norma menos privilegiada da língua portuguesa” (BUENO, 2006, p. 40).

Assim, juntamente com a crença de que em Prudentópolis se fala “ucraniano errado” está a crença de que os descendentes falam “português errado”. Vários informantes relatam que sofreram preconceito, *bullying* ou foram motivos de deboche por serem falantes de língua ucraniana e pelos rastros por ela deixados na língua portuguesa.

(08) No passado tinha vergonha da língua ucraniana, acredito que quem falava ucraniano aqui em Prudentópolis sofria um certo “bullying”, muitos falavam que a língua era feia, tinha um sotaque feio [...]. (Informante 25ZUM)⁸.

A informante 38ZUF menciona que nasceu no interior do município e aprendeu a língua ucraniana antes mesmo do português. Quando passou a residir na cidade, aos 10 anos, se sentia rejeitada por seus colegas na escola por não conseguir se comunicar adequadamente em português.

(09) Para nós era difícil falar a língua portuguesa assim como os falantes que a tem como primeira língua. (Informante 38ZUF).

⁸ ZUM = Informante do sexo masculino, residente na zona urbana.

Outras duas informantes relatam que o grande problema sempre foi a pronúncia do “r”. A informante 36ZUF conta que seus colegas riam dela por causa do “r” até que um dia a professora interrompeu sua leitura e questionou se mais alguém da turma falava alguma outra língua. Diante da resposta negativa, a professora lhe deu os parabéns, pois ela apresentava uma pronúncia distinta justamente porque falava mais de um idioma e não deveria se envergonhar disso.

De acordo com Calvet (2002), a noção de fala certa e errada gera a insegurança linguística, que é um fato bastante presente na fala das pessoas. Segundo o autor,

Fala-se de segurança linguística quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados no seu modo de falar, quando consideram sua norma a norma. Ao contrário, há insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam (CALVET, 2002, p. 72).

Uma das consequências da insegurança linguística é a hipercorreção, que é uma maneira exagerada de absorver as formas de falar de prestígio por aqueles que não as detêm. Muitos descendentes de ucranianos, ao falarem português, recorrem a essas estratégias justamente para mascarar as influências da língua ucraniana na sua fala.

A crença do bilinguismo como problema nacional

Para Oliveira (2000), ser brasileiro e falar português são concepções consideradas sinônimas, o que não corresponde à realidade, pois no Brasil de hoje são falados cerca de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (p. 01). Entretanto, o tratamento dado a línguas minoritárias caracteriza-se pela falta de ações e políticas adequadas e camufla a existência de toda essa diversidade.

Bueno (2006), com base em Oliveira (2000), afirma que a unificação do idioma e sua imposição têm dois objetivos: o primeiro deles é o de criar um país uniforme, o que dissimula ou encobre as diferenças e as tensões sociais, culturais, linguísticas e étnicas constitutivas de qualquer sociedade. O segundo está ligado ao conceito de nacionalidade, que constrói os limites entre os grupos estrangeiros e a sociedade supostamente detentora dessa nacionalidade homogênea e uniforme. A presença de estrangeiros, segundo o autor, pode ser encarada como uma ameaça, pelo seu potencial de interferir nessa homogeneidade artificialmente construída de uma nação, já que são portadores de valores simbólicos ligados a outras sociedades e países.

De acordo com Marochi (2006), as duas Grandes Guerras Mundiais impactaram diretamente as línguas das comunidades de imigrantes e influenciaram a solidificação do português como língua única e oficial no país. Após o término da primeira Guerra Mundial, embasadas no ideário nacionalista, várias leis nacionais e estaduais foram fundadas com intuito de regulamentar o ensino no país, como o “Código de Ensino de 1917”, que tornava obrigatório o ensino da língua portuguesa em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, fossem elas nacionais ou estrangeiras no estado do Paraná. O governo considerava a necessidade “abrasileirar” os imigrantes e “isso se faria por meio do ensino fundamental, cujos conteúdos os instruíam não apenas para o uso do idioma português, como também para o culto dos valores cívicos da nação a quem passariam a servir”. (BREPOHL DE MAGALHÃES, 1993, p. 47, *apud* RENK, 2008, p. 04).

Segundo Seyferth (1982), com o golpe de Estado de 1937, a situação se agravou mais ainda, levando à extinção das escolas estrangeiras em 1938 por meio do Decreto Federal nº 406 de 04 de maio conhecido como “Lei da Nacionalização.” O objetivo do programa de ação do governo Vargas era “erradicar

as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e inculcar nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade”. (SEYFERTH, 1982, *apud* RENK, 2008, p. 08).

O quadro se intensificou por consequência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo, formado por Alemanha, Itália e Japão. De acordo com Oliveira (2000), o Estado Novo marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, especialmente do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul onde, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, instituído pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão. Durante esse período, segundo o autor,

o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas (...). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos. (OLIVEIRA, 2000, p. 04).

No que concerne à língua ucraniana, Boruszenko (1995) relata que com a proibição do uso das línguas de imigração a partir do Estado Novo, várias escolas e clubes literários onde se praticava a língua ucraniana foram fechados e a continuidade do ensino ficou a cargo da família. Os livros das bibliotecas existentes foram distribuídos entre os seus sócios, para que fossem protegidos de eventuais confiscos e pudessem ser utilizados em suas casas. Para a autora, a política nacionalista do Estado Novo não logrou seus objetivos. Apesar dos decretos por parte do Estado, as escolas de imigrantes encontravam maneiras de resistir principalmente por conta do isolamento da maioria das comunidades onde a vigilância não se fazia tão presente e dos esforços organizações religiosas.

De qualquer maneira, uma das principais consequências da obrigatoriedade do ensino do português nas escolas foi uma tentativa de silenciamento das línguas minoritárias e a imposição do português como língua única, legítima, símbolo da nacionalidade brasileira. Os reflexos dessas políticas se estendem até os dias de hoje. Para todos os quarenta informantes da pesquisa, o ucraniano foi a primeira língua que eles aprenderam e falaram antes de frequentar a escola. A partir de então ela foi gradativamente sendo substituída pela língua portuguesa. Desta forma, a natureza monolíngue das escolas anulou a heterogeneidade cultural e tirou-lhes as condições e o direito de expandirem os conhecimentos, que adquiriram de maneira natural no seio de suas famílias, por meio da educação formal.

É principalmente na escola que os alunos começam a perceber a desvalorização da sua língua materna. É onde começam a sofrer preconceito, passam a ter vergonha de utilizá-la e a abandonam aos poucos. Em muitos casos, os julgamentos vêm dos próprios professores. As crenças envolvidas no processo de ensino da língua majoritária e a falta de preparo para lidar com situações multilíngues e de diversidade em sala de aula constroem a noção de que o bilinguismo na escola é um problema. O que sustenta o preconceito linguístico, de acordo com Bagno (2007), é justamente a ideia de que a língua é imutável, pronta, acabada e de que existe uma forma melhor e mais correta, que é aquela pautada nas regras prescritivas: “Qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (BAGNO, 2007, p. 40).

Uma conduta escolar excludente, típica do cenário prudentopolitano, fragiliza o apreço do aluno por sua língua materna, desvaloriza sua identidade linguística e motiva ainda mais o preconceito e os estereótipos em relação à

língua ucraniana e ao português falados pelos descendentes de imigrantes.

Considerações finais

Diversas são as razões que podem levar à substituição e ao desaparecimento de uma língua minoritária. Ogliari (1999) considera que os fatores primários que favoreceram a penetração da língua portuguesa nas comunidades ucranianas foram o “status” do português, a comercialização e a escola pública.

Nas palavras da pesquisadora,

Uma vez estabelecida como a língua oficial do Brasil, a língua portuguesa assume, na comunidade de fala ucraniana de Prudentópolis, a função de ser, de início, a língua do comércio, seguida pela imposição de ser a língua da educação. O “status” de língua oficial permitiu e possibilitou sua penetração na comunidade de fala em estudo, através dos órgãos de comunicação, além da obrigatoriedade de ser a língua a usar nos contextos oficiais e formais da comunidade (OGLIARI, 1999, p 169).

Além disso, a autora ainda cita outros fatores como o tempo, as sanções aplicadas ao uso e ao ensino de línguas estrangeiras, os casamentos exogâmicos, o êxodo rural, a desintegração da organização religiosa local, a presença massiva da mídia e, nesta, o uso do português.

Entretanto, além dos elementos citados, as crenças e atitudes linguísticas figuram como fator crucial para a perda ou a manutenção de uma língua minoritária. Neste trabalho, buscamos refletir acerca de crenças e estereótipos que se construíram e se impregnaram com o passar do tempo em torno da língua ucraniana no município de Prudentópolis, Paraná: a crença de que a língua ucraniana é uma língua interiorana; de que se trata de uma versão inferior à variedade padrão falada na Ucrânia, de que o “português errado” seja uma consequência do bilinguismo e, finalmente, a crença de que o bilinguismo seja um problema nacional.

A não aceitação da diferença é, segundo Alkmim (2008), “responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceitolinguístico tem um efeito particularmente negativo” (ALKMIM, 2008, p. 42). Como vimos ao longo do texto, essa não aceitação torna-se fonte de crenças negativas, que desencadearam estereótipos e atitudes discriminatórias, deixando à mostra uma série de manifestações de rejeição, preconceito e intolerância linguística que, somados a outros fatores, aumentaram o desprestígio e desfavoreceram a manutenção da língua ucraniana naquele local.

Referências

- AGUILERA, V. de A.; SILVA, H.C. *O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas*. Alfa, São Paulo, vol. 58, n.3, p.703-723, 2014.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARCELOS, A. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BOTASSINI, J. *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no norte do Paraná*. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Setor de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.
- BUENO, A. M. *Intolerância linguística e imigração*. 184 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Semiótica e linguística geral. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BURKO, V. *A Imigração ucraniana no Brasil*. Curitiba: Cobrag, 1963.
- CALVET, L.J. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- COELHO, I.L.; GORSKI, E.M.; MAY, G.H.; SOUZA, C.M.N. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CORBARI, C.C. *Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR)*. Signum: Estud. Ling. n. 15/1, p. 11-127, Londrina: 2012.
- CYRANKA, L. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- СУШИНСЬКА, Ірина. *Українська Мова У Бразилійській Діаспорі: Стан І Статус*. In: Розділ VII. Особливості говорів української мови та проблеми соціолінгвістики. Лінгвістичні Студії. Збірник наукових праць. Випуск 20 - Літературне місто, 2010. Disponível em: http://litmisto.org.ua/?page_id=8764. Acesso: 21/02/2019.
- HAMILTON, D. L. at al. *Stereotypes and language use*. In G. R. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition* (pp. 102-128). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. 1992.
- HORBATIUK, P. *Imigração Ucraniana no Paraná*. Porto União: Uniporto, 1989.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- MAROCHI, M.A. *Imigrantes 1870-1950: Os Europeus em São José dos Pinhais*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.
- MARTELOTTA, M.E. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- OGLIARI, M. *As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto Sociolinguístico brasileiro*. 489 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 1999.

OLIVEIRA, L.L. *O Brasil dos Imigrantes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2000.

OLIVEIRA, G. M. *Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico*. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-93

PASTORELLI, D.S. *A Crença e a atitude linguística do capanense*. *Línguas e Letras*, v. 12, n. 22, p.13-41, 2011.

RENK, V. E. Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no Governo Vargas. In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: Editora Champagnat/ Fundação Araucária, 2008. v. 1. – PUCPR/UFPR.

ROSSA, R.T. *Crenças e atitudes linguísticas de descendentes de imigrantes italianos de Pinho de Baixo, Irati, Paraná*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual o Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

SENIUK T.; SKAVRONSKI M. *Imigração Ucrainiana e Colonização em Prudentópolis (1895-1945)*. Ateliê de História. UEPG, 2014.

SILVA, C.R. (Org.) *Ensino de português: Demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2007.

SMAHA, E. *Crenças e atitudes de jovens descendentes de ucranianos em relação à língua ucraniana e sua manutenção em Prudentópolis, Paraná*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual o Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

TRUDGIL, P. Sociolinguistics – Language and society. In: *Sociolinguistics: an introduction*. Penguin Books, 2000.

Submissão: 03 de Agosto de 2019.

Aceite: 16 de fevereiro de 2019.

ANÁLISE DE ATIVIDADES ACERCA DO ENSINO DA PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS

pg 162-177

Lais Karina Buchener¹
Luciane Trennephol da Costa²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir com a área de estudos em conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos na aprendizagem de língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, visando ao ensino comunicativo em sala de aula. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem essa temática como, por exemplo, Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), Aquino; Lamprecht (2009) Zimmer; Silveira; Alves (2009); em um segundo momento, observamos materiais didáticos destinados à sala de aula na rede pública de ensino. Analisando as coleções de livros “*Learn and Share in English*, da editora Ática, e *Alive High*, da editora SM, percebemos que os materiais trazem exercícios que envolvem a conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos e analisamos atividades que contemplam o nível fonêmico.

Palavras-chave: consciência oral; aspectos fonético-fonológicos; ensino de língua inglesa; material didático.

ACTIVITY ANALYSIS ON THE TEACHING OF PRONUNCIATION IN DIDACTICS BOOKS

Abstract

This work aims to contribute to the studies of awareness of phonetic-phonological aspects in foreign language learning, in this case, the English language, aiming at the communicative teaching in the classroom. Initially we developed a bibliographical research with the authors who discuss this subject (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), Pennington (1996), Silva (2015), Aquino; Lamprecht (2009) Zimmer; Silveira; Alves (2009), Alves e Bauer (2001)), and, in a second step, we observe didactic materials directed to teaching in public schools. Considering the book collections “*Learn and Share in English*” published by Editora Ática, and *Alive High*, by Edições SM, we noticed that the materials bring exercises that involve the awareness of phonetic-phonological aspects, and analyzing activity’s which contemplates the phonemic level.

Keywords: oral consciousness; phonetic-phonological aspects; English language teaching; didactic material.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da UNICENTRO; E-mail: laiskbuchener@hotmail.com

² Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UNICENTRO. E-mail: luciane.tcosta@yahoo.com.br

Introdução

O ensino de inglês como língua estrangeira (doravante LE) em escolas públicas abrange inúmeras abordagens e métodos que objetivam, por meio de seus pressupostos, apresentar para o aprendiz técnicas para se atingir a competência linguística na língua-alvo. Porém, em grande número, essas pressuposições que dão suporte teórico metodológico nem sempre possibilitam, de forma contundente, que o aprendiz possa desenvolver uma aprendizagem global das habilidades linguísticas que permitem e margeiam a atividade de compreender, escrever, ler e falar no idioma desejado, deixando lacunas na formação do aprendiz.

Há, entre todos os objetivos de se aprender uma LE, a avidez por alcançar a competência em compreender e falar o idioma escolhido. Essas duas habilidades fazem parte das competências linguísticas dos falantes de qualquer idioma e, para se chegar até eles, é necessário passar por fases de aprendizado, reconhecimento e apreensão do novo código linguístico. A assimilação é fundamental nesse processo, devido à necessidade de o aprendiz saber se posicionar entre o sistema linguístico de sua primeira língua e a que está adquirindo. Essa é uma das principais causas que tocam diretamente na pronúncia de qualquer idioma. Saber associar os dois sistemas linguísticos, dividir as especificidades de cada um, automatizar os novos traços próprios à língua-alvo, etc. Nesse caminho, é necessário que a parte oral seja exercitada e conduzida dentro das salas de aula. Embora saiba-se que o ensino comunicativo da pronúncia não seja comumente realizado e integrado como parte importante da rotina do aprendiz, é notório que ele é alocado fora das competências a serem focalizadas no ensino de língua inglesa. Essa falta de atenção com o trabalho visando à pronúncia são apontadas em diversos trabalhos, incluindo, por exemplo, Silva (2004) e Santos; Brawerman-Albini (2013).

Pesquisadores como Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996) Silva (2015), Silva (2004), Aquino; Lamprecht (2009) Zimmer; Silveira; Alves (2009), Alves e Bauer (2001) tem voltado seus estudos ao desenvolvimento de estratégias de conscientização sobre a importância da pronúncia e como ela pode ser melhor trabalhada para que se consiga atingir um nível inteligível com o propósito de melhorar a comunicabilidade, aperfeiçoando as habilidades comunicativas e desenvolvendo, paralelamente, a autoconfiança e a autonomia dos aprendizes no processo de aquisição da língua alvo.

Nosso estudo interessa-se por essa lacuna: a conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos na aprendizagem de língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, visando o ensino comunicativo dessa em sala de aula. Para tanto, propomos como pesquisa para a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras- Unicentro- analisar duas coleções de livros didáticos oferecidas às escolas públicas pelo Ministério da Educação, e que contempla o guia do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), destina-

dos ao ensino do inglês como Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Ensino Médio. Dentre as cinco coletâneas de materiais didáticos selecionados às escolas, optamos pelas coleções *Alive High*³ da editora SM, e *Learn and Shere in English*⁴ produzido pela Editora Ática, pois, após primeira sondagem, são os que possuem maiores recursos didáticos, focalizando o elemento pronúncia, além, é claro, de ofertarem aos alunos brasileiros a conscientização dos aspectos fonéticos-fonológico em língua inglesa. Neste artigo, apresentaremos a primeira parte da pesquisa que trata das atividades de conscientização de aspectos fonéticos-fonológicos no nível fonêmico

3 Corpo editorial: Junia Braga, Magda Velloso, Marcos Racilan, Marisa Carneiro, Ronaldo Gomes e Vera Menezes, Editora SM, 2º ed., 2016.

4 Corpo editorial: Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, Editora Ática, 1º ed., 2016.

Interessa-nos observarmos essas coleções de livros didáticos destinado às escolas públicas devido à pouca atenção despendida a esse tipo de averiguação, pois existe, ainda, um estereótipo de descaso com a pronúncia que recai sobre esse tipo de material. Isso acontece, como dito por Bauer e Alves (2011, p. 287), pois as questões de pronúncia e dos aspectos que a cercam ainda não possuem destaque suficiente e palpável para o ensino margeado pelo uso do material didático, pois grande parte desses recursos disponíveis no mercado não abrangem e/ou sustentam o enfoque da pronúncia de maneira integrada com as outras habilidades linguísticas.

Neste texto, primeiramente apresentamos uma revisão bibliográfica do assunto. Na seção 3, detalhamos as coleções analisadas “*Learn and Share in English*”, da editora Ática, e *Alive High*, da editora SM. Em seguida, analisamos as atividades de consciência fonético-fonológicas no nível fonêmico e, finalmente, seguem nossas considerações finais.

Consciência da pronúncia e dos aspectos fonéticos-fonológicos

Como apresentado na introdução desse trabalho, existem muitos métodos e abordagens que conduzem o ensino de LE. A consciência dos padrões orais e dos aspectos fonéticos-fonológicos não são métodos, tão pouco abordagens de ensino, mas podem ser utilizadas dentro de quaisquer um, visto seu caráter e capacidade de tomar a língua como objeto de análise, pois, a habilidade humana de olhar e pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala, chamada consciência fonológica, pode ser um valioso instrumento no desenvolvimento e aprimoramento da pronúncia (LAMPRECHT, 2012, p. 15-18). Concebe-se, o estudo da consciência fonológica, como uma ciência pendular devido a essa característica de poder ser utilizada em qualquer lado que o pêndulo metodológico de

ensino estiver. São diversificados, embora sejam qualificados como novos, os estudos nessa área. Eles têm asseverado sobre a perceptível relação que se estabelece entre o nível de consciência fonético-fonológica e o desenvolvimento linguístico, em especial, do processo de aquisição do código oral.

Segundo Rigatti-Scherer (2012, p. 23), a consciência fonológica está ligada diretamente com “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala”, percebendo que a palavra falada é construída em estruturas, de um todo até a sua separação em sons individuais. Assim sendo, são partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Esses princípios envolvem muito da consciência linguística do falante, que é aprimorada entrando em contato com a LE alvo. Alves (2012, p. 29-30) sugere que o ato de pensar conscientemente sobre a língua, tomando-a como um objeto de reflexão e análise, implica também no direcionamento para a organização estrutural do código, e “pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo”.

Tornar-se reflexivo desses processos estruturais e significativos é imprescindível, em especial, para uma das prescrições para o ensino de inglês como LE: o desenvolvimento de um ensino comunicativo, no qual se olhe com maior acuracidade para a oralidade em sala de aula, trabalhando em uma engrenagem metodológica que abre espaços para o exercício da comunicação eficiente, visando as habilidades linguísticas dos falantes. Ou seja, observar a língua em seus diferentes níveis, seja na consciência dos sons, nas estruturas sintáticas, nos códigos semânticos e pragmáticos. Pois, dessa forma, o falante possui em suas habilidades a capacidade de refletir e manipular de forma precisa sobre os aspectos que compõem o código linguístico de sua primeira língua, o que possibilita também descobertas sobre a estrutura e funcionamento da língua-alvo. São as habilidades

de reflexão e manipulação do código nos vários aspectos que caracterizam a consciência linguística (ALVES, 2012, p. 30). Para Cielo, segundo Alves, a consciência linguística é:

A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico (ALVES, 2012, p. 30 *apud* CIELO 2001, p. 7).

Considerando-se esses parâmetros, Alves complementa que o falante pode se valer dessas habilidades metalinguísticas (reflexão, manipulação e conscientização da língua), pois os aspectos que envolvem o componente sonoro são tomados como objeto de reflexão pelo sujeito. Esse princípio em formar sujeitos críticos e reflexivos do seu processo de aprendizagem e uso da língua é um dos objetivos do ensino na atualidade.

Deve-se salientar que a conscientização sobre a produção oral na aprendizagem de LE precisa levar em consideração a particularidade de os aprendizes já possuírem uma primeira língua, e isso quer dizer que eles trazem consigo uma bagagem de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema linguístico, no caso, do Português do Brasil. Como a consciência fonético-fonológica se estabelece em diferentes níveis, e não como um bloco, o aprendiz precisa estar consciente das habilidades de percepção, reflexão e manipulação distinguido um do outro.

Com base em Alves (2012, p. 170-173), consoante à Albini e Lamprecht (2009, p.3), existem duas habilidades envolvidas nesse processo de consciência da pronúncia e dos aspectos fonológicos na segunda língua. A reflexão e a manipulação. Ao refletir sobre os sons que compõem a língua, o aprendiz nota o inventário de sons da língua-alvo, principalmente os que diferem dos seus hábitos fono-articulatórios, ou seja, ele percebe às diferenças entre as duas línguas e passa a manipular o sistema

que compreende os sons da língua a ser adquirida, seja por meio da segmentação, exclusão, inserção, transposições de sons, entre outros. Assim, a consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da segunda língua envolve e é caracterizado pela “indissociabilidade” entre essas duas palavras-chave (ALVES, 2012, p.172).

A aquisição de segunda língua implica notar o inventário dos sons da língua-alvo, e, por conseguinte, as diferenças entre os sistemas de sons da primeira e segunda língua, requerendo que o aprendiz se mostre conhecedor, implícita ou explicitamente, dos ambientes fonológicos em que tais sons podem figurar, bem como do modo como esses sons podem combinar-se entre si para formar unidades maiores, tais como sílabas e palavras. Já o termo manipulação das unidades sonoras significa operar sobre os sons da língua a ser adquirida, através de atividades como de segmentação, exclusão e transposição dos sons, em jogos de linguagem ou em tarefas de consciência fonológica propostas pelo professor.

A conscientização da pronúncia e dos aspectos fonético-fonológicos se estruturam em três níveis e equivalem tanto no desenvolvimento da fala pela criança, quanto na aquisição de outras línguas. Esses níveis são: o silábico, intrassilábico e o fonêmico. Com base em Albini e Lamprecht (2009) e em Alves (2012) o nível silábico é o grau em que o sujeito desenvolve a capacidade de segmentar as palavras, dividindo as sílabas, invertendo a ordem, adicionando e/ou excluindo sílabas e produzindo novas palavras a partir de pares mínimos. A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima e consciência das aliterações. Esse se manifesta, por exemplo, em atividades de identificação e produção, onde o aprendiz é conduzido a identificar e/ou a produzir palavras que rimem com o mesmo som, inicial ou final, de uma ou outra palavra. O último nível diz respeito

aos fonemas e se revela de maior complexidade. Nessa fase ocorre a capacidade de reconhecer e manipular com maior exatidão as unidades de som que portam caráter distintivo nas línguas. Ao atingir essa fase de discernimento na aprendizagem de uma LE, o indivíduo passa a segmentar as palavras em unidades sonoras, fonemas, juntar sons separados, excluir, formando palavras, distinguindo sons que iniciam ou terminam a composição de vocábulos, dentre outras possibilidades relacionadas aos aspectos fonéticos-fonológicos da língua.

Para Pennington (1996), a prática da pronúncia em um ensino de natureza comunicativa também se divide em três passos, que se estabelecem na seguinte ordem: inteligibilidade, fluência e acurácia. Assim, ao se expressar comunicativamente por meio da linguagem oral, o sujeito almeja fazer-se compreendido em tal situação, não importando o nível de proficiência que ele se encontre, porém, com o transpor do tempo, a fluência no idioma passa a indicar maior domínio e habilidade em articular os sons do novo idioma com mais facilidade e, conforme a prática e reflexão vão sendo exercitadas, o aprendiz alcança um nível de acuracidade dos sons da segunda língua com mais precisão e automaticidade.

Silva (2015), em seu livro que descreve minuciosamente aspectos da pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro, ao se referir sobre o domínio da oralidade, diz que esse é um dos maiores desafios ao se aprender uma LE, pois adquirir a capacidade de ouvir, compreender, reproduzir e organizar sons, alguns que não fazem parte do código linguístico materno, é o caminho para se alcançar a fluência no outro idioma. E que a fluência é o que se espera e deseja, nos dias de atuais, em relação a língua inglesa.

Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996) ao se referirem ao currículo de pronúncia atualmente, aferem que esse vai além de integrar adequadamente os processos segmentais e suprasegmentais, mas

adicionar recursos como a qualidade de voz, modos e pontos de articulação, atividades musculares que contribuem para a qualidade sonora a fim de desenvolver plena e conscientemente os processos para que se consiga atingir uma pronúncia inteligível. Perter Roach (2000) e em acordo com as autoras acima citadas, salienta que o ensino da pronúncia não tem o objetivo de transformar os aprendizes em falantes nativos da LE que ele está aprendendo, já que seria um objetivo irreal, mas sim facilitar o processo comunicativo por meio de instruções práticas de como proceder na oralidade de uma nova língua com características diversas.

Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996, p. 8-10) após afirmarem que desenvolver a pronúncia em LE a um nível inteligível é necessário para a comunicação oral, listam dez passos metodológicos para o ensino comunicativo, visto que, para elas “*most proponents of this approach have not dealt adequately with the role of pronunciation in language teaching*”⁵. Esses princípios metodológicos nos ajudam a observar e identificar as ações para se desenvolver atividades significativas relacionadas à aprendizagem dos aspectos que são suporte à prática para se trabalhar e expandir os conhecimentos fonéticos-fonológicos da língua alvo.

Essas técnicas são: 1) Ouvir e imitar: É uma técnica utilizada na Abordagem Direta, onde o aluno ouve e repete o comando do professor, são utilizados recursos de vídeo, áudio e gravadores; 2) Treino fonético: Utiliza-se do Alfabeto Fonético Internacional, além de explicações e demonstrações acerca das articulações envolvidas na produção de cada som; 3) Repetição de pares mínimos: Busca ajudar os alunos a distinguir as diferenças entre os sons similares, e que podem ser problemáticos para compreensão no novo idioma; 4) Pares mínimos contextualizados: Por

5 Nossa tradução: “a maioria dos proponentes desta abordagem não tratou adequadamente o papel da pronúncia no ensino da língua” (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996, p. 8-10).

meio de um contexto definido pelo professor, é apresentado um vocabulário base para a resolução da atividade; 5) Auxílio visual: Aprimoramento da descrição oral do professor sobre algum aspecto da pronúncia sendo aprimorada por algum recurso visual, seja ele, tabelas, desenhos, espelhos, adereços, entre outros; 6) Trava-língua: Técnica utilizada visando a correção da produção de segmentos específicos pelo aprendiz; 7) Atividade para o desenvolvimento de sons próximos: É uma técnica sugerida por estudos de aquisição de primeira língua, nos quais os aprendizes de segunda língua são instruídos a seguir os passos de crianças na fase de aquisição de inglês como língua materna, assim, os alunos são orientados a substituir dado fonema por um que corresponda-o; 8) Prática dos turnos vocálicos e do acento relacionados por afixação: É uma técnica baseada em regras da Fonologia Gerativa e é utilizada com aprendizes intermediários ou avançados. O professor explica a regra para a mudança do som vocálico e da sílaba tônica em palavras etimologicamente relacionadas para aumentar a conscientização; frases e textos curtos que contenham sentenças de um par podem ser fornecidos como material de prática oral; 9) Leitura em voz alta: Roteiros onde os alunos leem em voz alta, atentando-se na sílaba tônica, duração e entonação. Os textos utilizados normalmente fazem parte da variedade oral, como discursos, poemas, peças teatrais e diálogos; 10) Gravações da produção do aprendiz: São gravadas as produções orais dos alunos, sejam elas espontâneas ou não, para que o aluno ao ouvi-las possa auto avaliar a sua produção bem como receber (e dar) avaliações de seus colegas (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996, p. 8-10).

Esses passos elencados pelas autoras Celce-Murcia, Brinton e Goodwin são complementares e se fundem aos níveis acima descritos por Albini; Lamprecht e Alves no que diz respeito aos níveis estruturais da conscientização dos

aspectos fonéticos-fonológicos. As atividades destinadas aos alunos aprendizes de língua inglesa, para contemplarem a característica de ensino comunicativo, elevando o grau de conscientização da pronúncia no idioma alvo, devem ser elaboradas visando elementos como os destacados, pois, se assumem princípios que visam trabalhar com a habilidade oral.

Por meio dessa sondagem teórica visamos estabelecer uma compreensão dos conceitos discutidos em relação aos estudos em conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos na aprendizagem de LE, no caso, a língua inglesa, observando o ensino comunicativo em sala de aula. São por meio desses princípios que analisamos algumas atividades das coleções de livros didáticos “*Learn and Share in English*”, da editora Ática, e *Alive High*, da editora SM. Por se tratar de uma análise inicial relativa a primeira parte dos dados analisados em nossa dissertação, apresentamos nesse texto as análises realizadas no nível fonêmico da consciência fonológica, uma vez que tal nível envolve às características e habilidades mencionadas tanto no plano silábico quanto intrassilábico.

Materiais didáticos: descrição e observação do *corpus*

As coletâneas “*Learn and Share in English*” e “*Alive High*”, fornecida pelo Ministério da Educação, contemplam o guia de do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são destinadas para o ensino de língua inglesa no ensino médio em instituições de ensino público. Esses materiais se dividem em três volumes, compreendendo os três anos da formação escolar, são expostos nas sessões subsequentes com o intuito de descrevermos os aspectos gerais das duas coleções de materiais didáticos, apresentando-as em seus pressupostos teóricos metodológicos. Assumimos que o

desdobramento das análises será realizado, após essa exposição primária, descrevendo e analisando a forma como a habilidade no nível fonêmico da conscientização fonológica é encontrada em atividades relacionadas à pronúncia de segmentos da língua inglesa, visando o desenvolvimento da competência comunicativa, especificamente a oral.

Learn and Share in English

Essa obra assinada por Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, foi lançada pela Editora Ática em primeira edição no ano de 2016. Os autores apresentam como objetivo explorar temas com princípios relevantes à educação, formação e integração do aluno contextualmente localizado, servindo como um instrumento mediador do processo de ensino/aprendizagem. A coletânea “*Learn and Share in English*”, destinada para o ensino de língua inglesa no ensino médio em instituições públicas de ensino médio, consta com atividades que visam desenvolver o exercício, além de conscientizar, sobre produção oral dos alunos em uma língua adicional, nesse panorama, o aluno é visto como um agente corresponsável pelo seu processo de aprendizagem.

A apresentação da obra e as considerações a respeito dos rumos metodológicos seguem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, além de se fundamentar em uma visão sociointeracional e na perspectiva dialógica da língua. Dessa forma, a obra tem como orientação organizar seus conteúdos de forma a promover a integração das habilidades linguísticas e multiletramentos (letramento crítico, digital e multimodal) organizando sessões, por toda a extensão dos livros, intituladas *Reading*, *Writing*, *Listening* e *Speaking*. Um recurso utilizado na obra foi a utilização de um CD, que consta em cada um dos volumes, contendo os textos orais, utilizados na seção *Listening* e *Pronunciation Tips*, que são voltadas para a compreensão e produção oral.

Como um recurso que objetiva exercitar a apreensão oral por meio de áudios gravados, as atividades de compreensão oral são uma forma de conscientizar, mesmo que indiretamente, os alunos a respeito do seu papel no que concerne à aprendizagem da língua e, conseqüentemente do ponto que analisamos, da pronúncia e dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa, se o aluno perceber a importância de se tornar ativo e autoavaliativo em relação a sua aprendizagem e, da relação da linguagem como um objeto por meio da reflexão e da manipulação dos sons, trilha-se o caminho para a conscientização linguística do aprendiz.

A seção *Pronunciation Tips*, principal foco das nossas análises, encaminha o aluno para a percepção direta de aspectos relacionados à pronúncia, acentuação ou entonação de palavras ou expressões que costumam causar estranhamento aos estudantes brasileiros de língua inglesa. A produção oral é de abrangência da seção *Speaking*, que utiliza os temas relacionados à cada uma das unidades para propor os temas de debates e as atividades voltadas para a oralidade como uma forma de pensar na segurança e na confiança dos alunos ao se expressarem, pois, o vocabulário e as estruturas linguísticas já vistas somam na efetividade do uso da língua para se expressar.

Como nosso objeto de análise são as atividades que constam o elemento comunicativo, descreveremos a seguir as atividades da sessão *Pronunciation Tips*, pois foi nela que encontramos maior exemplificação e utilização dessas técnicas que desenvolvem a conscientização dos padrões fonéticos-fonológicos. Nas três unidades, encontramos a utilização de instruções e exercícios que investem na conscientização dos aspectos fonéticos e fonológicos, no que diz respeito à oralidade e a percepção do elemento pronúncia nesse processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, essa coleção cumpriu com um dos objetivos de

análise, a conscientização fonológica nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. O predominate foram questões envolvendo a tonicidade das sílabas e a percepção de sons que diferem entre o português do Brasil e o Inglês. Exercícios que buscam elucidar os sons vocálicos, rimas, acréscimo e/ ou elisão de sons e elementos de distintivos entre o Português do Brasil e a língua Inglesa, são retratados no decorrer dos exercícios dessa coleção de livros.

A seguir apresentamos uma tabela, por nós construída após análise dos exemplares, com uma visão geral dos elementos abordados pelos autores e que caracterizam os três volumes dessa edição de livros. Assim, a “Tabela 1” apresenta objetivos voltados para os aspectos fonéticos-fonológicos e de conscientização da pronúncia, atividades que contemplam:

| | Aspectos fonéticos-fonológicos | Conscientização da pronúncia |
|---|---|--|
| Learn and Share in English-Volume 1, 2 e 3 | Pronúncia da vogal /i/ e /I/; Pronúncia do “ed” ou “d” em final de palavra; Pronúncia do artigo “a” que varia entre /ə/ e /eɪ/; Pronúncia do som “i” que varia entre /i/ e /aɪ/; | Destaque para a pronúncia, acentuação fônica e entonação, pares de rima, letras silenciosas; Palavras cognatas: conscientização de que é no acento tônico que difere a pronúncia; Pronúncia do sufixo “ing” e que o som /g/ é silencioso; Diferença entre o gráfico e o fônico; Pronúncia dos sufixos “ation, ution e able”; Variação da pronúncia da vogal “i”; Maneiras de se pronunciar o som “ed” ou “d”; Vogais tônicas; Conscientização do som vocálico e suas variações entre grafia e som; Segmentação de palavras e número de sílabas para se saber a sílaba tônica; |

Tabela 1. Aspectos fonéticos fonológicos e conscientização da pronúncia na coleção *Learn and Share in English*-Volume 1, 2 e 3.

Alive High

A coleção *Alive High*, da Editora SM, lançada em segunda edição no ano de 2016 para o PNLD, é assinada por nomes reconhecidos na área de Linguística Aplicada como: Junia Braga, Magda Velloso, Marcos Racilan, Marisa Carneiro, Ronaldo Gomes e Vera Menezes, essa coleção de

livros didáticos ofertada para instituições públicas é dividida em três volumes, cada um representando uma das séries do ensino médio, assim como a anteriormente descrita.

Essa coletânea de livros tem como objetivo desenvolver competências básicas em LE de maneira contextualizada, tendo também ligação com o propósito de utilizar a língua e a linguagem

com a finalidade para ajudar o aluno a compreender o mundo, auxiliando e preparando cidadãos engajados em atitudes solidárias e afirmativas, por meio de uma formação ética, fomentando, paralelamente, a autonomia intelectual e o pensamento crítico e reflexivo (MENEZES et al., 2016, p. 195-202). Conforme apresentado pelos autores na introdução dos livros, esse material didático surge visando superar os desafios da aprendizagem de LE, estimulando por meio de atividades criativas a autonomia e a dinamização do aprendiz nesse processo de aquisição

A coletânea de livros da Editora SM concebe a língua e a linguagem como um “fenômeno inseparável, um sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais e que, como já dizia Saussure (1995), pertence ao domínio individual e não ao domínio social” (MENEZES et al., 2016, p. 196). Partindo disso, os autores percebem a língua em sua multiplicidade, não a limitando a um conjunto de estruturas linguísticas, mas expandindo essa complexidade própria de um sistema vivo e dinâmico que está em evolução e que se auto organiza na produção de texto/ sentidos.

Embasados nos pressupostos da teoria da complexidade, parte-se do propósito em que a questão da aprendizagem é um sistema complexo que não é vista como um produto com início meio e fim demarcados, mas como um processo dinâmico que está sempre em evolução e que se deve descartar nenhuma opção ou pressuposto teórico, pois, entendem-se que, em algum aspecto da aprendizagem/aquisição, ele se fará útil. Dessa forma, a noção de aprendizagem que sustenta essa coleção de livros considera elementos como:

1. O aluno possuir a capacidade inata para aprender uma língua;

2. A automaticidade de hábitos, sejam eles relacionados às expressões e/ou na aprendizagem do sistema sonoro;
3. A importância dos insumos linguísticos por meio da exposição e também da interação;
4. Conexões neurais tem papel fundamental na aprendizagem;
5. Construção da identidade, autopercepção e do refletir criticamente;

Esses princípios se apoiam ainda nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio incluindo os componentes como o ensino da leitura, da prática escrita e da comunicação oral de forma contextualizada e respeitando o caráter de ensino de língua adicional. Os autores desse livro, comentam que o ensino de inglês tradicionalmente tem sido organizado no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e isso não deixa de ser seguido, acrescentando o importante detalhe dos multiletramentos (no plural para abranger o máximo de categorias: visual, auditiva, digital, etc.), pois são ferramentas necessárias para o aluno agir e interagir no mundo. Apresentando esse panorama geral da coleção de livros *Alive High*, os quatro macro blocos se definem como: compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita. São dentro deles que se organizam as atividades e as práticas didáticas objetivando o ensino da língua inglesa.

Esse material conta com atividades que visam desenvolver o exercício da oralidade em sala de aula, oferecendo oportunidades para isso por meio de atividades orais mais livres. Um dos objetivos descritos pelos autores é o de rever os conteúdos trabalhados em séries anteriores, mas provocando os aprendizes a se atentarem aos outros usos da língua, essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades

orais e escritas, uma vez que se é notório o desejo de todo aprendiz de uma LE aprender a utilizar o novo sistema linguístico, aprender a se comunicar, falar na língua-alvo.

Observando os elementos que evocam a conscientização dos aspectos fonéticos- fonológicos e das peculiaridades do componente pronúncia, o material tem como princípio desenvolver as competências de compreensão e produção oral, uma vez que compreendemos o liame entre as duas habilidades e a influência que uma exerce sobre a outra, pois a habilidade de compreensão e a reconhecimento sonora fazem parte da consciência linguística do falante.

As seções do livro que abordam a questão da compreensão oral são acompanhadas pelo CD com os áudios que complementam as atividades e se concretizam, sobretudo, nas divisões designadas por “*Turn on the jukebox!*”, “*Let’s listen and talk!*” e “*Pronunciation spot!*”, esse último recebe foco especial em nossa análise relacionada ao nível fonêmico das atividades. É por meio de recursos como músicas e de textos, orais e escritos, de múltiplos gêneros que o aluno terá a oportunidade de desenvolver e aprimorar aos poucos a habilidade de compreensão escrita, auditiva e fonatória da língua alvo.

Especificamente no trato com a pronúncia, a coleção de livros didáticos *Alive High*, visa a possibilidade de o aluno ter contato e desenvolver a convivência com questões, muitas vezes, negligenciadas no ensino de línguas, como é o caso das atividades sobre a entonação vinculadas a habilidade de produção oral com o propósito de conhecer e manipular sequências de sons, ritmos das palavras e/ou frases, por exemplo. Paralelamente

a isso, os aprendizes são estimulados a repetir os sons, palavras, frases, por vezes gravando sua produção a fim de torná-la mais segura e ciente. Isso se faz relevante ao observar que aprender uma língua, na qual os traços são distintos, vai além do que apenas a sua estrutura gramatical, mas, quando falamos em aquisição, contemplamos um ensino/aprendizagem de todos os aspectos do novo idioma, inclusive a pronúncia e todos os fatores que a envolvem. A oportunidade de um ensino guiado ao desenvolvimento da oralidade, foca em pontos que, naturalmente, são mais difíceis para falantes de português devido a característica de diversificação do inventário linguístico próprio a cada língua.

Nas três unidades encontramos a utilização de instruções e exercícios que investem na conscientização dos aspectos fonéticos e fonológicos e no que diz respeito ao trabalho com a oralidade na língua inglesa. Questões como o desenvolvimento de elementos vocálicos e consonantais, entonação, tonicidade, transcrições fonéticas, trava língua, relação som e palavra escrita, entre muitos outros. Essas informações serão apresentadas em cada uma das unidades juntamente com o recorte de um exercício com a intenção de apresentar como se dá a estrutura da atividade.

Assim como na tabela anteriormente exposta, formulamos a “Tabela 2” com o propósito de descrevermos os elementos trabalhados pelos autores dessa coleção de livros. Os três volumes dessa edição apresentam como objetivos voltados para os aspectos fonéticos e fonológicos e de conscientização da pronúncia atividades que contemplam:

| | Aspectos fonéticos-fonológicos | Conscientização da pronúncia |
|-----------------------------------|--|--|
| Alive high-Volume 1, 2 e 3 | <p>Explicação sobre o IPA e a transcrição fonética;</p> <p>Aspiração dos sons /k/ e /t/;</p> <p>Sons plosivos;</p> <p>Pronúncia das vogais /ʌ/ e /ʊ/;</p> <p>Diferença de pronúncia das oclusivas e africadas pós alveolares /t/ vs /dʒ/ e /d/ vs /tʃ/;</p> <p>Sons nasais /m/, /n/ e /ŋ/;</p> <p>Pronúncia do dígrafo “th”, Fricativa-dental /θ/ / ð/ e sua articulação;</p> <p>Transcrição fonética;</p> <p>Palavras terminadas em “ed” e a variação do som em /d/, /t/ e /ɪd/;</p> <p>Dígrafo /ɪ/ e /i/;</p> <p>“<i>Silent sound</i>” som silencioso;</p> <p>Som Lateral-alveolar /l/ e sua articulação;</p> <p>Som /s/ inicial;</p> <p>Acento enfático e entoação;</p> <p>Sílabas no inglês: vogais fonéticas e não ortográficas;</p> <p>Som do /r/ e sua articulação;</p> <p>Som /s/ e /z/, vozeado e desvozeado;</p> <p>Sons e a conexão entre palavras;</p> | <p>Transcrição fonética e sua relação com a pronúncia;</p> <p>Aspectos segmentais e suprasegmentais: Entonação, sílaba tônica, separação de sílabas, relação número de letras e sílabas, palavras contraídas e reduzidas, relação som e palavra escrita;</p> <p>Palavras compostas e as que apenas passam essa visão, mas não são;</p> <p>Pronúncia de falantes nativos de língua inglesa e por brasileiros que possuem o inglês como língua adicional;</p> <p>Atividade que envolve o uso de trava língua com sons plosivos;</p> <p>Atividades que integram a compreensão oral e o desenvolvimento da percepção sonora;</p> <p>Notar o som “th” e se atentar à pronúncia individual;</p> <p>Orientação articular para a pronúncia de sons novos ao inventário linguístico;</p> <p>Conscientização acerca da aprendizagem de LE;</p> <p>Letras que não são pronunciadas;</p> <p>Palavras terminadas em com “E”, normalmente, o som /e/ se apaga e a consoante que antecede predomina auditivamente;</p> <p>Conscientização da prática da pronúncia pensando na conexão entre os elementos sonoros (agrupar palavras) ou palavras contraídas;</p> <p>Pronúncia do /s/ em ataque (simples ou ramificado) deve se atentar a sua produção, não acrescentando um som vocálico, ou simplesmente não o produzindo;</p> <p>Diferença entre o inglês Britânico e Americano;</p> <p>Letra y em posição final (troca de som ou acréscimo);</p> <p>Acento enfático e produção de sentido;</p> <p>Pronúncia da forma “Be” (verbo <i>to be</i>);</p> |

Tabela 2. Aspectos fonéticos fonológicos e conscientização da pronúncia na coleção Alive High-Volume 1, 2 e 3.

Análise de atividades quanto ao nível fonêmico

Nesse momento, selecionamos algumas atividades presentes nas duas coleções de livros para observarmos como é o trabalho e a explicitação da matéria fônica nas seções “*Pronunciation Tips*” (*Learn and Share in English*) e “*Pronunciation Spot*” (*Alive High*). Buscamos destacar atividades que sejam relevantes quanto ao trabalho com o nível fonêmico nas aulas de língua inglesa, considerando desde o trabalho com elementos de traços consonantais como, também, vocálicos.

Como vimos anteriormente, no nível fonêmico, são destacados traços da LE que são diferentes da primeira língua do aprendiz, nesse caso, o Português, além de outros aspectos relacionado às propriedades fonético-fonológicas das línguas. Atividades que visam ilustrar e descrever sons que não ocorrem no inventário linguístico da língua materna do aprendiz são relevantes para conscientizar e instruir os aprendizes acerca dessas peculiaridades entre os dois sistemas. A fim de ilustrar um modelo de atividade contida no terceiro volume da coleção *Alive High*, destacamos um traço sonoro específico: a aspiração do /p/ em consoantes plosivas não vozeadas no inglês em sílabas tônicas iniciais. Abaixo segue o exemplo retirado do livro.

PRONUNCIATION SPOT - INITIAL SOUND /p/

A stressed /p/ at the beginning of words must be produced with strong aspiration.

1. Listen to the words and repeat. Practice saying the /p/ by loosely holding a tissue in front of your lips. If you aspirate /p/ correctly, releasing a puff of air, the tissue will flutter.

| | | | |
|--------|----------|---------|----------|
| people | person | past | pleasure |
| planet | practice | publish | plate |

2. In your notebook, make a list of words beginning with /p/ and practice pronouncing the aspirated /p/.

UNIT 4 - SOUND BODY

Figura 1- Atividade do volume 3 da coleção *Alive High*, seção *Pronunciation Spot*

Fonte: MENEZES, 2016, p.64.

Essa atividade tem como princípio conscientizar o aprendiz sobre a produção inicial do som plosivo, bilabial /p/ que tem a qualidade de ser produzido por meio da aspiração. A aspiração se caracteriza como uma soltura maior de ar pela cavidade oral. No caso da língua inglesa, por exemplo, esse traço ocorre nos sons /p/, /t/ e /k/, apenas em palavras que contenham esses sons em sílabas tônicas iniciais. Observe que a indicação do exercício propõe uma atividade visando aprimorar o aspecto da pronúncia por meio de um recurso visual,

no caso, um pedaço de folha de papel posicionado em frente aos lábios do aprendiz. Na dinâmica da produção do som aspirado /p/, o aprendiz recebe a instrução para treinar a sua produção repetindo as palavras destacadas: *people*, *planet*, *person*, *practice* etc. Com o auxílio de um recurso visual durante a produção dessas palavras, se a aspiração estiver sendo bem articulada, o pedaço de papel deverá promover alguma movimentação. Isso ocorre devido à pressão do ar egressiva que é expelida por meio da pressão dos músculos do diafragma. Uma

forma de perceber o caráter distintivo das línguas e pronunciar a palavra *paper*, no inglês, *paper*. O fenômeno de distintivo entre as duas línguas será visualmente perceptível nessa atividade.

A figura 2, que segue como segundo exemplo para nossa análise, diz respeito a uma atividade da coleção de livros *Learn and Share in English*, da Editora Ática. A unidade cinco do primeiro volume traz, na seção *Pronunciation Tips*, uma das atividades mais completas e que apresentam tanto os aspectos referentes a forma como também a pronúncia de palavras que possuem terminação *ed* ou *d* no

inglês. Esse exercício visa conscientizar o aluno sobre o aspecto da variabilidade desse componente linguístico oral em terminações de palavras. Como se sabe, no inglês, os verbos regulares conjugados no passado simples recebem a terminação *ed*. Devido a esse motivo, a pronúncia também sofre alterações, possuindo três possíveis sons que variam entre /t/, /d/ e /ɪd/. Para saber qual deles será o correto a ser utilizado é necessário observar a sílaba que antecede tal segmento. Destacamos essa explicação com o recorte da atividade mencionada:

Explique aos alunos como a terminação **-ed** é pronunciada: **1. /t/** quando o verbo terminar em consoante surda: /k/, /p/, /ʃ/, /s/. Exemplos de terminação em consoante surda: *pushed, asked, ripped, crossed*. **2. /d/** quando o verbo terminar em consoante sonora ou vogal: /l/, /m/, /n/, /ŋ/, /b/, /g/, /z/ como em *measure, /t/, /v/, /z/, /o/* como em *think, /e/* como em *play*. Exemplos de terminação em consoante sonora ou vogal: *played, called, opened, closed*. **3. /ɪd/** quando o verbo terminar em som de /d/ ou /t/; o **-ed** soa como uma sílaba em separado: *retarded, created, executed, rented, wasted*. O **e** final em *create, execute, waste* etc. é sempre mudo.

Pronunciation Tips

We know that we add **-ed** or simply **-d** to the base form of regular verbs when making the affirmative of the Simple Past Tense. But how do we pronounce those verb forms?

1. The pronunciation of the **-ed** or **-d** ending depends on the sound that comes before it. There are three different ways of pronouncing the **-ed** or **-d** ending. Listen and notice the difference. Then repeat.

| /t/ | /d/ | /ɪd/ |
|---------|---------|---------|
| talked | spelled | petted |
| helped | learned | needed |
| watched | lived | decided |
| kissed | poured | nodded |

2. Observe the table above and use your notebook to add the regular verb past tense forms listed below. Classify them, writing them down on the right column, paying close attention to the sound of each ending: /t/, /d/ or /ɪd/, as a separate syllable. Then listen to those verb forms again, notice the difference in the way the **-ed** ending sounds and check your answers.
/t/ worked, stopped, walked, missed; /d/ earned, traveled, raised, caused; /ɪd/ started, wanted, visited, aided

worked • earned • started • traveled • stopped • raised •
wanted • caused • walked • visited • missed • aided

Figura 2- Atividade do volume 1 da coleção *Learn and Share in English*, seção *Pronunciation Tips*.

Fonte: MARQUES, 2016, p. 97.

Observando esse exercício, o manual do professor oferece uma rápida, porém significativa explicação acerca dos aspectos fonéticos que envolvem essa seleção sonora. Por meio dessa conscientização, é desejado que o aluno perceba

a palavra em unidades menores e se atente para as suas peculiaridades. Essas atividades da seção *Pronunciation Tips* são acompanhadas com o áudio para que os alunos ouçam a pronúncia e são indicadas por meio de um símbolo que denota um

headfone. Essa prática didática em questão coloca como um dos requisitos que o aluno, além da compreensão oral, repita as palavras indicadas no *box*. Esses são exercícios que coadunam o elemento comunicativo e a sua conscientização.

Selecionamos para recorte um exercício que oferece para o aluno a oportunidade de trabalhar com um som que não encontramos no português

do Brasil e, sobretudo, esse exemplo apresenta como qualidade também a descrição de aspectos articulatórios que envolvem a realização da pronúncia desse segmento: as fricativas dentais /θ/ e /ð/. Como ponto que ressalta o nível fonêmico, a descrição dos componentes que envolvem esse padrão sonoro e a sua conscientização são observáveis a seguir:

PRONUNCIATION SPOT - /θ/ and /ð/

1. Listen to eight words taken from the texts of this unit and pay attention to the different pronunciations of **th**.

| A | | B | |
|-------|------|--------|---------|
| thing | math | there | that |
| both | with | either | another |

Group A words: the "th" sounds like /θ/. To produce this sound, place the tip of your tongue just below the upper teeth as you blow the air out.

Group B words: the "th" sounds like /ð/. This sound is very similar to /θ/, but your vocal cords vibrate when you produce /ð/.

2. Now listen again and repeat the words after the recording.

3. Listen to the text in activity 1 (page 17) again. As you do this, copy in your notebook all the words that have the sound /ð/ and all the words that have the sound /θ/.

Figura 3- Atividade do volume 2 da coleção *Alive High*, seção *Pronunciation Spot*

Fonte: MENEZES, 2016, p.18.

Na primeira atividade é pedido a atenção do aluno para ouvir as diferentes pronúncias das palavras contidas no grupo A (fricativa dental desvozeada /θ/) e no grupo B (fricativa dental vozeada /ð/), cada um desses grupos representa palavras com o seu segmento correspondente. A seguir, o aluno entra em contato com as características articulatórias de cada um desses sons e que podem ser notadas desde a compreensão oral do áudio ou ao verbalizar as palavras dos grupos A e B. Os autores dessa coleção de livros ao pensarem em estratégias para descrever os mecanismos

articulatórios ajudam o aprendiz a produzir um segmento distintivo.

Esses exercícios observados são uns dos mais completos e possibilitam exercitar as habilidades linguísticas necessárias para o aprendiz de LE saber manipular e refletir sobre e dentro desse novo inventário linguístico. Atividades como essas ressaltadas criam possibilidade direta do aluno durante sua formação ser instruído de forma explícita sobre as diferenças, semelhanças e mecanismos que envolvem a aquisição de um novo idioma, sobretudo no que diz respeito a conscientização dos parâmetros orais.

Considerações Finais

Observando de maneira geral os elementos que envolvem as habilidades linguísticas e o tratamento dado a conscientização da pronúncia e dos aspectos fonéticos-fonológicos, percebemos por meio dos teóricos utilizados que ainda há muito para se desenvolver sobre esses conceitos. Assim, a conscientização da pronúncia e dos aspectos fonéticos-fonológicos em LE ainda são pouco estudados, existindo muitas lacunas e campos a serem observados para que se descubra e se avance na área de ensino e aprendizagem desses aspectos.

Em relação aos materiais didáticos analisados, verificamos que as habilidades no nível fonêmico estão organizadas dentro das coletâneas, visto que é partindo deles que se estruturam os níveis de conscientização fonológica. Assim como os passos metodológicos para o ensino comunicativo, listados por Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, que estão presentes.

Apresentamos neste artigo, a primeira parte de uma análise em andamento acerca de atividades que objetivem a conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos na aprendizagem da língua inglesa nas coleções de livros “Learn and Share in English, da editora Ática, e Alive High, da editora SM, são materiais que se destacam pelo espaço dedicado ao trabalho com a pronúncia em sala de aula. Como resultado dessa primeira sondagem, e descrevemos e exemplificamos os recursos e exercícios de caráter comunicativo e de conscientização fonológicas utilizados pelos autores das duas coleções de livros didáticos, principalmente pelo material lançado pela Edita SM no nível fonêmico. Na continuidade da pesquisa, abordaremos as atividades que visam a conscientização nos níveis silábico e intrassilábico. Os materiais analisados cumprem com os aspectos de ensino comunicativo, além disso, é importante destacarmos que a elaboração de ambas considera um elemento imprescindível quanto se trata de

ensino de língua estrangeira, o fato deles serem pensados e destinados para as peculiaridades de alunos brasileiros aprendizes de língua inglesa.

Referências

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: Lamprecht et al. (Orgs). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2º Ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29-41.

_____. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2. In: Lamprecht et al. (Orgs). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2º Ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169-191.

AQUINO, C.; LAMPRECHT, R.R.. A consciência fonológica no nível silábico de aprendizes de inglês como LE. In: IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação - PUCRS, 2009, Porto Alegre. *Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

BAUER, D. A.; ALVES, U.K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314 314, jul./dez. 2011.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CIELO, C.A. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

- LAMPRECHT, R. R. Fixando o olhar na vidraça. In: Lamprecht et al. (Orgs). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2º Ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 15- 18.
- MARQUES, A. *Learn and Share in English: língua estrangeira moderna: inglês para o ensino médio*. V. 1, 2 e 3 / Amadeu Marques, Ana Carolina Cardoso. 1º ed.- São Paulo: Ática, 2003.
- MENEZES, V. *Alive High: inglês para o ensino médio*. V. 1, 2 e 3/ Vera Menezes [et al.]. 2º ed.- São Paulo: Edições SM, 2016
- PENNINGTON, M.C. *Phonology in English language teaching: an international approach*. London: Longman, 1996.
- ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- RIGATTI-SCHERER, A. P. Conversa Inicial. In: Lamprecht et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2º Ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 23-26.
- SANTOS, A; BRAWERMAN-ALBINI, A. *A abordagem da pronúncia de inglês em uma coleção de livro didático*. Anais do XXI Seminário de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, Paranaguá, PR. 2013.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SILVA, F.C. A. *Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: o caso das Vogais Altas Frontais e do Glide /j/ no Inglês e no Português Brasileiro*. Dissertação (Ensino/ Aprendizagem de Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras de UFMG, Belo Horizonte, MG. 2004.
- SILVA, T. C. *Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro*. 2ºed.-São Paulo: Contexto, 2015.
- ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

Submissão: 18 de março de 2019.

Aceite: 22 de abril de 2019.

DISCURSOS SOBRE A ACESSIBILIDADE E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS

pg 178-190

Andressa Marchesan¹

Resumo

Neste artigo, propomos um estudo sobre algumas possibilidades de sentidos da palavra acessibilidade, a partir de quatro discursos, a saber: o *Guia de museus e centros de ciências acessíveis da América Latina e do Caribe*, a Lei nº 13.146 – *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, o *blog Caleidoscópico* e uma tira que aborda a acessibilidade de forma singular. Buscamos observar se o sentido de acessibilidade apresenta semelhanças ou diferenças entre os discursos estudados. É a Análise de Discurso de linha francesa que dá sustentação teórico-metodológica para esse trabalho. Os resultados obtidos demonstram que os sentidos apresentados no *Guia* e na Lei nº 13.146 remetem ao aspecto social, enquanto que os sentidos do *blog* e da tira destacam as barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Discurso. Sentidos. Acessibilidade.

THE DISCOURSE ON ACCESSIBILITY AND ITS EFFECTS OF SENSE

Abstract

In this article, we propose a study on some possibilities of meaning of the word accessibility, from four discourses, namely: the Guide to museums and accessible science centers in Latin America and the Caribbean, Law 13,146 - Brazilian Law on Inclusion of Person with Disability, the Kaleidoscope blog and a strip that addresses accessibility in a unique way. We sought to observe whether the sense of accessibility presents similarities or differences between the discourses studied. It is the Discourse Analysis of French line that gives theoretical and methodological support for this work. The results show that the meanings presented in the Guide and in Law no. 13,146 refer to the social aspect, while the blog and strip senses highlight the barriers that impede the effective participation of disabled people in society.

Keywords: Speech Analysis. Speech. Senses. Accessibility.

Introdução

Lendo o *Guia de museus e centros de ciências acessíveis da América Latina e do Caribe* e a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* nos interessamos por um tema muito discutido na sociedade atualmente: a acessibilidade. Essa palavra provocou em nós os seguintes questionamentos: De qual acessibilidade estamos falando? Seria aquela referente a espaços, a edificações? Seria aquela que se refere a informação e a comunicação? Seria aquela pensada para todos ou para uma parcela de pessoas que dela necessita?

¹ Doutoranda em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: andressa.marchesan92@gmail.com

Esses questionamentos nos remetem ao estudo discursivo da palavra acessibilidade. Então, propomos discutir algumas possibilidades de sentidos da palavra acessibilidade em diferentes discursos. Para tanto, elegemos como objeto de estudo o *Guia de museus e centros de ciências acessíveis da América Latina e do Caribe*, a Lei nº 13.146 - *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, o blog *Caleidoscópico* da jornalista e escritora Leandra Migotto Certeza e uma tira que aborda a acessibilidade de forma singular, na qual tivemos acesso através da rede social *Facebook*. Buscamos observar se o sentido de acessibilidade apresenta semelhanças ou diferenças entre os discursos estudados.

O sentido da palavra acessibilidade sempre pode ser outro, porque pode se inscrever em diferentes formações discursivas e produzir efeitos diferentes para interlocutores diferentes, isto é, não podemos definir um único sentido para esta palavra. O sentido não está “preso” a palavra, ao contrário, depende daquele que a expressa e da formação discursiva que o domina.

É a Análise de Discurso (AD) de linha francesa que dá sustentação teórico-metodológica para este trabalho, pois nos preocupamos com o “funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua” (ORLANDI, 2015, p. 19). Selecionamos os trabalhos de Michel Pêcheux, de Eni Orlandi e de Cristiane Dias para compor a fundamentação teórica. Após termos explicitado nossa proposta e nosso *corpus*, traremos à baila algumas considerações históricas da palavra acessibilidade, as noções da AD mobilizadas neste estudo e a análise dos sentidos da palavra acessibilidade.

Breve histórico sobre a palavra acessibilidade

Conforme Sasaki (2006), a palavra acessibilidade começou a ser utilizada para designar

a condição de acesso das pessoas com deficiência devido ao surgimento dos serviços de reabilitação no final da década de 1940.

Na década de 1950, com a crescente prática da reabilitação, os profissionais dessa área observaram que seria necessário pensar na acessibilidade, pois ainda era frequente a existência de barreiras arquitetônicas em espaços urbanos, em edificações e no transporte coletivo. Foi a partir dessas barreiras que surgiu à integração.

Na década de 1960, algumas universidades americanas iniciam a eliminação de barreiras arquitetônicas nos seus recintos. Na década de 1970, aparece o centro de vida independente (CVI) do mundo (Califórnia, EUA). Com o CVI houve debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, buscando acessibilidade.

A década de 1980 é marcada por campanhas mundiais para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir não apenas a eliminação delas, como também, a não inserção de barreiras nos projetos arquitetônicos futuros.

A partir de 1990 observa-se que a acessibilidade passa a ser relacionada ao conceito de desenho universal. Este destaca que ambientes, transportes e utensílios devem ser projetados para todos. Com isso, a perspectiva da inclusão social amplia o conceito de acessibilidade e este passa a abranger também as barreiras atitudinais, comunicacionais.

Sobre o sentido e a interpretação

Para refletirmos sobre os efeitos de sentidos da palavra acessibilidade devemos explicitar algumas noções da AD que são essenciais nesse processo de produção de sentidos, são eles: sentido e interpretação. A noção de sentido deve ser mobilizada, pois acessibilidade pode ter sentidos diferentes ou semelhantes nos discursos estudados. O sentido está em aberto. O sentido não está nas

palavras, ele deriva da formação discursiva em que se inscreve. Os sentidos são sempre determinados ideologicamente. “*As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor), elas não existem em si mesmas.

A não transparência do sentido revela que o sentido tem sua materialidade e se constitui em um processo que envolve a língua, a história e a ideologia conjuntamente. Os sentidos não se esgotam imediatamente, fazem efeitos diferentes para interlocutores diferentes. Como afirma Orlandi (2015), os sentidos não estão completos, constituídos definitivamente, eles funcionam sob o modo da relação, da falta, do movimento e do entremeio.

Entendemos que a palavra acessibilidade não tem um sentido literal, único, não pode ser tomada como algo fechado, pois, como menciona Orlandi (1996, p. 64), “o sentido sempre pode ser outro”, não está fixado como essência das palavras, nem pode ser qualquer um, pois há a determinação histórica, ou seja, há essa possibilidade do sentido ser outro, porque uma palavra pode se inscrever em diferentes formações discursivas e produzir efeitos diferentes para interlocutores diferentes. Como afirma Pêcheux:

[...] uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se referam a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’ vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (1997, p. 161, grifos do autor).

O sentido da palavra acessibilidade está constituído em cada discurso, em cada condição de produção, em cada formação discursiva. Acessibilidade poderá ter sentidos outros em cada discurso estudado ou poderá significar da mesma maneira no processo de produção de sentidos. É

essa possibilidade de sentidos que verificaremos neste artigo.

A interpretação está presente em qualquer manifestação da linguagem, “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 09). O homem está “condenado” a interpretar, pois mesmo não percebendo que está interpretando, esse é “um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 1996, p. 10). Interpretar para o analista de discurso é “explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 64). Trazemos à baila a interpretação para ressaltar que nossa análise será apenas um “gesto de interpretação” dentre tantos outros possíveis. Esse gesto é possível porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude (ORLANDI, 1996).

Sobre o discurso digital e o *blog*

Como o *blog* traz à baila discursos produzidos na e para a *web*, torna-se necessário refletirmos sobre o discurso digital. Segundo Dias (2016, p. 13), a digitalidade refere-se “à circulação em diferentes formatos e dispositivos daquilo que está em estado digital” e “é a unidade significativa correspondente a diferentes processos de significação cuja matéria significante é o digital” (DIAS, 2016, p. 14). O *blog Caleidoscópio* está em estado digital e circula em diferentes formatos e dispositivos, por isso o consideramos um discurso digital.

Nesse sentido, quando algo é significado pelo/no digital, seja uma palavra, uma imagem, um som, é porque possui digitalidade. Para que o *blog*, que foi produzido em ambiente digital, signifique, consideramos o modo “como o discurso se constitui, se formula e circula atravessado pela materialidade digital” (DIAS, 2016, p. 15). Dentre as peculiaridades de um discurso digital, de um arquivo digital estão, conforme Dias (2015), a temporalidade que escapa da cronologia, que está relacionada ao acesso e a circulação; a instabilidade

do arquivo, pois ele pode sofrer modificações ou tornar-se indisponível; a autoria, que muitas vezes não é delimitada e o predomínio de uma ordem espacial. Além dessas peculiaridades, devemos levar em conta que a relação com o arquivo já é previamente determinada pela questão/temática de pesquisa - no nosso estudo, a acessibilidade. Selecionamos o *blog Caleidoscópio*, que trata sobre a diversidade, por ele refletir acerca da acessibilidade.

Para tanto, refletiremos sobre o que é *blog*. Segundo o *Dicionário Aulete Digital*: “blog sm. 1. Int. Página da internet que pode ser criada por qualquer pessoa, com conteúdo livre, ger. pessoal (histórias, ideias, imagens), e que depende de autorização do criador para que os visitantes possam adicionar comentários [F.: Abr. do ing. weblog.]” e segundo o *Dicionário Houaiss* (2009, p. 300): “blogue s.m. [...]

página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., ger. relacionados com uma determinada área de interesse – ETIM. Ing. *blog* “id””.

Como observamos pelas definições apresentadas nos dicionários, *blog* é uma página da internet, criada por qualquer pessoa, atualizada frequentemente, sem delimitação quanto à área de interesse, pois quem cria o *blog* delimita sua temática e quais os assuntos serão discutidos. Por exemplo, o *blog Caleidoscópio - uma janela para refletir sobre a DIVERSIDADE da vida* é uma página da internet que foi criada pela jornalista, escritora e consultora Leandra Migotto Certeza para refletir sobre vários assuntos, dentre eles a acessibilidade, como podemos inferir a partir das imagens abaixo:



Figura 1: blog Caleidoscópio. Disponível em: <<http://leandramigottocerteza.blogspot.com/>>



Figura 2: blog Caleidoscópio. Disponível em: <<http://leandramigottocerteza.blogspot.com/>>

Outro fator importante são as condições de produção. No *blog*, a autora é responsável pelas publicações, ela possui deficiência física e decidiu criar o *blog* para falar sobre vários assuntos, dentre eles: deficiência, diversidade, acessibilidade. Após termos conhecimento sobre as condições de produção da autora do *blog*, observamos que os sentidos produzem outra significação, pois acessibilidade está significando algo para uma pessoa com deficiência que não vai significar comumente para outra pessoa, em outras condições. As condições de produção aqui podem alterar o sentido de acessibilidade.

Sobre a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, designada como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* foi criada recentemente – no ano de 2015 – e entrou em vigor cento e oitenta dias após sua publicação oficial, ou seja, no início do

ano de 2016. A *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* foi sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff.

Ressaltamos que a Lei nº 13.146 é instituída para “assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, art. 1º, 2015). Esse desejo de inclusão social revela a perspectiva atualmente adotada sobre a deficiência, que é alicerçada no aspecto social.

A Lei nº 13.146 traz à baila algumas definições pertinentes para compreendermos seu funcionamento, como “pessoa com deficiência”, “pessoa com mobilidade reduzida” e a que nos interessa nesse estudo: “acessibilidade”. O sentido de acessibilidade selecionado por esta Lei foi discutido e baseado na definição da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. A fim de apresentar o seu processo de constituição traremos a seguir um esquema desse percurso:



Trajatória da Lei nº 13.146. Figura 3: Guia sobre a Lei nº 13.146. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/publicacoes/>>.

Conforme a figura 3 apresentada no *Guia sobre a Lei nº 13.146*, redigido pela então deputada federal, Mara Gabrilli, a Lei nº 13.146 é o resultado de um longo processo de elaboração e discussão até ser sancionada em 2015 e “tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2015, parágrafo único).

Sobre o Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe



Figura 4: Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe.

Disponível em: < <http://grupomccac.org/publicacoes/> >.

O *Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe* foi produzido pelo Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC), pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), pela Rede de Popularização da

Ciência e Tecnologia da América Latina e do Caribe (RedPOP) e pelo Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, no ano de 2017.

Este documento conta com a participação de cento e dez espaços científico-culturais de dez países da América Latina e do Caribe: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico e Uruguai, que se dedicam à popularização da ciência e da tecnologia e que demonstram preocupação com a acessibilidade. Foi realizada, de julho a dezembro de 2016, uma pesquisa prévia com sessenta perguntas sobre a acessibilidade física, do local e do entorno, visual, auditiva e intelectual. O questionário online sobre a acessibilidade foi enviado a mais de quatrocentos espaços científico-culturais, em português e espanhol. Foi respondido por diretores, coordenadores, museólogos e demais responsáveis pelas instituições. Um dos resultados dessa enquete foi à produção do Guia, que conta com uma versão em espanhol, uma em português e com versões acessíveis, uma em Libras e duas versões com audiodescrição, uma em espanhol e outra em português.

As organizadoras, Jessica Norberto Rocha, Coordenação do Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC) e divulgadora científica da Fundação Cecierj, e Luisa Massarani, diretora da RedPOP e divulgadora científica do Museu da Vida, da Casa de Oswaldo Cruz, do Fiocruz, destacam que esse documento tem como objetivo impulsionar a implementação de mais ações e políticas de inclusão e acessibilidade à ciência e cultura, tanto em âmbito institucional quanto regional. Essas condições de produção do *Guia* foram encontradas em sua apresentação. Além da apresentação, o *Guia* esclarece que o sentido de acessibilidade adotado dentre tantos sentidos possíveis, foi o sentido apresentado na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*:

[...] acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, art. 9º, 2009).

E no que concerne a acessibilidade em museus e espaços científico-culturais, o sentido adotado foi o de Sarraf:

[...] acessibilidade em museus significa que as exposições, espaços de convivência, serviços de informação, programas de formação e todos os demais serviços básicos e especiais oferecidos pelos equipamentos culturais devem estar ao alcance de todos os indivíduos, perceptíveis a todas as formas de comunicação e com sua utilização de forma clara, permitindo a autonomia dos usuários. Os museus para serem acessíveis, portanto, precisam que seus serviços estejam adequados para serem alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, independentemente de sua condição física ou comunicacional (2008, p. 38).

Conforme o Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC), o sentido de acessibilidade adotado pelo *Guia* não se restringe ao

meio físico, mas também abrange a adequação dos serviços para que possam ser alcançados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, seja com ou sem deficiência, buscando garantir a autonomia do visitante, por exemplo: o sujeito de baixa estatura ou com deficiência física deve alcançar e visualizar o que há no museu; o sujeito cego necessita que tenha uma descrição guiada ou que tenha uma maquete tátil disponível para toque reproduzindo as obras e os equipamentos; um sujeito surdo precisa de tradução em Libras ou de legendas. Essas acessibilidades devem estar presentes no museu ou no centro de ciência para que o sujeito com deficiência vivencie todas as experiências que esses locais proporcionam na prática social.

Sentidos possíveis de acessibilidade

Iniciamos nossas reflexões com o sentido de acessibilidade presente no *Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe*:

| |
|--|
| <p>O <i>Museu de Arqueologia e Etnologia</i> da Universidade Federal da Bahia (MAE/UFBA) está localizado no sítio arqueológico constituído pelos vestígios arquitetônicos do antigo Real Colégio dos Jesuítas, fundado por religiosos da Ordem Jesuítica no século XVI. [...] Inaugurado em setembro de 1983, o MAE tem suas exposições dispostas em três alas: Prof. Pedro Agostinho, Prof. Valentin Calderón e Antônio Matias, compondo um panorama que vai da atualidade à pré-história. Além das mostras, o museu promove atividades de pesquisa, ensino e extensão, visitas mediadas, ações educativas, eventos, salvamento e guarda de acervos arqueológicos e exposições itinerantes.</p> |
| <p>Acessibilidade Física:</p> <ul style="list-style-type: none">- Exposição e obras dispostas em altura acessível.- Locais de reunião, auditórios, cinemas, teatros, planetários são acessíveis a pessoas em cadeira de rodas e mobilidade reduzida. |
| <p>Acessibilidade Visual:</p> <ul style="list-style-type: none">- Guia vidente disponível todo o horário de funcionamento. |
| <p>Informações gerais de acessibilidade do entorno:</p> <ul style="list-style-type: none">- Possui acessibilidade no entorno do museu com acesso adequado e em bom estado de conservação pelos órgãos públicos. |

Tabela 1: Região nordeste – Bahia

Fonte: Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe

| |
|--|
| <p>O <i>Museu Histórico do Instituto Butantan</i> está localizado onde foi a primeira cocheira e laboratório do Instituto. A exposição apresenta instrumentos científicos, objetos, mobiliário relacionados à história do Butantan, incluindo pesquisa, produção e divulgação científica.</p> |
| <p>Acessibilidade física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entradas e saídas em nível ou possuem rampas de acesso ou equipamentos eletromecânicos. - Alguns sanitários adaptados. - Plataforma elevatória. - Alguns bebedouros adaptados. - Estacionamento com vagas reservadas. - Oferece cadeira de rodas ou carrinhos motorizados para uso interno. - Algumas obras e experimentos interativos da exposição estão dispostas em altura acessível. - Locais de reunião, auditórios, cinemas, teatros, planetários são acessíveis a pessoas em cadeira de rodas e mobilidade reduzida. |
| <p>Acessibilidade visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maquete tátil disponível para toque no museu. - Possui réplicas das obras e equipamentos que podem ser manipulados. São eles: Máquina de escrever, tubos de ensaio, caixa, laço, entre outros. - Novos materiais estão sendo disponibilizados com audiodescrição, legendas e Libras. - Existe audiodescrição em alguns espaços e exposições do museu. |
| <p>Acessibilidade auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há tradução em Libras de dez objetos do acervo. - Os materiais audiovisuais possuem legendas em português. - Existem alguns vídeos, aplicativos e softwares para mediação em Libras, acionadas via QR Code. |
| <p>Informações gerais de acessibilidade do museu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptações das visitas monitoradas, disponível durante todo o horário de funcionamento. <p>Informações gerais de acessibilidade do entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lombo faixas em processo de instalação. |

Tabela 2: Região sudeste – São Paulo

Fonte: Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe

| |
|---|
| <p>Museu Anchieta de Ciências Naturais: Idealizado pelo padre Jesuíta Pio Buck, em 1917, o museu é vinculado ao Colégio Anchieta, em Porto Alegre. Na época de sua fundação, tinha como principais atividades a pesquisa e a organização de coleções formadas a partir de exemplares da fauna e da flora do estado. Hoje, conta com exposição permanente, salas de aulas, laboratório e jardim interno. O museu está dividido em dois setores: o científico e o educativo. [...] Seu principal objetivo é divulgar as ciências naturais e contribuir também para diminuir a distância entre a comunidade e o conhecimento científico.</p> |
| <p>Acessibilidade física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estacionamento com vagas reservadas. - Algumas obras, experimentos interativos e equipamentos da exposição estão dispostas em uma altura acessível para pessoas em cadeira de rodas, mobilidade reduzida ou de baixa estatura. - Locais de reunião, auditórios, cinemas, teatros, planetários são acessíveis a pessoas em cadeira de rodas e mobilidade reduzida. |
| <p>Acessibilidade visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possui alguns equipamentos, experimentos, objetos da exposição que podem ser manipulados/tocados. - Algumas réplicas de obras ou de animais, moldes de fósseis ou espécimes podem ser manipulados/tocados. |
| <p>Acessibilidade auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns materiais audiovisuais possuem legendas em português. |
| <p>Informações gerais de acessibilidade do entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade física no entorno. |

Tabela 3 - Região sul – Rio Grande do Sul

Fonte: Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe

O *Guia de Museus e Centros de Ciências Acessíveis da América Latina e do Caribe* apresenta museus e centros de ciências de dez países da América Latina e do Caribe: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico e Uruguai. Dentre esses países selecionamos o Brasil, por ser o país onde vivemos e dentre as regiões do Brasil, ressaltamos três regiões diferentes, a saber: nordeste, sudeste e sul, a fim de demonstrar a acessibilidade em cada uma delas.

Na região nordeste, o *Museu de Arqueologia e Etnologia* da Universidade Federal da Bahia tem acessibilidade física e visual no ambiente interno e boa acessibilidade no seu entorno. Na região sudeste, o *Museu Histórico do Instituto Butantan* possui boa acessibilidade física, visual e auditiva em seu interior e acessibilidade física em seu entorno, assim

como o museu anterior. O *Museu Anchieta de Ciências Naturais*, na região sul, tem boa acessibilidade física, visual e auditiva em seu interior e acessibilidade física em seu entorno.

Levando em conta a acessibilidade em museus e espaços científico-culturais, o *Guia* adotou o sentido de Sarraf:

[...] acessibilidade em museus significa que as exposições, espaços de convivência, serviços de informação, programas de formação e todos os demais serviços básicos e especiais oferecidos pelos equipamentos culturais devem estar ao alcance de todos os indivíduos, perceptíveis a todas as formas de comunicação e com sua utilização de forma clara, permitindo a autonomia dos usuários. Os museus para serem acessíveis, portanto, precisam que seus serviços estejam adequados para serem alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, independentemente de sua condição física ou comunicacional (2008, p. 38).

A partir desse sentido de acessibilidade, podemos observar que o museu da região nordeste possui pouca acessibilidade por abarcar somente a parte física e visual, não tendo acessibilidade auditiva, enquanto que os museus das regiões sudeste e sul abrangem a acessibilidade física, visual e auditiva, cada um com suas peculiaridades. Portanto, os museus selecionados possuem boa acessibilidade.

Dos sentidos do *Guia* passamos a definição de acessibilidade da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, designada como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, que é a seguinte:

[...] acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, art. 3º, 2015).

Observamos que a Lei nº 13.146 traz uma definição geral, direcionando-se assim a uma perspectiva social e inclusiva. Isso acontece porque a acessibilidade não é restrita ao espaço físico, ao contrário, também abrange informação e comunicação. Nesta definição, os termos mais relevantes a partir de nosso gesto interpretativo são: possibilidade, segurança e autonomia. Essas três palavras demonstram a conexão necessária para que a acessibilidade aconteça efetivamente na prática social. Para isso, deve-se dar possibilidade para utilização, seja de espaços, de equipamentos, de transportes, de informação e de comunicação, com segurança e com autonomia para qualquer pessoa, seja com ou sem deficiência.

Cabe explicitar os sentidos dessas três palavras para compreendermos seus funcionamentos nesta definição. Segundo o *Dicionário Anlete Digital*: “possibilidade 1. Qualidade do que é possível,

do que pode acontecer ou existir [...]”, ou seja, algo que pode acontecer, não há exatidão. Essa probabilidade remete a dois direcionamentos: a existência ou a não existência da acessibilidade.

Provavelmente essa abertura acontece devido ao papel fundamental que a sociedade deve assumir perante a pessoa com deficiência, é ela quem deve possibilitar a acessibilidade, espera-se que ela realize mudanças e remova barreiras que impeçam a participação efetiva da pessoa com deficiência e em igualdade de condições com os demais.

A palavra segurança, conforme consulta ao *Dicionário Anlete Digital*, é: “1. Ação ou resultado de segurar 2. Qualidade ou condição do que é seguro, livre de risco [...] 3. Certeza, convicção com que se realiza ou diz algo [...]”. Na definição da Lei nº 13.146, segurança remete ao sentido de ser seguro, livre de risco, ou seja, a segurança é um elemento essencial no sentido de acessibilidade, principalmente nos espaços físicos.

A palavra autonomia, segundo o mesmo dicionário, é: “1. Qualidade, estado ou condição de autônomo 2. Capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa [...]”, o que ressalta a independência que deve ser proporcionada para se ter a acessibilidade.

Segurança e autonomia fazem parte do sentido de acessibilidade da Lei nº 13.146, pois o primeiro está relacionado ao segundo, se os ambientes, os espaços, estiverem livres de riscos, seguros, há independência e, por conseguinte, a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Da Lei nº 13.146 passamos para a reflexão apresentada por Leandra Migotto Certeza em seu *blog Caleidoscópio* sobre acessibilidade, em uma postagem do dia 05 de fevereiro de 2018, designada como “A cidade que pouco conheço”:

É múltipla! Caótica! Frenética! Inspira e transpira... Sonha e destrói. Une e acelera. Tem verde, e muito mais cinza. Caminha e engarrafa. Tudo, agora e ao mesmo tempo hoje. Nos bairros, ainda tem casinhas. Mas os arranha-céus são a maioria nas avenidas. As ruas podem ser bem sujas, mas nos muros tem grafite colorido [...].

Cinemas e teatro vários, mas pra bem poucos. As feiras livres são ponto de encontro de aromas, cores e texturas. Nos parques, brinquedos, árvores, riachos e grandes museus se misturam. E quem vive nela é camaleão. Todas as estações aparecem em um único dia. E desaparecem com a mesma intensidade.

Nasci em um hospital bem conhecido e também vivo há 35 anos em um dos bairros que muita gente sabe onde fica. Mas conheço pouquíssimo as regiões da cidade. Sou turista em Sampa! Minha viagem está só começando... Quero sair do reduto Av. Paulista e bairro de Pinheiros / Butantã. Porém, quando passeio nos finais de semana, ainda procuro ir ao que está mais perto. Afinal, rodar pelas calçadas é um gigantesco enduro! Aventura total!

Transporte público acessível? Não sei para quem... Mesmo com a minha cadeira de rodas motorizada eu passo por perrengues fenomenais. Buracos? Prefiro chamar de crateras! Sem me esquecer das montanhas que surgem no meio dos passeios públicos. [...]

Fonte: *blog Caleidoscópio*. Disponível em: <<http://leandramigottocerteza.blogspot.com/2018/02/leandra-escreve-em-oficina-literaria-no.html>>

Esta postagem de Leandra foi selecionada porque demonstra a acessibilidade na prática social. A autora inicia o texto explicitando as peculiaridades e os lugares da cidade onde mora, São Paulo, como teatros, cinemas, parques. Apesar disso, ela pouco conhece as regiões de sua cidade devido aos desafios que enfrenta ao andar de cadeira de rodas.

O primeiro obstáculo encontrado ao tentar passear refere-se ao espaço público, as calçadas e, o segundo, é o transporte público. O fator mais relevante nesta postagem da Leandra, segundo nosso “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996), é a limitação na prática social, da vida cotidiana que a inacessibilidade é capaz de causar, pois o sujeito deixa de conhecer lugares e/ou limita seus passeios por causa da falta de acessibilidade.

Então, o sentido de acessibilidade explicitado por Leandra não é positivo, mas negativo, pois aquele ideal apontado pelo sentido de acessibilidade da Lei nº 13.146 não aparece, há uma quebra nesse ideal, o que observamos são buracos, calçadas inacessíveis, transportes públicos que se dizem acessíveis, mas que na prática podem não funcionar corretamente. De fato, observamos a partir do sentido de acessibilidade da Lei nº 13.146, que o espaço público não está acessível a todos, pois não possibilita segurança e autonomia a Leandra.

Por último, observamos a tira:



Figura 5: Rede social Facebook.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/supernormais/photos/pcb.517162058421809/517161775088517/?type=3&theater>>.

Em uma leitura inicial da figura 5, observamos um suspense e um movimento progressivo entre os três quadrinhos revelando a história da tira no terceiro quadrinho. No primeiro, a imagem não indica qual é a linha tênue que separa dois mundos, o segundo revela que “a linha tênue” refere-se a uma história de amor inacessível e, no terceiro, fica evidente que essa não concretização de um beijo e de uma história de amor está relacionada a uma barreira física advinda da sociedade, um meio-fio sem rampa para acesso aos cadeirantes.

No último quadro da tira, a medida em centímetros, associada aos termos “evitam”, “beijo” e “meio-fio”, ressalta que uma barreira física no espaço público provavelmente intervirá na prática social da pessoa com deficiência, no caso estudado, trouxe uma intervenção negativa, a não concretização do beijo.

Se adotarmos como base o sentido de acessibilidade da Lei nº 13.146 torna-se possível observar que na história da tira, o espaço público não está acessível, pois não possibilita segurança e autonomia aos personagens citados, nem condição de utilização do espaço público. A inacessibilidade presente na tira demonstra como o espaço público pode ser ou não ser acessível e adaptado a todos.

Segundo nosso gesto interpretativo, a tira destaca as barreiras da sociedade para criticar a acessibilidade em vigência no cotidiano das pessoas com deficiência, pois se espera que a sociedade realize mudanças, removendo barreiras.

Considerações finais

O sentido de acessibilidade do *Guia* apresenta variações conforme o museu ou centro de ciência, porém todos possuem uma acessibilidade razoável. É o que observamos nos três museus selecionados, o primeiro, da região nordeste, possui uma menor acessibilidade em relação ao segundo, da região sudeste e, ao terceiro, da região sul. O sentido da Lei

nº 13.146 traz à baila o que atualmente considera-se como ideal, a acessibilidade que deve ser seguida pela sociedade, mas que pode falhar. Já o sentido do *blog* e da tira ressaltam a falta de acessibilidade no espaço público, ou seja, a quebra do ideal do sentido anterior.

Os sentidos de acessibilidade apresentados no *Guia* e na Lei nº 13.146 são semelhantes, ambos remetem a um aspecto social, enquanto que os sentidos do *blog* e da tira divergem dos sentidos anteriores, porque apontam a falta de acessibilidade, destacando barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade e alertam para que a sociedade transforme essa inacessibilidade em acessibilidade. Esses diferentes sentidos da palavra acessibilidade foram determinados “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras [...] são produzidas” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Referências

AULETE, C. *Dicionário Aulete Digital*. Versão online. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 11 jun. 2018.

DIAS, C. A Análise do Discurso Digital: um campo de questões. *Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 08-20, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/view/6139>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi [et al.], 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SARRAF, V. P. *Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade*. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSAKI, R. K. O conceito de acessibilidade. In: *Bengala Legal*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/romeusasaki>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Textos analisados

BRASIL. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CERTEZA, L. M. *Caleidoscópio*. Blog. Disponível em: <<http://leandramigottocerteza.blogspot.com/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

ROCHA, J. N. [et al.] (org.). *Guia de museus e centros de ciências acessíveis da América Latina e do Caribe*. Ilustrado por Barbara Mello. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz: RedPOP; Montevidéu: Unesco, 2017. Disponível em: <<http://grupomccac.org/publicacoes/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Submissão: 03 de março de 2019

Aceite: 21 de abril de 2019.

A TELENVELA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PERTENCIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA AD

pg 191-204

Rondinele Aparecido Ribeiro¹

Resumo

O presente artigo intenciona tecer considerações acerca da constituição do gênero telenovela no país e avança também na tese de que a telenovela contém elementos de discursivização da sociedade capazes de instituir no receptor uma sensação de pertencimento a uma comunidade. Para tanto, o trabalho enfocará a trajetória desse gênero no Brasil marcada por uma situação *sui generis*. Ancorado na AD de vertente francesa, haja vista esse aporte teórico oferecer uma profícua possibilidade de trabalho para a compreensão dos discursos produzidos e propagados pela mídia, este trabalho concebe a telenovela como uma materialidade discursiva. Posto isso, a AD manifesta-se a partir da ligação entre a linguagem e o social, uma vez que o seu foco de análise recai no discurso, aqui concebido como o resultado da produção situada entre a língua e o social.

Palavras-chave: Telenovela. AD. Materialidade discursiva. Sentido.

THE TELENVELA AND THE CONSTRUCTION OF THE SENSE OF BELONGING: SOME CONSIDERATIONS FROM THE AD

Abstract

The present article intends to make considerations about the constitution of the telenovela genre in the country and also advances in the thesis that the telenovela contains elements of discursivization of the society capable of establishing in the receiver a sense of belonging to a community. Therefore, the work will focus on the trajectory of this genre in Brazil marked by a *sui generis* situation. Anchored in the AD of French language, given that this theoretical contribution offers a profitable working possibility for the understanding of the discourses produced and propagated by the media, this work conceives the telenovela as a discursive materiality. Having said this, the AD manifests itself from the link between language and social, since its focus of analysis lies in the discourse, here conceived as the result of the production situated between the language and the social.

Keywords: Telenovela. AD. Discursive materiality. Sense.

¹ Mestrando em Letras, pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: ribeirorondinele@gmail.com

Introdução

Ao se reconfigurar numa narrativa com forte viés realista na qual o melodrama característico do gênero foi diluído às tramas representativas do país, a telenovela converteu-se numa verdadeira narrativa sobre a nação (LOPES, 2014), nutrindo os telespectadores de referências. Por isso, o presente trabalho encara essa narrativa teleficcional como legítima representante da cultura nacional, que emprega em sua constituição mecanismos de discursivização os quais possibilitam a inter-relação entre ficção e realidade, além de possibilitar o tratamento de temáticas complexas instaurando no país um grande “fórum de debates”. Assim, o trabalho emprega pressupostos advindos da AD de vertente francesa para fundamentar suas proposições, uma vez que o discurso midiático propagado pela telenovela pode afirmar, ressignificar ou ser responsável pelo surgimento de novos posicionamentos sociais. Ademais, a narrativa teleficcional é um verdadeiro fenômeno cultural brasileiro, já que propaga valores e hábitos culturais, nutrindo o receptor de referências identitárias. convertendo-se num verdadeiro espelho da sociedade por refletir e refratar os dilemas da nação. A narrativa teleficcional apresenta, ainda, como marca constitutiva, a interconexão do processo temporal histórico com o ritmo da vida individual responsável para a construção do sentido de pertencimento a partir de seu discurso materializado pela linguagem responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo editado.

Gênero televisivo de maior sucesso no Brasil, pode-se afirmar que o sucesso da telenovela está fortemente atrelado à projeção de uma potencialidade discursiva capaz de promover a identificação com o receptor, gestada a partir de estratégias inerentes à estrutura do gênero, tais como a estrutura narrativa herdada da matriz folhetinesca, a incorporação de narrativas cotidianas com viés

realista, responsável por despertar a sensação de pertencimento no público, e, nos últimos anos, a incorporação de estratégias transmidiáticas, já que esse gênero é responsável por gerar narrativas e conteúdos em outros programas.

Devido a essa particularidade, para Lopes (2017), a teleficção se constitui como um dispositivo transmídia. Como exemplo dessa estratégia, tem-se a constante presença de atores em programas de auditório explicando a importância de sua personagem ou, ainda, discutindo os temas representados pela telenovela. Outro exemplo característico da potencialidade desse gênero em gerar novas narrativas ocorreu no *Programa Globo Repórter*, que exibiu, após o último capítulo da telenovela *A Força do Querer*, um programa acerca dos elementos constituinte básicos dessa narrativa, que, ao longo de 06 (seis) meses, conseguiu a adesão do público e uma recepção favorável da crítica pela forma como temas considerados polêmicos foram tratados.

Vale ressaltar, ainda, que essa potencialidade de a telenovela gerar conteúdo e nutrir o ideário do país só ocorre quando uma narrativa revela seu potencial de galvanizar o país. Antes de *A Força do Querer*, essa experiência no programa em questão só foi empregada no final de *Avenida Brasil*, no ano de 2012. Além de alimentar outros programas de televisão, a grandiosidade do sucesso do gênero telenovela está associada ao aspecto comercial, haja vista a teleficção se traduzir num formato de bastante rentabilidade para as emissoras que a produzem. Essa assertiva é muito bem delineada pela Rede Globo de Comunicação, empresa mais importante na produção de telenovelas no Brasil.

Como estratégia de mercado, a emissora incluiu ações de marketing (“merchandising”) às suas tramas, revelando, dessa forma, um grande potencial para gerar lucros, que se amplia também após o término da exibição da telenovela, quando a emissora exporta o gênero, que viaja em todos

os continentes, espalhando hábitos, valores, gostos e representações sobre os dilemas da sociedade brasileira. A partir do exposto, constata-se uma verdadeira “cultura da telenovela” no Brasil. O brasileiro desenvolveu o hábito de acompanhar o desenrolar dessa história seriada, afinal, mesmo que não a veja diariamente, o telespectador mantém laços com a telenovela, seja nas diversas plataformas multitelas, características da nova fase de circulação de discursos na sociedade, ou, ainda, pela constituição dessa narrativa em se tornar um gênero capaz de narrar os dilemas da sociedade brasileira e criar um repertório compartilhado no cotidiano e na memória da sociedade.

Presente no Brasil desde 1951, ano em que ocorreu a primeira experiência com o formato, através da exibição da telenovela *Sua Vida me Pertence*, esse “folhetim repaginado” vem sendo exibido incessantemente. Inicialmente concebido como um produto destinado a mulheres e encarado como um gênero menor na grade da programação televisiva brasileira, uma vez que lhe era atribuído o rótulo de produto melodramático e evasivo, ao longo de sua trajetória, o gênero abandonou sua extensa carga melodramática para incorporar aspectos mais cotidianos da sociedade brasileira responsáveis para promover a identificação do público com as temáticas. Outra alteração que pode ser apontada foi a adoção do formato diário responsável por suplantando o formato “ao vivo”, que imperou nos primeiros dez anos de existência da telenovela no Brasil. Também se pode acrescentar a adoção de uma linguagem própria para o formato e a incorporação de aparatos tecnológicos, os quais foram responsáveis por ditar o caráter industrial de tais produções.

A sociedade midiaticizada, a ficção na mídia e o advento da telenovela no Brasil

Na atualidade, os meios de comunicação ocupam uma grande importância no ideário da sociedade. Como explicam Melo e Tosta (2008, p. 29), a mídia prevalece na contemporaneidade como uma instituição hegemônica. “Recebemos mídia por todos os poros. A cada passo que damos, cotidianamente, esbarramos em artefatos midiáticos: livros, jornais, rádios, televisores, anúncios, panfletos, discos, vídeos, celulares”.

Etimologicamente falando, o vocábulo tem sua origem atrelada ao latim, haja vista *media* ser o plural de *médium*. Seu significado está associado a vocábulos como “meio”, “veículo” e “canal”. Sua inclusão na Língua Portuguesa se deu, portanto, por meio de um estrangeirismo no qual os brasileiros aportuguesaram a palavra *media* e passaram a escrever *mídia*. “Mais do que dicionarizar, os brasileiros estabelecem com a mídia uma relação ‘macunaímica’. Qualquer pessoa do povo se refere a esse tipo de fenômeno com bastante familiaridade, cordialidade, intimidade” (MELO; TOSTA, 2008, p. 30).

Ao teorizar sobre a importância da mídia na sociedade, a estudiosa Maria Luiza Setton (2011) considera que:

[...] uma das grandes transformações ocorridas nestes dois últimos séculos refere-se ao fenômeno midiático. Tomando as mídias como tema de reflexão, é possível observar que além de estarem presentes em nosso cotidiano, elas se constituem em um assunto de interesse geral (SETTON, 2011, p. 07).

Ademais, essa presença marcante da mídia no cotidiano das pessoas já foi (e continua sendo) bastante teorizada. Douglas Kellner (2001, p. 09), em sua obra intitulada *A Cultura de Mídia*, defende a tese de que as mídias são uma forma dominante de cultura responsáveis por fornecer material de identidade. “Há uma cultura veicula pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o

tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais”.

Em suas teorizações, o autor esclarece que a cultura de mídia é bastante complexa, estando atrelada à cultura do consumo e dependente da perspectiva que se adota. Por essa razão, em sua obra, o autor preocupou-se em estudar as consequências da mídia para a sociedade, mas não se ateve a uma única perspectiva. Ao explicar o que entende por cultura de mídia, o autor esclarece:

[...] trata-se de uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para o qual convergem nossa atenção e nossas atividades, algo que, segundo alguns, está minando a potencialidade e a criatividade humana (KELLNER, 2001, p. 11).

Assim, pode-se concluir que a mídia revela também uma vocação socializadora, haja vista apresentar uma capacidade *sui generis* de disseminar bens culturais, símbolos e imagens tornando-os comuns e perceptíveis a toda a população. Essa capacidade de veicular o regional e o global faz da mídia um grande nutriente para se criar o sentimento de pertencimento a um grupo. Por isso, esse conglomerado está fortemente associado ao balizamento de questões identitárias nesse cenário contemporâneo.

Também é importante recorrer às teorizações de Baccega (2015). Essa autora, ao definir a cultura de mídia, explica que:

[ela] se manifesta em um conjunto articulado e diversificado de produtos (polo do enunciador/emissor) que entra em relação com o conjunto articulado e diversificado de vivências do enunciatário/receptor, cujo universo de valores, posto em movimento, ativa os significados dos produtos (BACCEGA, 2015, p.30).

Para a autora, a cultura de mídia emerge da interação que se cria entre os dois polos da comunicação a partir da linguagem com a finalidade de se estabelecer o diálogo, de modo que o sujeito estabeleça o(s) sentido(s) dos discursos.

A ficção na mídia: algumas considerações

Ana Maria Balogh (2002), ao teorizar sobre as especificidades da ficção na mídia, esclarece que sua gênese remonta a atividades que se perderam no tempo. Para a autora, os formatos ficcionais existentes na televisão são herdeiros de uma vasta e longínqua tradição narrativa e dramatúrgica: “a narrativa oral, a literária, a radiofônica, a teatral, a pictórica, a fílmica e a mítica, entre outras” (BALOGH, 2002, p. 32).

Acerca da ficção na tevê, a autora posiciona-se da seguinte forma:

Como produto típico da comunicação de massa, a televisão traz novidades em relação às formas de elaboração, de produção do ficcional. A ficção na TV se curva a um conjunto de padrões que passa pelos modos de narrar, pela adscrição a formatos e grades horárias marcadas, pela maior adesão a gêneros consagrados e todo um vasto universo de elementos que a existência da TV nas últimas décadas já tornou codificados (BALOGH, 2002, p.37).

A televisão permeia o cotidiano do público brasileiro desde 1950, quando o empresário da comunicação Assis Chateaubriand resolveu implantar as transmissões desse meio de comunicação no Brasil. Encarado como uma das mais fascinantes invenções na história da comunicação, esse veículo exerceu e exerce grande fascínio na sociedade, tornando-se onipresente no cotidiano dos brasileiros. Devido a essa especificidade, a televisão converte-se num meio formativo e informativo da sociedade.

A televisão se notabiliza como definidora de novas formas de organização social. Sendo assim, sua importância vai muito além da função de entretenimento que lhe é atribuída, sendo capaz de “criar e alimentar um repertório comum por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras” (LOPES, 2014, p.

02). Nesse sentido, pode-se perfeitamente entender que a televisão e seus gêneros funcionam como verdadeiros mediadores culturais “influenciando até mesmo a percepção do indivíduo como membro dessa comunidade imaginada” (LOPES, 2009, p. 22).

Simões e França (2007) defendem a tese de que a televisão se notabiliza pela prática comunicativa devido o caráter viabilizador desse meio no processo de socialização das pessoas. Assim, de acordo com as autoras, a mídia assume uma influência notória na sociedade ao criar conceitos e representações que influenciam o comportamento dos indivíduos, além de promover a identificação e orientação para o consumo de bens simbólicos. Como se pode constatar, a televisão se caracteriza pela complexidade, de modo que seu referencial comunicativo se vincula a um campo onde se entrecruzam várias influências, como o tecnológico, o artístico e o comunicacional. Por esse motivo, pode-lhe ser atribuída a característica de deglutidora de formatos, tendo em vista que ela adapta, readapta, incorpora e subverte formatos, tal como esclarece Balogh (2002).

Tamanha a importância destinada às mídias na sociedade contemporânea que a estudiosa Marcia Percin Tondato (2011) afirma que, no cenário latino-americano, tratar de comunicação significa incluir a televisão, especificamente, a ficção, um veículo de tradução de questões sociais públicas. Dessa forma, a mídia constitui-se como uma presença constante nas relações humanas e penetra em todos os aspectos das relações sociais.

Dentre os vários gêneros ficcionais que permeiam a televisão, a telenovela se constitui como o formato mais importante na grade da programação. Essa narrativa é responsável pela alta rentabilidade das emissoras que a produzem, como é o caso da Rede Globo, empresa que soube muito bem explorar o gênero em suas estratégias mercadológicas. Ademais, essa produção converteu-se num gênero sociocultural, cujo espaço

de problematização das temáticas tratadas no enredo convertem-se numa forma de negociação e participação na comunidade imaginada.

A telenovela é um dos principais gêneros da teleficção, sendo um formato bastante consagrado e consumido por todas as classes, raças ou gêneros. Dessa forma, “é importante traçar o percurso deste gênero em território brasileiro, tendo em conta as heranças latino-americanas e norte americanas, assim como o desenvolvimento da televisão e da indústria televisiva” (TONDATO; ABRÃO; MACEDO, 2013, p. 154).

Constituindo-se como gênero aberto, a telenovela é um gênero midiático presente no Brasil desde 1951, data em que foi exibida a primeira experiência com esse formato inaugurado por *Sua Vida me Pertence*. Nessa fase inicial, o gênero era visto como um produto menor e desqualificado, esteticamente falando. Contudo, ao longo de mais de 60 anos de exibição ininterrupta, o gênero passou a contar com certo prestígio, à medida em que seu enredo passou a incorporar temáticas de domínio privado que representaram a modernização pela qual a sociedade estava passando, além de ter sido incorporado no meio acadêmico como uma rica fonte de estudo.

Tondato, Abrão e Macedo (2013) esclarecem que:

Desenvolvendo-se a partir da estrutura do romance de folhetim do século XIX, a telenovela adquire uma identidade diferenciada, que não é mais exatamente o antigo folhetim, nem o *feuilleton*, nem os seriados e nem a soap opera americana. Tal identidade, que trata o tempo e a estrutura da narrativa de forma diferenciada, está vinculada às possibilidades da tecnologia televisiva, as condições dramáticas de seu desenvolvimento, bem como as formas de sua apropriação, quer pelas indústrias culturais, quer pelos consumidores (TONDATO; ABRÃO; MACEDO, 2013, p. 155).

Vale acrescentar que tal gênero tem caráter bastante peculiar na sociedade brasileira devido à forte aceitação popular e pela densidade das temáticas retratadas, as quais utilizam uma mescla

de ficção e realidade, podendo-se dizer que “a telenovela conquistou reconhecimento público como produto estético e cultural, convertendo-se em figura central da indústria televisiva e da cultura do país” (LOPES; MUNGIOLI, 2013, p. 10).

O formato predominante no início das primeiras experiências com a exibição do gênero no Brasil era bem diferente do modelo atual. Exibidas duas ou três vezes por semana, com capítulos curtos (duravam cerca de 15 minutos) e textos adaptados da matriz latino-americana, esse gênero contava com uma forte improvisação, já que não se tinha uma linguagem técnica adequada, tampouco contava com atores que dominavam a linguagem audiovisual.

Em sua obra *Telenovela: um olhar do cinema*, Sadek (2008) explica que essa primeira fase da telenovela se deu de forma bastante amadora, uma vez que os profissionais da televisão foram “emprestados” do rádio. Quanto ao enredo, predominavam situações evasivas, artificiais e melodramáticas, com tramas situadas em espaços longínquos, que não traziam referência de reconhecimento ao telespectador. A estudiosa Maria Aparecida Baccega (2013) explica que as primeiras produções contavam com viés fortemente maniqueísta e empregava personagens muito bem definidos em bons e maus. Os diálogos eram pobres e as situações se baseavam em estereótipos já consagrados de uma sociedade com valores essencialmente patriarcais.

Estruturalmente falando, somente a partir de 1963 o formato da telenovela passou a ser diário. A primeira experiência com esse formato foi a telenovela *2-544 Ocupado*, exibida pela TV Excelsior. Essa reconfiguração do formato foi possível apenas devido à incorporação do videoteipe, que possibilitou a gravação e a edição dos textos, conferindo-lhe mais acabamento estético. Para Sadek (2008), a adoção do videoteipe significou a operacionalização do gênero, tornando as telenovelas mais viáveis. Pode-se dizer, ainda, que a introdução desse aparelho foi um dos fatores que permitiram às telenovelas se distanciarem

da linguagem do rádio, ou do teatro, para adquirir sua própria linguagem. A ideia de produzir telenovela em formato diário no Brasil, conforme explica Artur da Távola (1996), surgiu em uma viagem empreendida por Edson Leite, superintendente da TV Excelsior à época, para a Argentina, quando lá se deparou com a exibição de telenovelas em formato diário, o que lhe motivou a apostar no formato seriado semelhante.

Contudo, o gênero conquistou sucesso de público com a exibição de *O Direito de Nascer*, adaptada para o Brasil por Thalma de Oliveira e Teixeira Filho. Com a exibição dessa telenovela, a teleficção mostrou seu potencial para mobilização das massas. Ainda nessa década, foi exibida *Beto Rockefeller*, telenovela produzida pela TV Tupi e considerada um marco na história da teledramaturgia brasileira pelo fato de ter sido a primeira a nacionalizar o gênero. Na mesma, ao incorporar elementos do cotidiano e retratar as aventuras de um personagem anti-herói, vendedor de sapatos, que idealizava ascender socialmente, essa telenovela inovou tanto no enredo quanto na linguagem. “Reproduzindo fatos e fofocas retiradas de notícias de revistas e jornais da época, o enredo procurava reproduzir o ritmo dos acontecimentos no interior da própria narrativa” (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991, p. 78).

A partir da exibição de *Beto Rockefeller*, a telenovela adquiriu uma estrutura bastante peculiar, responsável pelo afastamento de sua matriz melodramática latino-americana. Assim, observa-se perfeitamente que esse gênero importado de Cuba acabou se reconfigurando e passou a se constituir numa narrativa representativa acerca da modernização experimentada pelo país, já que documentou muito bem os dilemas da sociedade brasileira.

Um olhar mais apurado acerca da telenovela, permite afirmar que esse “folhetim eletrônico modernizado” passou de um produto menor e desqualificado, na grade da programação televisiva,

para um legítimo representante da cultura brasileira como muito bem defendem Tondato (2011) e Lopes (2009, 2014).

A construção do discurso teleficcional e o diálogo com a realidade

Por meio da linguagem, os homens expressam suas intenções, sentimentos bem como representam o mundo e interagem num amplo processo de negociação e compartilhamento de informações. Empregando-a, o homem constrói seu processo de interação e representa seu dizer, uma vez que é por meio desse signo linguístico que se dá a interação verbal como espaço para o surgimento de significados, de ressignificações ou, ainda, de disputas entre sentidos sociais, como ensina Baccega (2015).

A palavra, enquanto signo verbal, constitui-se pela realidade dialética e dialógica da linguagem (BACCEGA, 2015). Dessa forma, é resultado do forte dialogismo presente na sociedade a partir do embate entre vários discursos sociais alicerçados nos vários domínios discursivos. Assim, a interação verbal é concebida como lugar de desenho dos significados, das ressignificações e de disputas entre sentidos sociais. Dessa forma, para essa autora, a partir da aprendizagem de uma língua, o sujeito apreende e vincula-se num sistema de categorias responsáveis pelo fornecimento da percepção da realidade. “E é no interior desse sistema que os objetos, os acontecimentos, os processos terão significação” (BACCEGA, 2005, p. 48).

Ao teorizar sobre as especificidades da linguagem, Bakhtin (2003) aponta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Como se trata de um espaço ideal de apropriação de saberes, entende-se que o conjunto de enunciados proferidos pelo homem em seu processo de comunicação apresenta estruturas

socialmente definidas com características peculiares, denominadas pelo autor *gêneros do discurso*.

Com base nos pressupostos de Bakhtin (2003), Simões e França (2008) explicam que a construção da vida social se efetiva por meio da linguagem, mediação fundamental para o processo de construção e de reconstrução da realidade social num amplo processo de comunicação, aqui entendida como um campo amplo e transdisciplinar formado por múltiplas linguagens. A partir do ponto de vista da estudiosa e amparado nas teorizações advindas do autor russo, pode-se compreender que a linguagem se constitui como uma interação, um lugar de desenho dos significados e das ressignificações, bem como das disputas entre os sentidos sociais, haja vista ser constituída por signos, que são ideológicos e se constituem como uma arena onde se desenvolve a luta de classes e de identidades. Dessa forma, constata-se que a existência humana se torna impossível sem a linguagem e, conseqüentemente, sem o discurso, uma vez que as relações humanas são construídas num amplo processo de negociação realizado pela interação.

Como aporte teórico fundamental para se entender as relações entre linguagem, história e cotidiano, a Análise de Discurso (doravante denominada AD) se constitui como um modelo metodológico que embasa a análise dos discursos, centrado na reflexão sobre o texto e a história, articulando interdisciplinarmente pressupostos teóricos da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Surgida na França na década de 60, tendo como precursores Michael Pêcheux e Jean Dubois, essa linha teve sua origem associada a uma tradicional prática escolar francesa, qual seja, a explicação de textos.

Sobre a AD, valem as considerações de Gregolin (2007):

A análise do discurso, campo de pesquisa solidamente instalado no Brasil, interessa-se cada vez mais em tomar a mídia como

objeto de investigação. A articulação entre os estudos da mídia e os de análise do discurso enriquece dois campos que são absolutamente complementares, pois ambos têm como objeto as produções sociais de sentidos (GREGOLIN, 2007, p. 15).

A apertada síntese, o que se entende na atualidade por AD remonta a uma história que chega a dois mil anos, desde os estudos da Retórica grega. A década de 70 é considerada como período de extrema importância para a renovação dos estudos linguísticos e se constitui como um marco para a consolidação da Análise de Discurso, uma vez que é o momento de abandono do trabalho linguístico aplicado a frases soltas e isoladas para considerar um evento mais amplo, o texto, que passa a ser analisado pela sua materialidade constitutiva, carregada de ideologia. Conforme explica Baccega (2015), constitui-se a partir do encontro entre o linguístico e as condições sócio históricas. Dessa forma, analisar o discurso é voltar-se para o texto e analisá-lo pelo viés da historicidade.

Em termos gerais, o grande foco de estudo da AD concentra-se nas condições, na situação e no momento de produção de um texto. Assim, o mérito dessa linha de pesquisa consiste em explicitar o motivo pelo qual determinado indivíduo produz determinado discurso.

Sobre a AD, valem as considerações da estudiosa Eni Orlandi (2009):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2015, p. 13).

A partir do ponto de vista de Orlandi (2015), atribuímos à AD a especificidade de se constituir como um profícuo alicerce na análise de textos, uma vez que, para a autora, esse campo metodológico

concebe a linguagem como uma mediação instaurada entre o homem e a realidade social, aqui entendida como discurso responsável por tornar possível a permanência e a continuidade, além dos deslocamentos e das transformações situadas na realidade na qual se vive. A autora explicita os principais objetivos da AD: “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história”.

Orlandi (2015) também contribui com as especificidades acerca do discurso, uma vez que para a autora: “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua, ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Assim, para a autora, a AD se constrói nesse encontro. “Logo, a linguagem passa a ser estudada no concerto das demais ciências humanas e sociais” (BACCEGA, 2015, p.10), uma vez que o discurso, para essa autora, corresponde a um ponto de encontro entre o linguístico e as condições sócio históricas constitutivas das significações.

Dessa forma, por meio da AD, é possível se fazer uma análise externa e interna de textos para se constatar, conforme explica Gregolin (2005), o que o texto diz, como o texto diz? Como ele diz e por que ele diz? Os fundamentos do materialismo histórico sustentam explicações sobre situações das quais esse sujeito participa, enquanto membro de uma sociedade estratificada por classes sociais, onde ele assume diferentes papéis e categorias. Todavia, como membro dessa sociedade, esse sujeito não tem autorização para representá-la e/ou falar em seu nome; assim, o grau de participação social do sujeito é determinado pelo seu nível de qualificação, de modo que - fragmentando-se em diferentes sujeitos - participa apenas de situações.

Ao realizarmos a análise do discurso, devemos levar em conta a sua situacionalidade, uma vez

que essa análise estabelecerá uma relação entre a língua e a sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). É a ideologia que estabelece a forma na qual cada classe da sociedade vê determinados conceitos. Sendo assim, cada formação discursiva deve ser correspondente a sua formação ideológica (o que pode ser dito em cada época, em determinada sociedade). Na AD se pode notar que o enunciador utilizará de recursos persuasivos para convencer o enunciatário (leitor) da mensagem que ele deseja passar em seu discurso, devendo ser estes recursos coerentes ao espaço em que ele será veiculado para que o receptor compreenda o que o discurso diz.

Como explica Mungioli (2008), o estudo do discurso permite compreender a linguagem na perspectiva da interação. De acordo com a autora, a discursivização instaurada pelo discurso da teleficção cria uma instância enunciativa capaz de promover a discussão de problemas da nacionalidade, ao passo que situa os enunciados num tempo e espaço percebido pela sociedade, revelando sua constituição histórica. Desse modo, “a telenovela instaura um processo de interpretação e reinterpretação do presente, estabelecendo correlações com outras visões desse mesmo presente” (MUNGIOLI, 2008, p. 13).

Na atualidade, a telenovela pode ser interpretada como um gênero que narrativiza a sociedade por meio de um enredo representativo do universo familiar. Essa narrativa, por meio de seu discurso, também dá visibilidade a certos temas e comportamentos, capturando e refletindo os grandes dilemas da população. Lopes (2009) esclarece que esse gênero teleficcional é um produto alçado ao posto principal da indústria televisiva, devido a sua peculiaridade de ter se transformado em um espaço de problematização do país.

Mungioli (2008), ao abordar as especificidades da telenovela, aponta que o gênero se destaca na constituição do sentimento de nacionalidade brasileira, haja vista o gênero

construir e desconstruir um discurso acerca de inúmeros aspectos da sociedade brasileira. Ainda acerca da construção da nacionalidade editada pela telenovela, a autora vê mecanismos de construção desse sentimento pelas narrativas literárias e pelas televisuais, que conseguem, dessa forma, manter as referências comuns, possibilitando ao receptor e ao leitor despertar sentimentos e valores comuns de uma comunidade imaginada.

Na atualidade, a telenovela enquanto gênero teleficcional, pode ser interpretada como uma narrativização da sociedade, com seus enredos que retratam o universo familiar e dão visibilidade a certos temas e comportamentos, capturando e refletindo os grandes dilemas da população. Lopes (2009) ensina que esse gênero teleficcional é um produto que foi alçado ao carro chefe da indústria televisiva devido a sua peculiaridade de ter se transformado em um espaço de problematização do país.

Na mesma esteira, converge o ponto de vista das estudiosas Baccega e Abrão (2016):

A telenovela é uma obra aberta, que dialoga com a sociedade: agenda temas para serem discutidos socialmente. Algumas questões levantadas dentro de uma narrativa perpassam de maneira marginal pela sociedade e ao serem abordadas de forma mais ampla faz com que as pessoas comecem a mencionar e discutir mais determinado assunto (BACCEGA; ABRÃO, 2016, p. 176).

Para exemplificar o ponto de vista das estudiosas, as produções novelísticas já abordaram o drama de crianças desaparecidas e a luta das mães em tentar encontrá-las (*Explode Coração*, 1995); o Movimento dos Sem-Terra e a presença de dois senadores da república em um velório do senador da ficção (*O Rei do Gado*, 1996); a denúncia da exploração do trabalho infantil (*A Indomada*, 1997); o tema da AIDS (*Zazá*, 1997); a doação de medula óssea (*Laços de Família*, 2000); as drogas e o depoimento de viciados em tratamento (*O Clone*, 2001); problemas com alcoolismo, violência doméstica e homossexualidade (*Mulheres*

Apaixoadas, 2002); a exploração sexual infantil (*América*, 2005); a violência urbana (*Páginas da Vida*, 2006); a exploração do trabalho infantil (*Avenida Brasil*, 2012); o tráfico de pessoas (*Salve Jorge*, 2012); a temática da prostituição e do consumo das drogas no mundo da moda (*Verdades Secretas*, 2015); a discussão sobre questões de gênero, vício em jogos, a prática de “sereísmo”, a dependência da tecnologia entre jovens (*A Força do Querer*, 2017).

A partir da inserção desse viés mais naturalista nas ficções televisivas, pode-se entender que esse vasto conjunto de referências narrativas passam a ser um nutriente na memória do receptor. Notoriamente, a telenovela é alçada ao status de objeto artístico e estético notabilizando-se como fator de humanização, posto que pode educar e edificar. Enquanto objeto estético, propicia ao receptor um agente de ampliação dos horizontes de expectativas, já que se estrutura em torna de categorias responsáveis por propiciar a identificação no receptor.

Conforme teoriza Lopes (2014), a telenovela pode ser analisada a partir de 04 categorias: a *tematização*, a *ritualização*, o *pertencimento* e a *participação*. A categoria da *tematização* reside na particularidade que a telenovela contemporânea adquiriu em retratar temáticas de interesse social e incluir em seu discurso campanhas socioeducativas. Assim, para Lopes (2014), essa particularidade está associada nas potencialidades locutivas e ilocutivas do gênero, cuja dimensão discursiva do mostrar e do documentar dão visibilidade a temas da esfera cotidiana.

Por sua vez, a *ritualização*, está associada à capacidade que o gênero telenovela adquire ao interconectar as dimensões temporais da ficção com a realidade responsável por instituir o sentido de pertencimento. O discurso da telenovela se desenvolve de acordo com o contexto social, sempre respeitando o tempo e espaço históricos da sociedade. Dessa forma, além das temáticas

polêmicas serem discutidas, a narrativa teleficcional acaba sendo vista como uma extensão dos dilemas privados, sendo alçados a problemas de caráter público. Na telenovela, essa conexão entre tempo ficcional e tempo histórico pode ser observada na representação dos aspectos da esfera cotidiana. Assim, a ceia natalina da teleficção ocorre no mesmo dia em que a sociedade está comemorando; questões políticas ou problemas sociais são representados no mesmo momento em que estão ocorrendo na realidade, reafirmando essa interconexão entre o cotidiano vivido e o cotidiano ficcional.

Avançando nas categorizações propostas por Lopes (2014), temos ainda o pertencimento que pode ser vista como um desdobramento da ritualização, haja vista instaurar a projeção da familiaridade a partir do entrelaçamento da ficção e da realidade responsável por conseguir a projeção do receptor, fazendo-o repensar sua própria experiência, enquanto cidadão, a partir do discurso teleficcional. Para a autora, o sucesso da telenovela advém das narrativas produzidas na sociedade a partir da exibição, vindo a comentar também que “as pessoas, independentemente de classe, sexo, idade ou região acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos onde são reelaborados e ressemantizados” (LOPES, 2014, p. 04).

Como exemplo, das categorizações apontadas por Lopes, pode-se citar a telenovela *A Força do Querer*, veiculada pela Rede Globo no horário das 21 horas. A telenovela escrita por Glória Perez, escritora reconhecida por incluir em suas telenovelas temáticas socioculturais, tratou de uma série de temas polêmicos, tais como a transexualidade, o tráfico de drogas, o vício em jogos de azar, o feminismo, homofobia e a rejeição e os dilemas da adolescência. Os dramas vivenciados pelas personagens foram discutidos, em diversas ocasiões, na pauta de outros programas

de telejornalismo da Rede Globo (isso sem falar nos programas voltados para o resumo e debate de telenovelas exibidos em outras emissoras).

Neste enleio da telenovela, no programa *Fantástico*, foram exibidas reportagens sobre o vício em jogos, sobre as questões de gênero e sobre tráfico de drogas. No programa que antecedeu à exibição do último capítulo da telenovela, o programa promoveu um encontro entre personagens e telespectadores para saber qual destino o público daria às personagens. Outro exemplo que comprova a particularidade de que a telenovela é um gênero amplamente discutido na sociedade, pode ser visto no programa jornalístico *Globo Repórter*, que também pautou sua programação a partir dos conteúdos retratados pela telenovela. Exibido logo após o último capítulo da mesma, o programa revelou os bastidores e os segredos da telenovela de maior audiência no país nos últimos quatro anos. A partir dos exemplos citados, percebe-se na telenovela uma experiência de sociabilidade pela capacidade que o gênero tem em acionar mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação.

Ampliando as categorizações propostas por Lopes (2009; 2014), avançamos na última categoria apontada pela autora: a *participação*, categoria entendida como responsável pela colaboração da telenovela com o fomento e a ampliação de um debate, no qual os sujeitos históricos dão visibilidades ao processo de negociação e de redefinição de identidades. É justamente essa categorização, a qual pode ser vista como um último estágio das categorias propostas por Lopes (2014), que possibilita o envolvimento emocional do telespectador, a partir da construção de uma linguagem estética capaz de refletir e de refratar a realidade com dilemas ético-morais, os quais expõem problemas e suscitam uma reação do público. Aqui, podem ser citados os dilemas

envolvendo as personagens Ivana, Silvana e Fabiana, da supramencionada telenovela.

Os dramas experimentados por elas integraram o cotidiano da sociedade brasileira. Mesmo quem não assistia à telenovela, passou a acompanhar, ainda que de modo indireto, o drama enfrentado por elas: a transexualidade, o vício em jogos e o envolvimento no mundo do tráfico, o que comprova a tese proposta por Lopes (2009) de que a telenovela é tão vista quanto falada, ou seja, é um gênero que possibilita o encontro e sociabilidades, haja vista estar sempre pautando o cotidiano da sociedade, mesmo que de maneira indireta. Afinal, mesmo que não se queira acompanhar a narrativa, o telespectador a acompanha devido a gama de conteúdos gerados nos veículos noticiosos e programas jornalísticos.

Essa particularidade da narrativa teleficcional, em travar um diálogo amplo com a realidade, faz dela um espaço amplo e privilegiado para retratar temáticas sociais, bem como ficcionalizar dramas inerentes aos brasileiros. Ademais, é essa especificidade que possibilita o surgimento de novos modos de perceber a realidade, bem como servir como uma iniciativa ampla com a finalidade de informar o receptor, estimulando-o a uma reação, ou até mesmo, uma ação retratada no enredo da telenovela. Nesse sentido, todo o capital simbólico, como imagens, sons, espetáculos e narrativas são de extrema importância para a construção do indivíduo enquanto sujeito.

Como explica Baccega (2015), a palavra, enquanto signo verbal, constitui-se pela realidade dialética e dialógica da linguagem. Dessa forma, é resultado do dialogismo presente na sociedade, a partir do embate entre vários discursos sociais alicerçados nos vários domínios discursivos. Assim, a interação verbal é concebida como lugar de desenho dos significados, das ressignificações e de disputas entre sentidos sociais. Dessa forma, para essa autora,

a partir da aprendizagem de uma língua, o sujeito apreende e projeta-se num sistema de categorias responsáveis pelo fornecimento da percepção da realidade. “E é no interior desse sistema que os objetos, os acontecimentos, os processos terão significação” (BACCEGA, 2005, p. 48).

A partir do ponto de vista da estudiosa, e amparado nas teorizações advindas de Bakhtin (2003), pode-se compreender que a linguagem se constitui como uma interação, um lugar de desenho dos significados e das ressignificações, bem como das disputas entre os sentidos sociais, haja vista ser constituída por signos, que são ideológicos e se constituem como uma arena onde se desenvolve a luta de classes e de identidades. Dessa forma, constata-se que a existência humana se torna impossível sem a linguagem e, conseqüentemente, sem o discurso, uma vez que são construídas num amplo processo de negociação realizado pela interação. Enquanto sujeitos, somos constituídos pela linguagem, que faz a mediação entre “eu” e o “mundo”. Dessa forma, os sujeitos são resultantes de vários discursos permeados em seu cotidiano. “O cotidiano de cada indivíduo está inserido nesse universo de discursos. E é a partir desta materialidade discursiva que se constitui sua subjetividade” (BACCEGA, 2005, p. 22).

Ao fornecer material, dominar o tempo, o lazer, tentar inculcar valores, modelar opiniões e comportamentos sociais e apresentar informações, a narrativa midiática, vista e comentada pela sociedade brasileira, mostra-se numa narrativa com grande potencialidade para retratar temáticas cada vez mais próximas dos brasileiros, o que serve como instrumento emancipador, à medida em que trata de situações cada vez mais próximas de seu público-alvo e as converte num verdadeiro fórum de debates, já que a teleficção no Brasil alimenta-se da realidade para criar seu discurso ficcional, mas se revela também capaz de mostrar uma grande relação entre ficção e realidade cotidiana.

Considerações finais

A televisão é um veículo de comunicação de maior penetração nos lares dos brasileiros. Enquanto suporte, constitui-se por uma série de gêneros, dentre eles, a telenovela, que é um dos mais populares devido ao prestígio que atingiu na conjuntura cultural brasileira. Legítima representante da cultura nacional, esse gênero televisivo tem um grande potencial comunicativo. Esse status pode ser atribuído, sobretudo, às produções realizadas a partir dos anos 1990, que incorporou temáticas realistas e incluiu também ações educativas.

O presente artigo tratou a telenovela como um gênero influente na sociedade brasileira. Tal produto, encarada como finalidade comunicativa, converteu-se num espaço profícuo para problematizar temáticas sociais complexas, legitimando a telenovela como espaço de socialização. Gênero onipresente no cotidiano brasileiro, a telenovela era vista na fase inicial da televisão como um produto menor e desqualificado devido sua extensa carga melodramática. Já ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, essa especificidade melodramática foi alterada. Assim, o melodrama cedeu espaço para tramas e temas mais complexos.

Ao longo dos anos 1970 e 1980, a telenovela se constitui na promoção de um verdadeiro espaço de integração nacional, captando todos os dilemas de uma sociedade que passava por um forte processo de reconfiguração de valores, passando a tratar mais abertamente questões atinentes ao drama familiar cotidiano. Assim a telenovela desse período retratou perfeitamente o ambiente de mudanças sociais e políticas pelas quais o Brasil estava passando, conferindo aos temas uma abertura mais realista.

A partir dos anos 1990, passou a ocorrer a incorporação de ações socioeducativas às tramas realistas, fazendo com que esse gênero se

convertesse, de fato, num legítimo representante da cultura brasileira. É evidente que sua produção discursiva mantém uma perfeita relação entre ficção e realidade, potencializando seu caráter narratológico, mas, ao mesmo tempo, eleva a produção como estratégia comunicativa ao empregar temáticas notoriamente de cunho social, tais como homoafetividade, bioética, alcoolismo, tráfico de pessoas, violência social, violência doméstica, dependência química. Todas essas questões catapultadas nas telenovelas extrapolam sua vocação meramente massiva para se constituir num amplo espaço de socialização e fomentador de debates acerca dos dilemas constitutivos da sociedade brasileira.

Ao optarmos pela AD de vertente francesa, sugerimos um método transdisciplinar como uma possibilidade de se analisar os sentidos propagados pelo discurso televisivo. Ao tomarmos a telenovela em sua materialidade discursiva, reafirmamos a ligação entre a linguagem e o social, uma vez que o seu foco de análise recai no discurso, aqui concebido como o resultado da produção situada entre a língua e o social. Ademais, ao tratarmos acerca do discurso, percebemos sua correlação com o social, o linguístico e o ideológico. Enquanto prática manifestada pela linguagem, torna-se de extrema relevância a prática da análise discursiva enquanto forma de compreender os sentidos trazidos à baila pelas materialidades discursivas. Nesse contexto, a telenovela, converte-se num gênero profícuo.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. *Estudos de comunicação e análise do discurso* – teoria e prática. São Paulo: 2015.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Ressignificação e atualização das categorias de análise da “ficção impressa” como um dos caminhos de estudo da narrativa teleficcional*. Revista Comunicación, N°10, Vol.1, año 2012.
- BACCEGA, Maria Aparecida; ABRÃO, Maria Amélia Paiva. A telenovela e o merchandising social: um estudo sobre a violência contra a mulher abordado na novela A Regra do Jogo. In: RENO, Denis Porto; MAGNONI, Antônio Francisco. (Org.) ; IRIGARAY, Fernando (Org.) ;
- AMERICO, Marcos (Org.). *Narrativas imagéticas, diversidade e tecnologias digitais*. 1. ed. Rosario: UNR Editora, 2016. v. 1. 481p .
- BACCEGA, Maria Aparecida; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Org.). *Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos*. São Paulo: PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Intermeios, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALOGH, Anna Maria. *O Discurso Ficcional na TV*. São Paulo, EDUSP, 2002.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Revista Comunicação Mídia e Consumo*. São Paulo: v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Telenovela e direitos humanos: a narrativa de ficção como recurso comunicativo. In: *ANAIIS INTERCOM*– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Telenovela e memória em tempos de trasmídia*. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXVI Encontro Anual da Compós, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo - SP, 06 a 09 de junho de 2017.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; MUNGIOLO, Maria Cristina Palma. *Qualidade da Ficção Televisiva no Brasil: elementos teóricos para a construção de um modelo de análise*. In: XXII Encontro Anual da Compós, 2013, Salvador. Campós 2013 - Anais, 2013.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Memória e Identidade na Telenovela Brasileira*. Disponível em <http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12_ESTUDOS_DE_TELEVISAO/templatexxiicompos_2278-1_2246.pdf>. Acesso em 04/05/2016.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Telenovela como Recurso Comunicativo*. MATRIZES, v. 3, n.1, 2009.
- MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção temas & educação).
- MUNGIOLO, Maria Cristina Palma. *Enunciação e Discurso na Telenovela: A construção de um Sentido de Nacionalidade*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.
- NEWCOMB, H. *La Televisione da Forum a Biblioteca*. Milano: Sansoni, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ORTIZ, Renato; BORELLI, Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. *Telenovela história e produção*. 2 ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1991.
- SADEK, José Roberto. *Telenovela: Um olhar do cinema*, São Paulo: Summus, 2008.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Editora Contexto.
- SIMÕES, Paula Guimarães; FRANÇA, Vera. *Telenovelas, telespectadores e representações do amor*. ECO-PÓS- v.10, n.2, julho-dezembro 2007, pp. 48-69.
- TÁVOLA, Artur da. *A telenovela brasileira: história análise e conteúdo*. São Paulo: Globo, 1996.
- TONDATO, Márcia Percin; ABRÃO, Maria Amélia; MACEDO, Diana Gualberto de. *Ficção e Realidade Televisivas: O caminhar pela cultura e o encontro com a telenovela*. In: TONDATO, Márcia Percin; BACCEGA, Maria Aparecida (Orgs.). *A Telenovela nas Relações de Comunicação e Consumo: Diálogos Brasil e Portugal*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- TONDATO, Marcia Perencin. *Comunicação e consumo: representações identitárias da mulher na publicidade do prime-time*. Revista ECO-POS, abril, 2011.

Submissão: 11 de março de 2019.

Aceite: 22 de abril de 2019.

Interfaces