

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 8 número 1

Revista Interfaces

Editora-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Conselho Editorial

Dr Adail Sobral (UCPEL)

Dr. Alice Atsuko Matsuda (SEED-PR/FACCREI)

Dr. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr Antônio Esteves (UNESP)

Dr. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dr. Carme Regina Schons (UPF)

Dr. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)

Dr Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dr Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dr Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dr Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dr Luísa Lobo (UFRJ)

Dr Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dr Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dr Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dr Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dr Sonia Pascoalati (UEL)

Dr. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Avaliadores

Lídia Stutz (Unicentro)

Stela de Castro Bichuette (Unicentro)

Juliana da Silveira (PNPD/UNISUL)

Adriana Dalla Vechia (UEM)

Maria Cláudia Teixeira (Unicamp)

Leandro Tafuri (Faculdade Guairacá)

Josiete Schneider (UFRGS)

Sonia Merith Claras (Unicentro)

Everton Gelinski (Unicentro)

Márcio José Winchuar (Unicentro)

Luciana Fracassi Stefaniu (Unicentro)

Luciane Baretta (Unicentro)

Cibele Lemke (Unicentro)

Revisores de texto

Maria Cláudia Teixeira
Sandy Karine dos Santos Semczeszm
Ana Carolina de Godoy
Débora Smaha Corrêa
Paula M. Fernandes

Arte da capa e diagramação

Paula M. Fernandes

Responsável Técnico

Paulo Gilberto de Góes
Márcio José Winchuar

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini

5-7

Artigos

O discurso fundador da construção da identidade curitibana e a invisibilidade sobre o negro

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

7-17

Sujeito, enunciação e discurso: algumas reflexões

Liana Cristina Giachini e Kelly Fernanda Guasso da Silva

18-29

Um estudo semiótico de Novos Horizontes: algumas reflexões

Sonia Merith Claras e Dayse Martins da Costa

30-41

Análise de Discurso Crítica e análise de imagem em movimento: uma aproximação teórica

Solange de Carvalho Lustosa

42-54

Ressignificações na formação do professor de línguas em práticas formativas com base em gêneros textuais

Maria Izabel Rodrigues Tognato e Ana Paula Marques Beato-Canato

55-72

A biblioteca como espaço de leitura em ambientes socioeducativos

Diego Paiva Bahls e Marcos Gehrke

73-84

Sentidos do político na/da/para a política

Maria Cleci Venturini e Márcio Winchuar

85-94

Citação e paráfrase como estratégias de legitimação no discurso de uma professora de alemão

Adriana Dalla Vecchia

95-114

Modos de significar no dicionário infantil escolar de língua portuguesa: um estudo sobre a definição dos substantivos abstratos

Maria Claudia Teixeira

115-123

Atividades de linguagem mediadas pelos gêneros de textos em situação de estágio supervisionado

Paula Francinetti Ribeiro de Araujo

124-139

Interfaces

volume 08 número 01

O primeiro volume do ano de 2017, da **Revista Interfaces**, publica dez artigos de Linguística, destacando as suas relações com o ensino e, com isso mantém a proposta de publicação de três números anuais, sendo o primeiro de Linguística e relações com o ensino de línguas, o segundo de Literatura e suas relações com outras artes, Teoria Literária e ensino e, o terceiro, contemplando as interfaces. Assim, cumpre a proposta de interfaces demandada pela revista, a qual, assim como o Programa de Pós-graduação em Letras, pensa Língua e Literatura não como áreas do conhecimento isoladas e autônomas, mas como campos disciplinares que se completam e se reclamam no cumprimento de suas funções na produção do conhecimento, Apresentamos, a seguir, os artigos publicados, nesse número primeiro número de 2017.

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho, doutora e mestre em Letras Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), propõe a discussão em torno do discurso fundador que instaura a inviabilidade do negro na capital paranaense. A autora mostra, ao longo do seu texto, que esse discurso foi disseminado pela Formação Discursiva do Movimento Paranista e contribuiu para a formação identitária que valoriza o imigrante europeu e destaca a raça branca como superior em detrimento do negro.

O sujeito da enunciação e discurso são os fios condutores do artigo de Liana Cristina Giachini e Kelly Fernanda Guasso da Silva, doutorandas em Estudos Linguísticos, da Universidade de Santa Maria (UFSM). Nesse artigo, Émile Benveniste e Michel Pêcheux são os teóricos mobilizados para pensar o sujeito e o discurso e para mostrar as rupturas, aproximações e distanciamentos existentes entre as teorias propostas pelos dois linguistas e, as suas contribuições para o avanço da Linguística como ciência.

Sonia Merith Claras, professora do Departamento de Letras da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL) e Dayse Martins da Costa, mestranda do Programa de pós-graduação em Letras, da UNICENTRO mobilizam a teoria Semiótica, de linha francesa com vistas a discutir o gênero canção. Apresentam, no artigo, as possibilidades de leitura desse gênero textual, considerando os documentos basilares para o ensino da língua portuguesa.

A imagem em movimento é o centro das discussões de Solange de Carvalho Lustosa, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), visando desenvolver uma leitura crítica sobre a imagem. A teoria que sustenta as reflexões é a Análise de Discurso Crítica (ADC), teoria que parte do pressuposto de que a linguagem escrita sofre, culturalmente, desde a sua criação, um severo controle social, legitimado pela máxima “vale o que está escrito”.

Maria Izabel Rodrigues Tognato e Ana Paula Marques Beato-Canato discutem, a partir da Linguística Aplicada, duas experiências realizadas em contextos de formação inicial e continuada de professores com vistas a refletir sobre suas práticas formativas. A base teórica que sustenta seus posicionamentos é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe a linguagem como prática social.

A biblioteca como espaço de leitura em ambientes socioeducativos de autoria de Diego Paiva Bahls, bolsista do projeto de extensão Incubadora dos Direitos Sociais - PATRONATO/UNICENTRO e

Marcos Gehrke, doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, apresenta discussões centradas na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Os autores buscaram trabalhos na Base de Dados Referenciais de Artigos, em Periódicos da Ciência da Informação (BRAPCI), publicados entre 2000-2015 para fundamentar suas discussões.

Os sentidos do político na/da política, de autoria de Maria Cleci Venturini, (doutora em Estudos Linguísticos) e Márcio Winchuar de Lima (doutorando em Educação, UFPR), dá visibilidade aos mecanismos discursivos presentes em discursos de sujeitos filiados à política com vistas a instaurar imaginários em torno de seus adversários. Esses sujeitos, enquanto porta-vozes de seus partidos políticos e da formação sócia, ‘projetam’ no outro – o adversário - imaginários negativos, de modo que o negativo imputado a esse ‘outro’ – no caso Dilma e Lula – ressoe como elogio ao sujeito-locutor. Vale destacar que o sujeito-locutor coloca-se no discurso como porta-voz de seu partido e, também, da formação social.

Adriana Dalla Vecchia, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Paraná, trabalha, em seu artigo, a interação face-a-face entre alunos e professora de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situado em um contexto multilíngue **Schwowisch**/Português/*Hochdeutsch* do interior do Paraná. O objetivo da autora, nesse artigo, é focalizar estratégias utilizadas pela docente com vistas a legitimar o próprio discurso e a prática institucional da prova de proficiência em língua alemã encampada pelo colégio locus da pesquisa.

Neste artigo, Maria Cláudia Teixeira, doutoranda em Linguística, da UNICAMP toma o dicionário infantil como discurso, trabalhando na chamada lexicografia discursiva, portanto, inscrevendo-se na Análise de Discurso francesa. O *corpus* analisado são dicionários infantis de língua portuguesa, distribuídos nas escolas de ensino público fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2006 e 2012, dos quais recorta para análise os verbetes iniciados pela letra “A”, tendo foco naqueles que não podem ser representados como coisas materiais, como os substantivos abstratos.

Paula Francineti Ribeiro de Araujo, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, propõe a descrição dos parâmetros do contexto de produção das interações de um curso técnico de Eletrotécnica e de Eletromecânica do Instituto, no Luís-Monte Castelo, buscando identificar as práticas de linguagem com as quais os discentes devem envolver-se para realizar suas atividades. A base teórica que sustenta as discussões é o interacionismo sociodiscursivo.

Desejos a todos uma boa leitura.

Prof. Dr. Maria Cleci Venturini

Editora da Revista Interfaces

Guarapuava, 31 março de 2017

O discurso fundador da construção da identidade curitibana e a invisibilidade sobre o negro

p. 7 - 17

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho ¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o discurso fundador da construção da identidade de Curitiba, a fim de mostrar como este discurso contribuiu para a invisibilidade do negro na capital. Para atingir tal objetivo, será apresentado um breve contexto histórico da construção da identidade paranaense, bem como analisado o discurso fundador dessa identidade por meio dos escritos de Auguste de Saint-Hilaire, *Viagem pela Comarca de Curitiba* (1995); Romário Martins, *História do Paraná* (1995); e Wilson Martins, *Um Brasil Diferente* (1989). É esse discurso fundador, disseminado pela Formação Discursiva do Movimento Paraniستا, que instaurou uma nova identidade para Curitiba-Paraná: aquela que valoriza o imigrante europeu e a superioridade da raça branca e invisibiliza o negro/escravo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Discurso Fundador. Negro. Curitiba.

THE FOUNDING DISCOURSE ON CURITIBA'S CONSTRUCTION OF IDENTITY E THE INVISIBILITY OF BLACK PEOPLE

Abstract

This article aims to analyze the founding discourse of the construction of the identity of Curitiba, in order to show how this discourse contributed to the invisibility of the black people in the state of Parana's capital. In order to reach this goal, a brief historical context of the construction of the identity of Paraná will be presented, as well as the founding discourse of this identity analyzed through the writings of Auguste de Saint-Hilaire, *Viagem pela Comarca de Curitiba* (1995); Romário Martins, *História do Paraná* (1995); and Wilson Martins, *Um Brasil Diferente* (1989). It is this founding discourse, disseminated by the Discursive Formation of the Movimento Paraniستا, that established a new identity for Curitiba-Paraná: one that values the European immigrant and the superiority of the white race and invisibilizes the black/slave.

Keywords: Discourse analysis. Founding discourse. Black people. Curitiba.

Introdução

Em agosto de 1853, quando o Paraná deixou de ser parte da Capitania de São Paulo e passou a existir como unidade política e cultural, verificou-

se a necessidade da criação de uma imagem/identidade para o estado do Paraná, logo para sua capital Curitiba. Esse seria um trabalho difícil, pois o Paraná, segundo Brasil Pinheiro Machado (*apud* PEREIRA, 1998, p. 69), além de ser um Estado

¹ Doutora e Mestre em Letras - Estudos Linguísticos - pela Universidade Federal do Paraná - UFPR.

de conformação recente na história do Brasil, não tinha particularidades relevantes em qualquer dos seus estratos: geográfico, histórico ou humano.

Com a chegada de imigrantes europeus e a explosão industrial, a sociedade paranaense passou a buscar uma identidade regional própria, mas de matriz europeia, na qual o negro não estava incluído. Assim, primeiramente, tentou-se construir essa identidade por meio da teoria do branqueamento, em que a imagem da população ideal seria loira e de olhos azuis, isto devido à hipótese de que, com a chegada dos imigrantes europeus no Paraná, seria estabelecida uma supremacia racial, em que, por meio da mestiçagem, eliminar-se-iam os negros ou, pelo menos, os traços da negritude. Acreditava-se, também, que, por causa das características climáticas, o processo de branqueamento fosse ser um sucesso no Sul do Brasil. Um engano! As esperanças (teóricas) de regeneração da raça brasileira pelo branqueamento não foram concretizadas. Com a chegada dos imigrantes, o que ocorreu, de fato, foi um choque com a realidade das diferenças culturais. Não se via a aceitação dos imigrantes em fazer parte do grupo étnico paranaense, o que levou a uma nova busca de identidade.

É nesse contexto que, por volta do final do século XIX, surge o Movimento Paranista. Formado por intelectuais, artistas, literatos, etc., além da construção de uma identidade baseada em histórias regionais, lendas primitivas e em uma natureza característica para região, tinha como objetivo conseguir criar no imaginário popular o sentimento de ser parte do Paraná. Assim, a primeira preocupação desse movimento voltou-se para com os imigrantes, e migrantes, pois o Paraná não era formado somente por paranaenses e esse grande número de grupos étnicos precisava estar englobado em seus planos. No entanto, novamente, o negro não foi visto como um

dos grupos étnicos pertencente a esse Estado. Mesmo o Movimento Paranista trabalhando com a heterogeneidade da população, o modelo de civilização continuou a ser o europeu.

Verifica-se, também, que, se o Movimento Paranista forjou uma identidade cultural para o estado do Paraná, com heróis e mitos de origem onde o negro não é citado, entre as décadas de 1960 e 1970, o projeto urbanístico, que visava um modelo de desenvolvimento planejado e a modernização de Curitiba, ajudou, e muito, para que essa invisibilidade se materializasse na cidade.

Esse projeto, que tinha como objetivo solucionar alguns problemas urbanos que haviam surgido (como loteamentos clandestinos, devido ao crescimento desordenado; inundações frequentes no centro da cidade, entre outros), excluiu o negro da área de visibilidade de Curitiba. Para efetivação desse planejamento, as regiões metropolitanas tiveram uma importância crucial, pois possibilitaram a preservação da positividade em torno da imagem da capital Curitiba. Portanto, o sucesso do planejamento urbano dessa capital também contribuiu para invisibilidade/exclusão do negro, ajudando a criar a ideia de Curitiba ser uma das melhores cidades do mundo para se viver.

Outra mudança significativa na cidade que contribuiu para a invisibilidade do negro foi a construção de parques e monumentos em homenagem aos imigrantes, a partir dos anos 1980, que pode ser vista como poder de persuasão simbólico das ideias paranistas, em que se tem a valorização do elemento europeu.

Portanto, podemos dizer que o discurso do Movimento Paranista, que considera que somente os imigrantes europeus foram os responsáveis pela história e cultura da cidade, dissemina um discurso fundador que instaura uma nova ordem de sentidos, cria uma nova tradição, ressignificando o que veio antes e instituindo um novo sentido: o

discurso da representação e da imagem da cidade que nega o passado escravocrata.

Cabe destacar aqui que “discurso” está totalmente relacionado às posições ideológicas, e essas são organizadas com ideias, valores, normas ou regras que estabelecem o que e como a sociedade deve pensar, o que e como deve fazer, funcionando por meio de formações imaginárias. Conforme Pêcheux (1997, p. 160), o sentido de uma palavra, expressão, não existe em si mesmo, ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual essas palavras e expressões são produzidas e reproduzidas. Quanto ao discurso fundador, este é o discurso que funciona como referência no imaginário constitutivo de uma cidade, país. Ele se institui na construção do imaginário necessário de uma cidade em formação, constituindo-a em sua especificidade como um objeto simbólico. A partir daí, a noção de discurso fundador liga a formação dessa cidade à formação de uma ordem de discurso que lhe dá uma identidade, possibilitando sua existência e seu reconhecimento, ou seja, o discurso fundador se liga a uma Formação Discursiva (FD).

Como já é de ampla difusão, a noção de Formação Discursiva (FD) é consolidada pela Análise do Discurso (AD) a partir de Michael Foucault (2008). Pêcheux atualiza essa noção a partir de Foucault e Spinoza, no texto *Remontemos de Foucault a Spinoza*, de 1977, apontando para o fato de que a sociedade tem regramentos. Segundo Pêcheux (1997, p. 160, grifo do autor), a FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classe, determina o que pode e deve ser dito”. É nessa perspectiva que os discursos fundadores dos autores Auguste de Saint-Hilaire, Romário Martins e Wilson Martins, que contribuíram para a construção do imaginário paranaense, se ligam

a uma formação discursiva que dá identidade à cidade, o Movimento Paranista, propiciando a apreensão desses discursos.

O discurso fundador inventa um passado equivocado e empurra um “futuro pela frente que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido” (ORLANDI, 2003, p. 12). Isso acontece porque, segundo Orlandi (2003, p. 13), “o sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra ‘tradição’ de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova ‘filiação’”. Assim, com a construção da identidade de Curitiba, criou-se uma materialidade simbólica que culminou na construção de uma origem “outra”, diferente da realidade. Esse discurso construiu o imaginário necessário para dar uma identidade à Curitiba, nas palavras de Orlandi (2003, p. 17), para constituí-la “em sua especificidade como um objeto simbólico”. Se de um lado temos a história que considera a presença de escravos em Curitiba, bem como a participação de negros na construção do Paraná; de outro lado temos o discurso fundador, instituído na formação discursiva do Movimento Paranista, que busca apagar o escravo, o negro e seus descendentes da história desse Estado. É nesse sentido que o discurso fundador disseminado pela FD do Movimento Paranista – população com características europeias e a inexistência de negros e escravos no Paraná –, ainda ecoa pela cidade, em nossa identidade, em nossa relação social, nos espaços/lugares de memória.

Assim, este artigo busca analisar esse discurso fundador por meio dos escritos do botânico e viajante francês Auguste de Saint-Hilaire (1995) e dos historiadores Romário Martins (1995) e Wilson Martins (1989), em que temos configurada a linha de formação do estado do Paraná: povo descendente de europeu, branco, de olhos azuis. Ou seja, um discurso

fundador que instaura, por meio do discurso do Movimento Paranista, uma nova identidade para o Paraná, logo para sua capital: cidade e população com características europeias, em que o negro/escravo são apagados ou omitidos.

Discursos fundadores: consolidação da construção identitária paranaense

Segundo Hall (2006), as diferenças entre as nações estão na maneira como são imaginadas, identificadas. Verifica-se que a identidade curitibana foi construída pelo princípio da alteridade, ou seja, por uma relação fundada pela diferença (identidade nacional vs. identidade paranaense). Assim, contrapondo ao estereótipo brasileiro (país tropical, povo alegre, que gosta de carnaval e futebol), criou-se o simulacro para o estado do Paraná (cosmopolita, com uma diversidade étnica e um povo que ama essa terra), e para Curitiba (cidade, clima e população com características europeias).

Segundo Silva (2003, p. 97), a identidade é uma construção inacabada, ligada a estruturas discursivas e narrativas, bem como a sistemas de representação. Ela é resultado de um processo de produção simbólico, discursivo e linguístico, bem como de criações sociais e culturais.

Por ser fabricada no contexto das relações sociais, a identidade está sujeita a relações de poder, isto é, a ser imposta. Segundo Silva (2003, p. 81-82),

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. [...] São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Exemplos das marcas da presença de poder ocorridas por meio da diferenciação (identidade e diferença) podem ser verificados no tratamento dado aos negros no discurso fundador paranaense: que são excluídos da formação paranaense, inferiorizados, discriminados, invisibilizados.

Desse modo, para caracterização desse discurso que invisibiliza o negro em Curitiba, três obras foram selecionadas para análise, que trazem o discurso fundador, pois apresentam relatos que contribuíram para a criação da identidade do Paraná, são elas: *Viagem pela Comarca de Curitiba*, de Auguste de Saint-Hilaire, publicada em 1851; *História do Paraná*, de Romário Martins, publicada em 1899; e *Um Brasil Diferente*, de Wilson Martins, publicada de 1955.

Por meio dessas obras é possível ter uma visão comparativa e cronológica da criação da identidade curitibana por olhares diferentes: o francês Auguste de Saint-Hilaire nos apresenta Curitiba logo após o Paraná se tornar província, temos então um olhar de um estrangeiro de passagem que busca, com seu discurso, convidar o europeu para viver na cidade, e que vê no imigrante europeu a solução para um futuro de progresso no Estado. Já na obra do curitibano Romário Martins, temos uma visão mais contemporânea do Paraná e de um integrante do Movimento Paranista, que tem como ideal criar uma identidade para o Estado, em que se hierarquiza a raça branca como superior à negra e se valoriza o imigrante europeu. Por fim, na obra de Wilson Martins, mais atual, temos um olhar de um paulista radicado em Curitiba, que apresenta, efetivamente, um discurso que constrói uma imagem de branqueamento e de negação do negro em Curitiba.

Esse discurso fundador analisado instaurou e fixou sentidos novos que até hoje possibilitam a invisibilidade do negro na capital paranaense. Dentre esses sentidos que contribuíram com a

identidade curitibana, estão os apresentados a seguir.

Segundo Saint-Hilaire e Wilson Martins, as condições geográficas e climáticas de Curitiba justificam a identificação do europeu com a cidade. É esse discurso, que estabelece semelhança entre Curitiba e as cidades da Europa, que propaga e fixa, até hoje, o imaginário de Curitiba com clima europeu, solo fértil e ambiente físico e social compatível à etnia.

[...] Entre todas as partes desse império que percorri até agora, **não há nenhuma outra onde uma colônia de agricultores europeus tenha possibilidade de se estabelecer com mais sucesso do que ali. Eles encontrarão um clima temperado, um ar puro, as frutas do seu país e um solo no qual poderão desenvolver qualquer tipo de cultura a que estejam acostumados, sem grande dispêndio de energia.** [...] (SAINT-HILAIRE, 1995, p. 32, **grifo nosso**).

[...] **as condições de clima e a colonização anterior o fazem atrativo para a imigração europeia**, terra onde os imigrantes que deixaram tudo para trás, deixando a sua pátria e o seu lar, **encontram, de novo, e quase inesperadamente, o melhor ambiente físico e social para atenuar o desajustamento em terra e entre gentes estranhas.** (MARTINS W., 1989, p. 102, **grifo nosso**).

Cabe destacar, na segunda citação, o enunciado “colonização anterior”, referente aos portugueses, em que é criado o sentido de que há uma nova colonização: as dos imigrantes - discurso também visto no trecho do livro de Romário Martins:

Em todas as zonas povoadas do Estado, os elementos étnicos da **segunda fase do nosso povoamento** estão representados por imigrantes ou por seus descendentes de origem alemã, austríaca, italiana, polonesa, russa, ucraniana, holandesa, sírio-libanesa, em grande número, e por várias outras etnias de menor vulto. **Conjuntamente com os descendentes dos povoadores fundamentais**, essa população por toda a parte aí está construindo a Babel de todas as raças, irmanadas na mesma obra civilizadora, integrada no espírito novo, de cooperação e de fraternidade, com que marchamos para o futuro. (MARTINS R., 1995, p. 351-352, **grifo nosso**).

Assim, vemos por meio desse discurso que o imigrante europeu passa a ser considerado como o antepassado do paranaense/curitibano, o novo colonizador. Temos, então, todo um discurso sobre o imigrante europeu, em que este é sempre o centro e nunca o Outro na história da formação do Paraná, bem como na conformação de Curitiba. É a desautorização de um sentido anterior sobre a colonização do Estado: colonização por portugueses, presença de índios e negros/escravos.

Cabe destacar, aqui, que são as Formações Discursivas que delimitam o interdiscurso com enunciados possíveis e define um território como sendo de seu Outro, criando, assim, a noção de contradição discursiva – que não seria a oposição entre duas forças, uma contra a outra, mas a contradição no sentido de cada força utilizar a seu favor a mesma ideia. Assim, a posição de sujeito ocorre sempre na relação entre o sujeito enunciativo e o sujeito de uma dada FD, isto é, entre o eu e o sujeito discursivo (Sujeito universal).

Além disso, quando Wilson Martins diz que “o ‘homem paranaense’ é, jurídica e sociologicamente, o homem que nasce no Paraná, mas o homem que nasce no Paraná é, do ponto de vista étnico, profundamente internacional” (MARTINS W., 1989, p. 172), temos o jogo entre as formações imaginárias para a constituição de

um novo sentido, ou seja, o jogo de imagens - a imagem que o sujeito faz dele mesmo, de seu interlocutor e do objeto do discurso.

Essas formações imaginárias estão ligadas à identidade que o sujeito possui. Assim, nessa ressignificação de sentido, o paranaense passa a ser o internacional, o imigrante europeu, conseqüentemente este passa a ser o principal pré-construído desse discurso. De acordo com Pêcheux (1997), é a partir do interdiscurso (o que pode ou não ser dito), que se constitui de pré-construídos (discursos produzidos anteriormente, já-ditos, em outros discursos e em outros lugares), que encontramos os objetos de que o sujeito enunciador se apropria para fazer deles seu discurso: o já-dito.

Assim, o discurso fundador aqui analisado contribuiu para com a valorização do imigrante europeu por meio de discursos em que se elogiam as características físicas do paranaense que se assemelham às dos estrangeiros.

Em nenhuma outra parte do Brasil encontrei tantos homens genuinamente brancos quanto no distrito de Curitiba. [...]. De um modo geral eles são altos e bem constituídos, têm cabelos castanhos e pele rosada; suas maneiras são afáveis, sua fisionomia é franca, e eles não mostram o menor sinal daquela basófia que comumente torna insuportáveis os empregados e os comerciantes da capital do Brasil. As mulheres têm traços mais delicados do que as de todas as outras regiões do império que já visitei até agora, elas são menos arredias e conversam agradavelmente. (SAINT-HILAIRE, 1995, p. 118-119).

A bela raça paranaense, que está se formando com o cruzamento do anglo-saxão, do latino, do eslavo, inteligente, viçosa, empreendedora, é digna de toda a solicitude, de todos os sacrifícios, para não desmerecer de seu brilho (Dr. Trajano Reis *apud* MARTINS W., 1989, p. 134).

Nos trechos anteriores, como visto, temos a caracterização do paranaense ideal, aquele

formado pelo cruzamento com o europeu e com características europeias (branco, olhos e cabelos claros), bem como um discurso que valoriza a etnia branca – diferente da do resto do Brasil (mestiça, negra). É esse discurso fundador que preconiza a superioridade da raça branca/ariana e confere aos imigrantes o progresso e civilização do povo natural.

Será um erro supor que a maioria dos habitantes dos Campos Gerais seja composta de mestiços. **Há nessa região um número infinitamente maior de homens realmente brancos** do que nos distritos de Itapeva e de Itapetininga, e, à época de minha viagem, quase todos os operários da cidade de Castro pertenciam à nossa raça. **Não é, pois, de admirar que os habitantes dos Campos Gerais, apesar de sua profunda ignorância, falem um português muito mais correto do que os que habitam os arredores da cidade de São Paulo; eles que o pronunciam melhor;** [...]. (SAINT-HILAIRE, 1995, p. 17, **grifo nosso**).

Com a esperada afluência de novos imigrantes de nacionalidade alemã, polaca e italiana, **pode-se afirmar que é desta mescla com o nacional que se formará o futuro tipo paranaense, constituindo certamente uma sub-raça inteligente e vigorosa**, que saberá aproveitar as grandes riquezas de que a natureza dotou o solo deste futuro estado. (Silvio Romero *apud* MARTINS W., 1989, p. 125, **grifo nosso**).

Nos trechos anteriores vemos, ainda, que a convivência do paranaense natural (ignorante) com o imigrante, o tornaria uma “sub-raça” inteligente e vigorosa. Aqui o discurso fundador institui como o Outro – em relação ao imigrante europeu – o paranaense/brasileiro, construindo um discurso de superioridade da raça branca europeia.

É esse discurso que criou o imaginário construído para a significação da cidade e da sua população, em que o negro é invisibilizado; e que o Outro, considerado contraponto do paranaense,

é o europeu, tanto como antepassado quanto como imigrante, como pode ser visto no trecho do livro de Wilson Martins:

Se é verdade, como se diz, que em algumas regiões do Brasil não há brasileiro sem uma gota de sangue negro, **no Paraná pode-se dizer que não há brasileiro, principalmente os de velhas famílias paranaenses, sem uma gota de sangue estrangeiro.** (MARTINS W., 1989, p. 329, grifo nosso).

Assim, podemos dizer que é esse discurso fundador paranaense que determina a política do silêncio (ORLANDI, 1997) no qual se diz X para não se dizer Y, ou seja, em que se exalta o europeu (branco) para não ter que dizer sobre o negro.

No discurso da construção de Curitiba, que se insere na FD do Movimento Paranaense, não há apagamento de certos elementos (imigrantes europeus, ideologias racista e do branqueamento), mas sim o silenciamento de certos pré-construídos (negros, escravos, favela, periferia). Com isso, podemos dizer que há o apagamento das condições propriamente históricas de produção do discurso preconceituoso, racista, visto que esses pré-construídos não são ditos em benefício de uma nova condição de produção do discurso, em que não existem problemas raciais em Curitiba-PR, fazendo, assim, com que essa condição de produção discursiva determine efeitos de sentidos diferentes, em que a questão do negro não se coloque e, portanto, que a sua existência não ocorra.

Como já dito, com o intuito de se criar uma identidade paranaense, buscou-se apagar a visibilidade do negro no Paraná, visto que este, após a emancipação do Estado, e devido ao tráfico de escravo, estava visível na constituição da população. Assim, também encontramos no discurso fundador o apagamento da raça negra e da escravidão.

[...] a presença do imigrante, em primeiro lugar, e, depois, a ausência do português e a **inexistência da escravidão**, de tal forma que os dois últimos não chegaram a atuar como forças sociologicamente ponderáveis. (MARTINS W., 1989, p. 05, grifo nosso).

Ele poderia acrescentar que esse belo tipo físico, corado e de cabelos castanhos se distinguia, ainda, dos demais brasileiros, por um traço de fundamental importância: não se misturava com o **negro, existente em reduzidíssimo número em toda a província no decorrer da sua história, e que por isso não chegou a invadir sexualmente os hábitos desses rústicos senhores primitivos. Ao lado da imigração, é a inexistência da grande escravidão o aspecto mais característico da história social do Paraná, ambos o distinguindo inconfundivelmente de outras regiões brasileiras**, como a que compreende o Rio de Janeiro e o Nordeste, por exemplo. (MARTINS W., 1989, p. 128, grifo nosso).

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. **Sem escravidão, sem negro**, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira. [...] (MARTINS W., 1989, p. 446, grifo nosso).

Cabe destacar, ainda, que mesmo invisibilizando o negro, o discurso fundador paranaense não deixa de considerar a sua existência, como pode ser visto nos trechos abaixo:

Como os índios, os negros foram agentes da riqueza colonial, individual e pública, e elemento formador da nossa nacionalidade. (MARTINS R., 1995, p. 152).

O negro africano concorreu, e muito, com a exuberância dos seus instintos afetivos, de resignação e de cordura, despertados pela disciplina das senzalas para este espírito de tolerância e de desprendimento que forma o fundo do nosso caráter. (MARTINS R., 1995, p. 154).

Ambos os discursos confirmam a contribuição do negro na cultura e formação do

povo brasileiro, logo, paranaense. No entanto, em alguns discursos, ao considerar a existência do negro, este é caracterizado negativamente:

Fetichistas ao extremo, adoravam ídolos de grosseira confecção e até mesmo simples pedaços de osso, penas, etc.

[...]

Como artistas foram detestáveis. Os seus trabalhos de pintura eram de uma infantilidade sem progresso, e a sua escultura era informe. Na música e na dança, porém, revelam gosto e aptidão.

[...]

Quase todas as tribos eram polígamas e a forma de casamento, a compra de esposas. Mas em algumas tribos já as mulheres iam conquistando certos direitos domésticos. (MARTINS R., 1995, p. 153).

Ao povo cumpria obedecer e fazia-o passivamente [...].

Os sentimentos dos negros escravizados em nosso país eram, em regra, os melhores possíveis, embora sua **pouca capacidade de assimilação da cultura ariana** se mostrasse desde logo evidente (MARTINS R., 1995, p. 154, **grifo nosso**).

O que se percebe é que esse discurso anterior visa a inferiorizar o negro, se comparado com o paranaense, logo com o imigrante europeu. Nele encontramos comentários negativos sobre a religião (adoração), a arte e a cultura (casamento) afro, bem como característica da personalidade (passividade), que contribuem para sua exclusão, visto que o discurso negativo é sobreposto pelo discurso positivo sobre o imigrante europeu. Em relação ao trecho “incapacidade de assimilação de outra cultura”, além de poder ser interpretado como referência à incompetência do negro, temos um sentido outro: o de resistência à imposição da cultura ariana.

Verifica-se, ainda, que, em alguns casos, a construção da imagem do branco é feita através do discurso sobre negro.

A necessidade da emancipação do escravo sempre esteve presente **no espírito e nos sentimentos de nossa raça**. (MARTINS

R., 1995, p. 379, **grifo nosso**).

[...] o escravo no Paraná não estava no eito dos cafezais e canaviais, sob a vigilância do feitor, em geral ganancioso, humilde ao patrão e feroz para com os escravos. As fazendas de criar como eram as nossas, em geral, ocupavam os crioulos, **para os quais os senhores, principalmente os moços, olhavam com mais sentimentalismo. De sorte quando se apelou para a generosa bondade paranaense, a libertação precipitou-se, fez-se sem ruído e sem violências**. A emancipação a 13 de maio de 1888 encontrou aqui quase tudo feito. (MARTINS W., 1989, p. 130, **grifo nosso**).

Temos, então, a constituição de um discurso como mero pretexto para mostrar como é o paranaense/a raça branca: um ser de sentimento, generoso, bom, ou seja, um discurso que na realidade valoriza a raça branca/o povo paranaense.

Além do discurso que exclui o negro, temos o discurso que busca o invisibilizar da história da fundação do Estado: a ideologia do branqueamento por meio da miscigenação.

São tais os efeitos do cruzamento de mestiços de negro observados no Brasil, **que se pode prever, ainda para este século, o desaparecimento total dos seus restantes índices etiópicos na fisionomia da parte da população nacional que lhe é correspondente**. (MARTINS R., 1995, p. 157, **grifo nosso**).

É que o negro, sem o dinamismo reprodutivo que se observou em outras províncias brasileiras, **sempre sofreu, e continua sofrendo, no Paraná, da tendência a desaparecer**. É o que observa Romário Martins, atribuindo-o a várias causas: **seu pequeno número relativamente à população branca; à precoce mortalidade do mulato; às ‘cruzas e recruzas’ com brancos; as mudanças, e outras causas de menor importância**. (MARTINS W., 1989, p. 133, **grifo nosso**).

Nesse sentido, verifica-se que o discurso fundador paranaense prevê, com o tempo, o desaparecimento dos traços étnicos da raça negra,

ou seja, a evolução étnica e social paranaense e a assimilação dos elementos da raça branca europeia na formação da sua população.

Segundo Hofbauer (2006, p. 27), a ideologia do branqueamento “postula a supremacia do branco e, ao mesmo tempo, induz os indivíduos a se aproximarem desse ideal”. No entanto, além dessa vertente ideológica, que busca a interiorização, pela população negra, dos modelos culturais brancos, a fim de que se perca seu *ethos* de matriz africana, existe uma outra, empírica, definida como processo de “clareamento” da população brasileira, em que foram realizadas campanhas de incentivo para a imigração europeia, bem como para a miscigenação, no final do século XIX e início do XX.

Nota-se que o discurso fundador de Romário Martins apresenta essas duas vertentes do branqueamento: tanto ideológica (a importância do europeu para o desenvolvimento e progresso do paranaense) quanto empírica (a miscigenação). Também é importante destacar que, ao contrário de Saint-Hilaire, que compreende a questão da raça como sendo biologizante/natural, Romário Martins a vê como divina, relacionada à maldição de Cam – discurso referente à lenda de Noé, construído e fixado ao longo da Idade Média, que foi utilizado para justificar moralmente a escravidão: o direito de subjugar o igual, o seu irmão (no sentido bíblico).

Portanto, essas três obras selecionadas tanto apresentam a interpretação constitutiva do tipo humano do Estado recém-formado como projetam um ideal desse mesmo tipo, ressaltando traços positivos e desejáveis e apagando os considerados indesejáveis (a negritude). São elas que fixam um imaginário em que Curitiba é identificada com a Europa e que o imigrante europeu é valorizado. Um discurso fundador que trabalha tanto a exclusão quanto a fixação de certos efeitos de sentidos que produzem a

identidade de Curitiba.

É esse discurso fundador, presente na formação discursiva do Movimento Paranista, que, ao longo do tempo, teve um papel crucial para a desconstrução da identidade negra, criando a ideia de harmonia racial e da superioridade dos brancos, bem como a marginalização de um grupo e a supervalorização de outro. E é essa negação do negro no discurso que fez, e faz, com que seja confirmado o mito da ausência do negro no passado, bem como faz permanecer esse mito no futuro.

Considerações finais

Como visto, a partir dos relatos de Saint-Hilaire, Romário Martins e Wilson Martins, temos instalada uma nova filiação, um novo sentido, sobre a identidade paranaense/curitibana, baseada na ideologia do Movimento Paranista surgido na época. É a partir das obras desses autores, e de seus discursos fundadores, que foi construído e projetado o imaginário necessário para a criação desta identidade que busca apagar o escravo, o negro e seus descendentes da história paranaense e que valoriza e exalta a participação dos imigrantes europeus na sua formação.

Podemos dizer que Auguste de Saint-Hilaire foi o precursor desse discurso que projeta um pensamento racista, que essencializa um grupo étnico positivamente - a raça branca -, defendendo uma suposta superioridade pela via do físico, da estética, da inteligência, dos hábitos e da linguagem. Esse processo de racialização, que afirma a superioridade de um grupo étnico sobre outro, é que, também, justifica a dominação racial. Nesse sentido, o livro de Auguste de Saint-Hilaire busca apresentar a comarca de Curitiba para a Europa com um discurso que preconiza a superioridade da raça branca, incentivando a fixação europeia nessa terra como forma de

progresso e civilização do povo natural. Temos, então, um painel etnográfico incorporado a uma paisagem descrita com rigor e riqueza, mas onde o negro/escravo, mais da metade da população na época (1818-1838), não é contemplado nem valorizado.

Romário Martins, outro contribuinte para a construção da identidade paranaense, buscou apresentar a história do Paraná para o povo paranaense – ao contrário de Saint-Hilaire que apresentou Curitiba à Europa. Seu discurso mostra a história da relação de um grupo humano (paranaense) com o meio geográfico. Nessa história regional, Romário não hierarquiza as raças brancas, reconhece a presença de índios e não nega a presença de negros/escravos no Paraná, no entanto os apresenta com um discurso depreciativo, discriminatório, e como sendo de número insignificante; além de prever seu desaparecimento total a partir da miscigenação. Nesse sentido, Romário Martins propagou um discurso que condiz com o projeto de modernidade paranaense, e do Movimento Paranista, que visava a raça branca como o paranaense ideal, a divulgação e exaltação da índole e da fibra do paranaense e a fundação e defesa da territorialidade do Paraná, para que o regionalismo tivesse a função de nacionalismo, ou seja, para que o paranaense se tornasse um paranista – aquele que tem amor à terra.

Em relação ao discurso de Wilson Martins, este projeta tanto o discurso racista, pois destaca a etnia alemã como superior, quanto a do branqueamento (ideológico e empírico), visto que exalta o imigrante europeu e acredita que a população negra, por meio da miscigenação, com o tempo, iria desaparecer. Observa-se também que Wilson Martins buscou delinear uma identidade paranaense não por sua similaridade ao nacional, mas pela heterogeneidade do povo em relação ao resto do país, apresentando duas zonas de

colonização no Brasil: uma nacional (de origem portuguesa, matricial) e outra de predominância estrangeira. Ainda em relação à formação social do povo paranaense, para Wilson Martins estaria a ausência do português e a quase inexistência da escravatura, fato contraditório visto que, até 1888, a sociedade paranaense era escravocrata e que, em 1955, a população negra e parda no estado do Paraná era de 35% do total. É nesse contexto que esse autor contribuiu com o mito e o reforço do Estado branco, fruto da colonização europeia.

Portanto, tendo em vista os discursos de Saint-Hilaire, Romário Martins e Wilson Martins, verifica-se que a imagem identitária projetada para o curitibano não está relacionada com a imagem real depreendida da população do período, visto que nesta existia um número de negros/escravos considerável e que estes contribuíram para a formação e o progresso do Estado.

Os discursos fundadores desses autores criaram uma nova identidade para Curitiba: uma identidade regional e cultural que exalta o europeu e apaga o negro. Essa imagem idealizada proposta pelos autores Saint-Hilaire, Romário Martins e Wilson Martins foi, e é, introjetada e assumida pela população, ou seja, a população aceita e adere a essa projeção identitária, resultando em um apagamento da presença do negro no Paraná e, especificamente, em Curitiba.

Portanto, é o discurso fundador que consolida a identidade criada de que o estado do Paraná seria “branco e europeu” desde sua fundação e, ainda hoje, reforça uma visão preconceituosa e práticas excludentes, como a invisibilidade dos negros.

Referências

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.

ed. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

MARTINS, R. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, W. *Um Brasil diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. (Coleção Coroa Vermelha. Estudos Brasileiros; v. 16)

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios).

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____. (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, Luiz Fernando Lopes. **Paranismo: o Paraná inventado. Cultura e imaginário no Paraná da 1ª República**. 2. ed. Curitiba, PR: Aos quatro ventos, 1998

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pela comarca de Curitiba**. Trad. de Cassiana Lacerda Carollo. Curitiba: Fundação Cultural, 1995. (Farol do Saber).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Sujeito, enunciação e discurso: algumas reflexões

p. 18 - 29

Liana Cristina Giachini ¹
Kelly Fernanda Guasso da Silva ²

Resumo

Neste trabalho, realizamos um estudo comparativo a partir dos princípios linguísticos estabelecidos por Émile Benveniste [(1966) 2005] e Michel Pêcheux [(1975) 2009] em torno da categoria de sujeito. Para tanto, partimos da leitura de duas obras relevantes publicadas por esses autores, a saber: *Problemas de linguística geral I*, de Émile Benveniste [(1966) 2005], e *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de Michel Pêcheux [(1975) 2009]. Numa perspectiva discursiva, buscamos levar em conta rupturas, aproximações e distanciamentos entre as teorias propostas por esses autores, no que concerne à noção teórica de sujeito, compreendendo que ambos provocaram deslocamentos e avanços na ciência linguística, ainda que falassem de lugares teóricos distintos.

Palavras-chave: Sujeito; Enunciação; Discurso.

SUBJECT, ENUNCIATION AND DISCOURSE: SOME REFLEXIONS

Abstract

In this paper, we have performed a comparative study from the linguistic principles established by Émile Benveniste [(1966) 2005] and Michel Pêcheux [(1975) 2009] about the subject category. In order to do so, we have departed from two relevant pieces of work published by the aforementioned authors, namely *Problemas de linguística geral I*, by Émile Benveniste [(1966) 2005], and *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, by Michel Pêcheux [(1975) 2009]. Under a discursive perspective, we have tried to consider the ruptures, approximations and detachment between the theories proposed by these authors, concerning the theoretical notion of subject, considering that both have brought about detachments and advances in the linguistic science, despite their distinctive theoretical approaches.

Keywords: Subject; Enunciation; Discourse.

Introdução

“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio [...]”
(Mario de Sá Carneiro)

Não há como não pensarmos na
multiplicidade de sentidos produzidos em torno
da palavra sujeito, no intermédio, no entremeio
dos campos disciplinares que constituem o

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFSM). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na área de Práticas discursivas e subjetividade.

² Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - PPGL/UFSM, com ênfase em análise linguística e Análise de Discurso.

discurso científico e por ele são constituídos. Seja na Psicologia, na Antropologia, na Psicanálise, ou na Ciência Linguística, muitos pesquisadores têm se debruçado em compreender essa noção teórica que desliza e provoca deslocamentos conforme o olhar sob o qual é analisada. Nesse movimento, levando em conta rupturas, aproximações e distanciamentos, é que nos propomos pensar o sujeito.

Assim, partindo de uma perspectiva discursiva, realizaremos um estudo comparativo a partir dos princípios linguísticos estabelecidos por Émile Benveniste [(1966) 2005] e Michel Pêcheux [(1975) 2009] em torno dessa noção teórica: a categoria de sujeito. Tal contraste se dá porque, desde Benveniste até chegar a Pêcheux, configuraram-se (re)significações teóricas em relação a essa noção, abarcando, inclusive, a categoria de pessoa. Em outras palavras, passa-se da consideração de que o sujeito é o centro de seu dizer à ideia de que elementos como ideologia, inconsciente e condições de produção vêm a contribuir e influenciar na constituição do sujeito do discurso. Importante ressaltarmos, porém, que não há um corte temporal específico que marque uma ruptura entre essas noções teóricas, uma vez que elas convivem no âmago da Ciência Linguística, sob diferentes perspectivas, produzindo efeitos de sentidos.

No que se refere à metodologia, nosso percurso se organiza em dois momentos principais. Inicialmente, apresentaremos o quadro teórico a ser considerado, ou seja, o trabalho de Émile Benveniste [(1966) 2005] no livro *Problemas de linguística geral I*, buscando-se a concepção referente ao sujeito, já que esse pode ser tomado como um dos primeiros linguistas a discutir as questões subjetivas na linguagem; a seguir,

passaremos ao livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de Michel Pêcheux [(1975) 2009]³, devido aos deslocamentos propostos por esse autor em relação à constituição do sujeito do discurso, em sua teoria não subjetiva da subjetividade, que se ancora nas noções de ideologia, língua e inconsciente. Esse percurso inicial se faz necessário para que seja realizada a comparação entre os discursos sobre a categoria de sujeito que são apresentados nessas obras, bem como para que seja possível compreender as concepções relacionadas às questões do sentido, que são constitutivas da categoria de sujeito.

De Benveniste a Pêcheux: o percurso de um discurso sobre o sujeito

Da perspectiva da Análise de Discurso filiada aos trabalhos de Michel Pêcheux, compreender a constituição do sujeito é condição primordial para analisar o processo de produção de sentidos. Assim, entendendo que não há como pensar as noções nas quais hoje nos detemos sem voltarmos nosso olhar ao passado teórico – que Auroux (2008) chama de horizonte de retrospectão –, buscamos recuperar discussões acerca da constituição da categoria de sujeito. Nesse movimento de retomada, cuja finalidade é valorizar o passado e entender o presente de uma língua da/na qual se é sujeito e, ao mesmo tempo, assujeitado, definir a categoria de sujeito é uma proposta complexa. Por entendermos nossas limitações, neste trabalho, definimos como foco o olhar de dois estudiosos: Benveniste e Pêcheux.

Faz-se essencial, ainda, distanciarmos o sujeito que nos interessa, tanto daquele biológico quanto daquele gramatical, representado pela “unidade ou sintagma nominal que estabelece

3 É importante ressaltarmos que a escolha dessa obra pecheuxtiana em especial recai sobre sua importância teórica para a constituição da Análise de Discurso, ainda que não seja a primeira publicação do autor.

uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração” (BECHARA, 2009, p. 409). Apresentamos aqui considerações acerca da categoria de sujeito no sentido de “transbordar” esses conceitos, porque consideramos o sujeito do discurso – sendo o discurso uma prática social, e o sujeito um resultado dos processos sociais, historicamente constituído.

Compreendendo a noção teórica de discurso *sobre* como aquele que permite organizar as diferentes vozes presentes em um discurso acerca de determinado tema/assunto em questão Orlandi (2008), consideramo-la essencial em nosso estudo. Isso porque entendemos que o discurso *sobre* pode ser considerado um ponto de vista assumido por um sujeito acerca de determinado assunto e, por isso, tem a possibilidade de produzir sentidos contraditórios, uma vez que, “ao mesmo tempo em que ele funciona na recuperação de uma memória (organizando elementos próprios do ‘discurso de’), ele corre o risco de reduzir esta memória a um acúmulo de informações sobre o passado” (PETRI, 2004a, p. 29). Nesse sentido, considerar o discurso *sobre* o sujeito é assumir um ponto de vista sobre a categoria de sujeito em meio à heterogeneidade terminológica que atravessa o discurso da ciência linguística produzindo deslocamentos. Desse modo, entendemos que há uma multiplicidade de dizeres em circulação, que se caracterizam como discurso sobre: o discurso de Pêcheux e Benveniste sobre a categoria de sujeito é atravessado, portanto, pelo discurso da Ciência Linguística (representada por pesquisadores diversos) sobre os dizeres de Benveniste e Pêcheux acerca dessa categoria, entrelaçando-se para produzir sentidos em determinadas condições de produção sócio-histórico-ideológicas.

Os estudos de Benveniste, quanto ao sujeito, são trazidos à baila quando da publicação da primeira edição em francês do livro *Problemas de Linguística Geral I* [BENVENISTE, (1966) 2005],

em que o autor analisou, entre outros pontos, a constituição da categoria de sujeito na língua, e é por isso que a sua Teoria da Enunciação é aqui abordada. Nessa teoria, o autor propôs as noções de enunciação e de locutor, sendo a enunciação o “contrato” estabelecido durante a fala, e o locutor a pessoa que assume a fala no momento do discurso. A respeito do trabalho de Benveniste, Normand (2007, p.14) afirma que ele:

[...] libertou os linguistas presos à sujeição da teoria saussuriana. Ele lhes deu a subjetividade, o mundo e o discurso que o contém; reatou com a filosofia, encontrou a psicologia social e a pragmática; reencontrou a virtude do diálogo e da interação. Enfim, uma linguística diferente!

Acerca das contribuições de Benveniste, destacamos algumas questões teóricas norteadoras deste trabalho, como a ideia trazida em *Problemas de Linguística Geral I* [(1966) 2005] de que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como ‘sujeito’; porque só a linguagem fundamenta na realidade [...] o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor); ou seja, de acordo com o autor, o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem. Na análise de Guimarães (1998, p. 110), é por se constituir linguisticamente que o sujeito concebido por Benveniste se afasta do sujeito pragmático, pois o “sujeito pragmático é o sujeito que tem intenções e, no momento da enunciação, as comunica por aquilo que diz”.

Pretendemos “adentrar o espaço das questões historicamente construídas” (PETRI, 2010, p. 26) e reconhecer nesse lugar aquilo que se faz recorrente e que, por um efeito ilusório de neutralidade, conduz à produção de sentidos; para tanto, inicialmente, consideramos que: em Benveniste (2005, p. 286, grifos do autor), por exemplo, tem-se que o sujeito só se estabelece como tal por meio da presença de um interlocutor.

Nas palavras do autor: “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego ‘eu’ a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um ‘tu’”.

Apreendemos, assim, que Benveniste [(1966) 2005] concebe o sujeito constituído como tal pela fala e a partir do outro, propondo, desse modo, a relação comunicativa do “eu” (o sujeito) com o “tu” (o outro). A subjetividade teorizada por esse linguista é a capacidade de o locutor inserir-se e assumir-se como sujeito em um discurso. Essa questão é contrastante, uma vez que se tem, a partir dela, um ponto de dissonância entre os estudos enunciativos e os estudos discursivos, porque Benveniste considera especialmente a instância da linguagem verbal humana como possibilitadora da instituição do sujeito.

No que concerne à teoria da enunciação, é importante retomarmos a questão de que Benveniste (2005, p. 280, grifos do autor) recorre à categoria da dêixis para relacionar o discurso produzido com seu locutor: “original e fundamental o fato de que essas formas ‘pronominais’ [eu, aqui, agora] não remetem à ‘realidade’ nem a posições ‘objetivas’ no espaço e no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego”. Dessa forma, podemos afirmar que, para Benveniste, os dêiticos, por si só, são signos vazios de significado, que não correspondem a uma realidade e que somente se tornam plenos de significância na instância do discurso, ou seja, sujeito e discurso se constituem simultaneamente no momento da enunciação. Por outro lado, em outro momento teórico específico, quando Pêcheux (2009, p. 178-179, grifos do autor) defende o processo materialista de análise, afirma que “a repetição *idealista* da forma-sujeito caracterizada pela coincidência do sujeito consigo mesmo (eu/aqui/agora) no ‘visto’ de uma cena, na evidência da experiência de uma situação [...]

que pode ser transferida [...], a qualquer sujeito” não configura a transparência do sentido que se propõe no discurso; contrariamente ao que afirmou Benveniste [(1966) 2005], como se pode perceber.

Na Análise de Discurso, entendemos que o sujeito também se significa na/pela linguagem não-verbal, uma vez que o sujeito se faz sujeito produzindo sentidos por meio do corpo, da arte, da Arquitetura ou do próprio silêncio. Assim, o sujeito é constituído em suas relações com a história, simbolizando-se para significar, ou seja, conforme Orlandi (2014, p. 77) os sujeitos “atravessam processos estabelecidos e se metaforizam, se subjetivam de outras maneiras, em outras formas significantes”. Além disso, em seu constructo teórico, a Análise de Discurso, considerando a teoria materialista, critica o objetivismo abstrato (a língua como sistema neutro, abstrato) e o subjetivismo idealista (o sujeito como centro e causa de si), porque acredita que a língua não funciona fechada em si mesma, uma vez que é atravessada pela ideologia, pelo inconsciente e pelo interdiscurso. Tais questões permitem que concordemos com Henry (1992, p. 188), quando afirma que “o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente, e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Entretanto, apesar dessas dissimetrias entre as teorias e ainda que os autores advenham de lugares teóricos distintos, apontamos a seguir uma aproximação teórica entre os autores, ao trazer a ideia de duas pessoas no discurso. Pêcheux traz a ideia de tomada de posição-sujeito, na ideia de ilusão de completude e consciência acerca de seu dizer, sempre afetado pela alteridade, ou seja,

[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo

sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos, etc. (PÊCHEUX, [(1975) 2009], p. 159).

Segundo Benveniste [(1966) 2005], o sujeito do discurso funciona como o centro do dizer, uma fonte de criação de enunciados no exercício da língua, embora esse sujeito só exista em uma relação de contraste entre duas pessoas discursivas. Pêcheux [(1975) 2009], por sua vez, propõe a existência de representações imaginárias produzidas pelo interlocutor, tanto de si quanto do outro, acerca dos lugares discursivos. A esse respeito, consideramos interessante a reflexão de Guimarães (1998, p. 111), quando compara a teoria benvenistiana à Análise de Discurso, apontando que, “na medida em que este campo trata o sujeito como constituído pela atividade de linguagem, ele se aproxima, em certa medida, da posição de Benveniste. Mas se distancia, por outro lado, de Benveniste, na medida em que para este o sujeito é uno e homogêneo”. Essas aproximações vão além, uma vez que, como se explicitará a seguir, a reversibilidade, proposta por Benveniste [(1966) 2005, p. 253] como “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’”; também será considerada por Pêcheux [(1975) 2009], já que, a partir de sua leitura, podemos entender que a constituição do sujeito e dos sentidos está atrelada às condições de produção de um discurso, bem como à formação ideológica do sujeito. Isso se dá, conforme o autor, porque:

[...] as palavras, expressões, preposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem [PÊCHEUX, (1975) 2009, p. 146-147].

Na teoria formulada por Benveniste [(1966) 2005, p. 280], como já afirmamos, os dêiticos são palavras vazias de sentido, que se referem ao momento da enunciação, utilizadas para se referir à pessoa (eu), ao tempo (agora) e ao espaço (aqui). Assim, “a dêixis é contemporânea da instância do discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência o demonstrativo tira o seu caráter cada vez único e particular, que é a unidade da instância do discurso à qual se refere”. Em contrapartida, o quadro teórico construído por Pêcheux (1993, p. 82) concebe o discurso como “efeito de sentidos entre os pontos A e B”, ou seja, entre interlocutores. É importante ressaltar, ainda, que a proposição pecheuxtiana se afasta da ideia de transmissão de informações entre A e B, uma vez que os sentidos sempre estão propensos a deslizamentos que podem levá-los a ser outros, ainda que em mesmo lugar, daí a noção “efeitos de sentido”.

Petri (2004a, p. 34) nos auxilia na compreensão de que “esse efeito é produzido a partir da determinação de lugares sociais que os sujeitos ocupam”. Segundo a autora, “é preciso levar em conta, ainda, que a ideologia é um dos elementos determinantes [...] unindo-se a ela [...] as condições de produção do discurso, que são históricas”. Em nosso ver, ao apresentar esse esvaziamento do pronome, Benveniste permite-nos, com Pêcheux, pensar a questão da alteridade na constituição do sujeito, uma vez que aponta a presença do outro, ao se reportar à definição de Rimbaud, referindo-se à alienação.

De fato uma característica das pessoas “eu” e “tu” é a sua unicidade específica: o “eu” que enuncia o “tu” ao qual “eu” se dirige são cada vez únicos. “Ele”, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos - ou nenhum. É por isso que o je est un autre [= “eu é um outro”] de Rimbaud fornece a expressão típica do que é propriamente a “alienação” mental, em que o eu é destituído de sua identidade constitutiva (BENVENISTE, 1991, p. 253).

Relacionamos essa “alienação” à noção pecheuxtiana de interpelação ideológica, e acreditamos que a partir dela se dá um dos maiores distanciamentos da teoria da enunciação em relação a Pêcheux, uma vez que, ao afirmar que o sujeito se constitui na e pela língua e que é interpelado ideologicamente, o autor se afasta da noção benvenistiana de centralidade do sujeito. No que concerne à ideologia, dentre tantos outros conceitos propostos, Pêcheux [(1975) 2009] afirma, calcado nos ideais althusserianos, que seu funcionamento se realiza por meio das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso) e fornece a cada sujeito a sua “realidade”. A ideologia, nesse viés, interpela o sujeito a significar-se no discurso, bem como, mesmo inconsciente, ela se faz presente ao sujeito por um efeito de neutralidade.

Quando Mazière (2007) considera a importância da noção em evidência neste estudo como referência obrigatória, explicita que a categoria de sujeito só pode ser apreendida na/ pela sua relação com determinado discurso, ou seja, “[...] o sujeito da AD é um “lugar de sujeito” em uma abordagem dessubjetivada. De fato, ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das buscas do analista, em função de seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto à língua” (MAZIÈRE, 2007, p. 22).

Nesse viés, a noção de sujeito de acordo com a Análise de Discurso não pode ser considerada idêntica à noção desenvolvida por Benveniste, uma vez que está inscrita na história, é dotada de inconsciente e é atravessada pela ideologia. Esse “lugar de sujeito” pode ser visto como resultante do fato de a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetuar pela identificação do sujeito com a formação discursiva (FD) que o domina. A saber, a FD determina o que pode e deve ser dito, ao passo que a formação ideológica (FI) estabelece uma posição social,

uma conjuntura: “Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). O interdiscurso, por sua vez, determina a FD, porque é constituído de todo o já dito: “[...] o interdiscurso aparece como puro ‘já dito’ do intradiscurso, no qual ele [o sujeito] se articula por ‘correferência” (PÊCHEUX, 2009, p. 154, grifos do autor).

Para Pêcheux (2009, p. 139, grifos do autor), a ideologia e o inconsciente produzem “um tecido de *evidências ‘subjetivas’*, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’”, sendo assim, a constituição do sujeito perpassa por evidências tal como a ideologia e o inconsciente, que poderão ser percebidas no discurso desse sujeito.

Na Análise de Discurso, valemo-nos, ainda, da noção de forma-sujeito, isto é, o indivíduo social resultado de processos institucionais de individualização e não o sujeito biológico ou psicológico. De acordo com Orlandi (2010, p. 18), “a forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo agente das práticas sociais”. Guimarães (2003, p. 22) também faz questão de definir qual a concepção de sujeito a ser considerada por ele e, desse modo, pela teoria enunciativa: “os falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação”. A questão é, portanto, que se deve diferenciar o sujeito empírico daquele resultado dos processos político-sociais, pois é somente este último que figura no espaço de enunciação discursivo.

A enunciação teorizada por Benveniste [(1966) 2005], portanto, também é um elemento relacionado por Pêcheux (2009, p. 159, grifos

do autor) como constitutivo do sujeito, por possibilitar a sua tomada de posição: “as noções de *asserção* e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante”. Contudo, ressaltamos que Pêcheux advém de uma linha teórica diferente e que a sua noção acerca do conceito é ampliada, uma vez que elementos como a ideologia, o inconsciente, a história e as condições de produção atravessam o sujeito aqui considerado.

Entendemos, assim, que os dizeres em parte se mantêm, ainda que não em nível vocabular, mas em nível semântico. Percebemos que os sentidos ressoam e que o que foi afirmado anteriormente por Benveniste [(1966) 2005] a respeito da categoria de sujeito pode ser observado de modo reformulado em Pêcheux. O que se afirma aqui perpassa a questão dos *esquecimentos n° 1 e n° 2* – propostos por Pêcheux [(1975) 2009, p.161-162] – que são, na Análise de Discurso, um fato importante para a constituição do sujeito e dos sentidos sobre o sujeito:

Concordamos em chamar esquecimento n° 2 ao “esquecimento” pelo qual todo o sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase [...].

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento n° 1, que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. [PÊCHEUX, (1975) 2009, p.161-162]

O indivíduo, portanto, coloca-se na origem do que diz para ser chamado à existência e interpelado em sujeito, ou seja, supõe-se aí uma articulação entre ideologia e inconsciente e produz-se um tecido de evidências subjetivas. A esse respeito, Orlandi (2010) afirma que é pelo

esquecimento do que o determina que o sujeito do discurso se constitui, porque ele “precisa” ter a ilusão de ser a origem do seu dizer (esquecimento n°1), bem como a ilusão da literalidade/realidade do seu dizer (esquecimento n°2) para se significar.

Outro elemento inerente à constituição da categoria de sujeito é o assujeitamento (“submissão”) da língua na história e, conseqüentemente, a possibilidade de ser sujeito, porque o indivíduo está sujeito à língua, à história, à ideologia e ao inconsciente para assumir a palavra e, portanto, produzir sentidos: “o sujeito não é livre, ‘ele é falado’, isto é, dependente, dominado. O conteúdo do texto difere, mas qualquer que ele seja, a dependência do sujeito ao texto, sua determinação pelo texto, estão asseguradas” (HAROCHE, 1992, p. 158, grifos da autora). É entre o possível e o historicamente determinado que trabalha a teoria discursiva; desse modo, consideramos, também, a noção de condições de produção como uma questão fundamental, porque é sob determinadas circunstâncias temporais e espaciais, bem como pelo atravessamento da ideologia e do inconsciente que o sujeito adquire a possibilidade de significar-se na língua por meio da fala ou da escrita. Essa forma de assujeitamento é o meio pelo qual se dá a manutenção e a reprodução dos modos de produção por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, apontados por Althusser (1970) como responsáveis pela reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura essa reprodução.

Algumas considerações sobre discurso e interdiscurso

Eis um fato implacável da linguagem: tudo já foi dito! Compreendemos que não é necessária/ possível a literalidade, ou seja, o uso perpétuo dos mesmos vocábulos para significar as mesmas

coisas, e existem processos linguístico-discursivos, como a paráfrase e a ironia, por exemplo, que comprovam as possibilidades da língua. Até mesmo o não-dito significa – e muito – no discurso. Dessa forma, o uso da linguagem por determinado sujeito falante – pressupondo um interlocutor – permite uma análise, ou múltiplas análises, dependendo sempre dos atributos teóricos e metodológicos à disposição do analista. A Análise de Discurso, por exemplo, alerta para o fato de que noções como a de interdiscurso, ideologia, inconsciente, história, assujeitamento e condições de produção estão sempre presentes na produção de um discurso.

O interdiscurso, então, recebe destaque nesta parte de nosso estudo por ser uma das noções caras à Análise de Discurso no que se refere à constituição do sujeito. Pêcheux (2009, p. 154-155, grifos do autor) afirma que “o interdiscurso aparece como o puro já-dito [...] a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui um de seus fundamentos”.

Em busca de definições, consideramos ainda as palavras de Petri (2004a, p. 40), quando afirma que o interdiscurso é o lugar onde estão todos os sentidos possíveis, “mas [que] só vão significar quando convocados por uma determinada FD”. Os sentidos que podem ser mobilizados por um sujeito, portanto, estão inscritos em um lugar formado por todo o já-dito. Nesse âmbito, o interdiscurso é “moldado” pela FD – que determina o que pode e o que deve ser dito por um sujeito.

O interdiscurso, portanto, é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as palavras façam sentido agora é preciso que elas já façam

sentido antes. E isso é efeito do interdiscurso: “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 2009, p. 33-34). Não se pode abster do fato de que o sujeito da Análise de Discurso é atravessado não só pela ideologia e pelo inconsciente, mas também pelas questões que o constituem, como por exemplo, a história, as condições de produção e de leitura, o interdiscurso etc. A esse respeito, Petri (2004b, s.p.) conclui e auxilia a avaliar que:

[...] admitir a noção de sujeito atravessado pela ideologia e dotado de inconsciente, que passa de indivíduo a sujeito para poder manifestar-se no mundo social do qual é parte constitutiva, implica a ampliação do campo teórico e metodológico dos estudos sobre o sujeito na linguagem. É preciso por em relação de tensão as questões relativas à linguagem e as questões anteriormente discutidas apenas pelas ciências de formação social - tais como as noções de história, de ideologia, de inconsciente, para destacar algumas - numa busca incessante da desconstrução do modelo de compartimentalização do conhecimento científico, que reinou absoluto durante muito tempo.

Defendemos aqui, portanto, a importância do ato de refletir sobre a categoria de sujeito devido à possibilidade de romper com/(re)significar o já estabelecido. Nesse sentido, enquanto Benveniste⁴ faz a teoria linguística avançar em relação ao que propõe Saussure, no Curso de Linguística Geral, considerando as marcas do sujeito na língua – uma vez que define a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” –, a teoria discursiva pecheuxtiana apresenta outro lugar teórico e metodológico a partir das noções que mobiliza, ampliando as possibilidades de leitura do sujeito que se

4 “Longe de desfazer as oposições saussurianas, ele as complica, as reformula, constrói outras, de maneira a retomar o que foi primeiro excluído, o referente e o sujeito, passo necessário se se leva a sério o fato de que numa frase alguém fala de alguma coisa para alguém” (NORMAND, 1996, p.139).

constitui na/pela língua. A fim de fortalecer nossa busca pelos discursos sobre a língua e o sujeito, recuperamos as palavras de Saussure [(1916) 2006], quando considera a condição da linguagem. O referido linguista afirma que “a linguagem implica, ao mesmo tempo, um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 16). Reforçando essa ideia, mas dispondo de outro conceito em relação à categoria de sujeito, Pêcheux [(1975) 2009, p. 149] diz que tudo já foi dito antes, em outro lugar:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Como já foi afirmado anteriormente, tudo já foi dito, ainda que de outra maneira, e essa questão se refere ao interdiscurso inerente à produção de sentidos, pois um discurso sempre é atravessado não só por tudo que já foi produzido antes (o pré-construído), mas também pela história, pela ideologia e pelas condições de produção. Sendo assim, o sujeito, quando assume uma posição-sujeito no discurso, precisa recuperar as relações com a língua, já estabelecidas pelos outros sujeitos do seu contexto sócio-histórico.

Seria impossível e inviável que cada sujeito, ao assumir um discurso, precisasse criar palavras e combinação de palavras para comunicar-se; mas é pela ilusão de ser a origem do seu dizer e pela ilusão da literalidade/realidade do seu dizer que o sujeito do discurso se constitui – são os esquecimentos nº1 e nº2 referidos por Pêcheux [(1975) 2009, p. 161-162), aos quais nos

referimos anteriormente. O indivíduo, portanto, coloca-se na origem do que diz para ser chamado à existência e interpelado em sujeito, ou seja, supõe-se aí uma articulação entre ideologia e inconsciente e produz-se um tecido de evidências subjetivas. Nesse sentido, acrescenta-se a questão de que o sujeito se assujeita à linguagem para que as práticas sociais se efetivem e, ao mesmo tempo, é assujeitado, pois a linguagem é o que permite o diálogo entre os interlocutores. A partir de Pêcheux [(1975) 2009] e de Petri (2004a; 2004b), entendemos, portanto, que a questão de o sujeito ser a origem do seu dizer é uma ilusão (necessária), uma vez que, além de assujeitado à ideologia, ele é atravessado pelo inconsciente.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste trabalho nos permitiram considerar, ainda que de forma breve, algumas das noções cunhadas ou (re) significadas por dois estudiosos de renome no campo da Linguística. Compreendemos que tanto Émile Benveniste quanto Michel Pêcheux apontam que o sujeito se constitui como tal a partir do outro: Benveniste sugere a relação do “eu” (o sujeito) com o “tu” (o outro), ao passo que Pêcheux refere a constituição do sujeito à ideologia, que se significa a partir do interdiscurso e do inconsciente (o discurso do outro). Sendo assim, a subjetividade proposta por Benveniste ([1966] 2005) é a capacidade de o locutor se propor como sujeito, enquanto a pensada por Pêcheux [(1975) 2009] desloca a noção de eu e tu para uma relação entre os pontos A e B, via discurso. Assim, em nossa concepção, a alteridade está presente em ambas as teorias, ainda que de forma diversa.

Ainda no âmbito de aproximações entre as teorias benvenistiana e pecheuxtiana, percebemos que tanto Benveniste ([1966] 2005) quanto

Pêcheux ([1975] 2009) recorrem à enunciação para definir a constituição do sujeito, pois é por meio de um “contrato comunicativo” que ocorre uma tomada de posição e, conseqüentemente, a individualização do sujeito. São diferentes modos de trazer à tona a categoria de sujeito nos estudos da linguagem. Concordamos com Guimarães (1998, p. 111), quando aponta a necessidade de marcar o lugar de onde se fala, especialmente quando se utilizam as noções de sujeito na perspectiva benvenistiana e pecheuxtiana, uma vez que – apesar das aproximações – há distanciamentos significativos, especialmente no que concerne à centralidade e unidade do sujeito. Para esse autor “a não consideração desta diferença, produziu, no Brasil, em certos trabalhos, a aproximação, também sem ter em conta as diferenças teóricas envolvidas, de análises da subjetividade na língua a análises discursivas”, o que gera conflitos teóricos e inconsistência das análises realizadas.

Ainda em relação às oposições, consideramos a subjetividade uma questão contrastante entre os estudos enunciativos e os estudos discursivos, porque, enquanto Benveniste considera apenas a instância da linguagem verbal humana como possibilitadora da instituição do sujeito, Pêcheux entende que o sujeito também se significa por meio da linguagem não-verbal. Para a AD, segundo Orlandi (1995, p. 36), abordagens como a de Benveniste “produzem uma assepsia do não-verbal”, pois podem induzir à conclusão de que é somente a língua oral que permite a comunicação; ou seja, as questões não explicitadas no discurso também produzem sentidos, uma vez que a ideologia, o inconsciente e as condições de produção, por exemplo, atravessam o sujeito e o discurso a ser analisado.

Para nós, as noções trazidas pela Análise de Discurso, em especial sendo aqui considerados os autores Michel Pêcheux (1993; 2009), Eni Orlandi (1995) e Verli Petri (2004a; 2004b; 2010),

têm muito a adicionar ao que até então se tem considerado no âmbito dos estudos linguísticos. A Análise de Discurso responde a muitas questões que, em um primeiro momento, podem se apresentar confusas, se está sendo seguida uma linha de estudos positivista em relação aos fatos. Porém, essa disciplina de interpretação parece não só estimular e convidar o (seu) leitor a desconfiar do que está posto no discurso, ao acenar para as possibilidades da língua, como também atentar a ele e ao analista para o fato de que sempre existirá a ideologia, o inconsciente, o interdiscurso, a história, o assujeitamento e as condições de produção agindo sobre o sujeito produtor de um discurso.

Em nosso ver, Pêcheux ([1975] 2009) trouxe contribuições relevantes nesse âmbito, já que, na Análise de Discurso, o sujeito do discurso assume o seu papel em relação ao(s) seu(s) interlocutor(es) sempre influenciado por questões históricas, ideológicas, linguísticas e psicanalíticas. Ao se transpor a questão de o sujeito ser o centro e a origem do seu dizer, que é uma máxima na teoria benvenistiana e uma ilusão (necessária) na teoria pecheuxtiana, pode-se apreender que considerar o sujeito o resultado de um processo social historicamente determinado requer a concepção de que: além de não ser a origem de seu dizer, ele é dotado de inconsciente e interpelado pela ideologia. A determinação do sujeito, enfim, é indispensável para o estudo do discurso, representando uma área de conhecimento que tem muito a agregar aos estudos linguísticos. Consideramos importante trazeremos à baila as contribuições trazidas pelo autor Eduardo Guimarães ao desenvolver, no Brasil, a semântica do acontecimento. Esse diálogo se dá na medida em que o autor parte das ideias de Benveniste, mas dialoga constantemente com a Análise de Discurso. Entendemos que o autor (re)significa algumas das noções

benvenistianas, ao afirmar que “[...] o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 8) e esse pensamento contribui para a constituição de uma nova/outra concepção da enunciação.

Enfim, embora neste estudo tenhamos nos detido a apenas dois autores, compreendemos que a noção de sujeito passou por constantes (re) significações em diferentes teorias linguísticas. Concordamos com Scherer (2005, p. 10), quando afirma que “[...] cada época tem suas convenções, valores, visões do mundo, formando um certo universo linguístico-acadêmico, cujos elementos interdependentes mantêm entre si relações associativas e funcionais, em constante processo de mudança”. Consideramos que o sujeito é afetado pelas condições de produção e, dessa forma, é interpelado ideologicamente a assumir uma posição. Assim, adotamos a máxima saussuriana de que o ponto de vista cria o objeto, para reafirmarmos nossa posição de analistas de discurso – lugar que nos permite olhar para as diversas teorias como parte de um conjunto de saberes que constitui a ciência linguística – e é a partir desses saberes, constituídos em condições de produção determinadas que a noção de sujeito foi – e ainda será – (re)constituída, dada sua importância.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão de Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, [1966] 2005.

_____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak, Maria Luiza Néri. 3.ed. Campinas: Pontes, [1966] 1991.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **História, Sujeito, Enunciação**. Cad. Est. Ling., Campinas, (35):109-116, Jul./Dez. 1998. Disponível em: file:///C:/Users/Liana/Downloads/8637132-6873-1-PB.pdf. Acesso em 28 set. 2015.

_____. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A marca do nome. In: **Rua** - Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp, n. 9. Campinas: Unicamp, 2003, p. 7-18.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

MAZIÉRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

NORMAND, Claudine. Saussure-Benveniste. In: **Letras**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFSM. n. 33. Santa Maria: PPGL/UFSM, maio/2007, p. 13-21.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Terra à vista** - Discurso do confronto: Velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: **Rua** - Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp. 1. ed. Campinas: Unicamp, mar. 1995, p. 35-47.

_____. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, p. 74-87, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo4.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016

PÉCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, [1975] 2009.

_____. *Análise automática do discurso*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Bethania Mariani et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PETRI, Verli. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins**. 2004. 332 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2004a. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5534>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, 13/14. Campinas, São Paulo: RG Editora, 2004b, s.p.

_____. Reflexões acerca do funcionamento das noções de língua e de sujeito no Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, 23/24. Campinas, São Paulo: RG Editora, 2010, p. 25-35.

SCHERER, Amanda. *Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória*. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/Sentido-e-mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2014.

Artigo enviado em: 31/12/2016

Aceite em: 21/02/2017

Um estudo semiótico de *Novos Horizontes*: letra e melodia

p. 30 - 41

Sônia Merith Claras¹
Dayse Martins da Costa²

Resumo

Este trabalho, a partir do que preceituam os documentos basilares para o ensino da língua portuguesa, objetiva sugerir, por meio da análise realizada, uma possibilidade de leitura do gênero canção. A corrente teórica que subsidia as discussões é a Semiótica, de linha francesa, a qual define a canção como sendo um texto sincrético, formada por dois elementos, o plano do conteúdo (letra) e o plano da expressão (melodia). Assim, para dar conta do plano do conteúdo recorreremos ao percurso gerativo do sentido, enquanto para analisar o plano da expressão priorizamos os conceitos da Semiótica da Canção, mais especificamente, os níveis da passionalização e da tematização. Isso posto, no intuito de sugerir uma possibilidade de leitura de canções em sala de aula, analisamos a música *Novos Horizontes*, interpretada pela banda Engenheiros do Hawaii.

Palavras-chaves: Semiótica; Canção; Ensino

A SEMIOTIC STUDY OF *NEW HORIZONS*: LYRICS AND MELODY

Abstract

Grounded on the basic documents for teaching the Portuguese language, this work aims to propose, through the analysis, a possibility of interpretation of the song genre. The theoretical framework that supports this discussion is the French Semiotics, which defines the song as being a syncretic text, formed by two elements, the content level (lyrics) and the level of expression (melody). Thus, to give an account of the content level, we resort to the generative path of meaning, while to analyze the level of expression we prioritize the concepts of Song Semiotics, more specifically, the levels of passionalization and thematization. That said, in order to suggest a possibility of reading songs in the classroom, we analyzed the song *New Horizons*, played by the band Engenheiros do Hawaii.

Key words: Semiotics; Song; Teaching.

1 Professora do quadro efetivo do Departamento de Letras da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL)

2 Mestranda em Letras (bolsista/Fundação Araucária) pelo Programa de pós-graduação em Letras: Interfaces entre Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)..

3 Uma versão preliminar deste texto foi publicada nos Anais do evento: II Seminário Internacional e III Nacional em Estudos da Linguagem – SNEL/2014 - UNIOESTE.

Introdução

Considerando que, no contexto educacional, documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), as DCEs (Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, 2008) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2016, versão preliminar) propõem o ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos/textuais, trazemos à pauta uma análise da música Novos Horizontes, a fim de vislumbrar uma possibilidade de leitura de canções em sala de aula.

No que tange ao ensino do gênero canção, é comum o professor de língua portuguesa restringir o seu trabalho apenas à análise do conteúdo verbal, ou seja, à letra da música. Ao deixar a composição melódica, o conteúdo não verbal de lado, o educador desconsidera uma linguagem importante na produção de sentidos da canção. Por ser um texto sincrético, além do sentido produzido pela letra da música - o plano do conteúdo-, é imprescindível compreender a melodia - o plano da expressão - pensada para tal texto.

Sendo assim, nosso trabalho objetiva sugerir, por meio de um exercício analítico, um viés de como a canção pode ser estudada. É fato que, na maioria das vezes, o professor de língua portuguesa não tem instrumentalização, ou seja, um conhecimento musical para abordar os conteúdos não verbais das canções. Daí a necessidade de trabalhos que intentam incorporar pressupostos teóricos que visam abarcar os sentidos não só do plano do conteúdo, mas também do plano da expressão, resultando num possível encaminhamento de leitura para o gênero em questão.

Sendo assim, neste artigo, apresentaremos a análise do conteúdo verbal e não verbal da canção *Novos Horizontes*, da banda Engenheiros do Hawaii,

a partir da teoria Semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas e da Semiótica da Canção, proposta por Luiz Tatit; este último, por meio dos estudos greimasianos, pôde estabelecer relações paralelas entre letra e melodia em um grande número de canções populares brasileiras. Contudo, antes de empreendermos a análise, faremos uma retomada do aporte teórico da Semiótica greimasiana e da Semiótica da Canção.

Teoria Semiótica: pressupostos teóricos

A teoria Semiótica de linha francesa, a qual tem como precursor Algirdas Julien Greimas, para dar conta da produção de sentidos de diferentes textos, “procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*”. (BARROS, 2005, p.07). Sendo assim, propõe o percurso gerativo a fim de desvelar os sentidos do texto, em busca de uma compreensão imanente. A Semiótica, por meio desse percurso, propõe três níveis de análise: o fundamental, o narrativo e o discursivo, cada um com uma semântica e uma sintaxe própria. Isto é, em todos os níveis encontramos formas específicas para a análise da construção da linguagem e da estrutura sintática, assim como formas específicas para a compreensão do sentido do texto.

Mais detalhadamente, no nível fundamental, encontra-se o jogo das oposições, formando o quadrado semiótico. As oposições são relativas e sujeitas à história e cultura local; elas podem ser representadas no texto como vida/ *versus*/ morte, alegria/ *versus*/ tristeza, entre tantos outros temas que o texto pode explorar. Esse nível extrai do texto seu tema específico, o fundamental.

No tocante às oposições, é necessário entender que “cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia /*versus* /disforia

/' (FIORIN, 2006, p.23), no qual os elementos eufóricos dizem respeito aos valores positivos e os elementos disfóricos, aos valores negativos. Vale destacar, contudo, que “euforia e disforia não são valores axiológicos do leitor, mas estão inscritos no texto” (FIORIN, 2006, p. 23). Portanto, pode-se compreender que em alguns textos o elemento *vida* seja eufórico e *morte* disfórico, porém, em outras situações esse jogo pode se inverter, tornando a *morte* como um elemento eufórico e *vida* como disfórico, pois o que está em jogo neste nível é o sentido abstrato e geral do texto. Em suma, para compreensão do nível fundamental é necessário levar em consideração a construção completa do texto em estudo. De acordo com Fiorin (2006, p. 21), a “semântica do nível fundamental abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto”, são as categorias fundamentais e abstratas do texto. Tanto a semântica quanto a sintaxe do nível fundamental representam a primeira instância do percurso gerativo.

É no nível narrativo, desenvolvido a partir da proposta de Vladimir Propp, que os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito. Segundo Barros (2005), para alcançar seus valores, o sujeito, que agora nesta instância torna-se actante, deve ser dotado de capacidades para ir em busca, ou abrir mão de sua conquista, aceitando e encarando uma transformação no percurso do texto, ou não, uma vez que “são as transformações de estado que sustentam a narrativa” (PIETROFORTE, 2004, p.15). Em suma, as narrativas têm uma organização canônica em que três percursos se relacionam por pressuposição: o percurso da manipulação, o percurso da ação e o da sanção, sendo cada um deles constituído por unidades elementares mais simples, os enunciados narrativos, organizados hierarquicamente. De acordo com a proposta Semiótica, há dois tipos de

enunciados narrativos elementares: os enunciados de estado e de transformação. No enunciado de estado, sujeito e objeto mantêm entre si relações transitivas estáticas, uma relação de estar com um objeto (conjunção), ou uma relação de estar sem um objeto (disjunção). Já no enunciado de transformação, há uma relação dinâmica, oscilando em conjunção e disjunção do sujeito em relação ao objeto valor. É da organização de pelo menos um enunciado de estado e um enunciado de transformação que se estabelece o *programa narrativo*, a unidade funcional da narrativa.

Quanto aos percursos, a manipulação acontece quando “um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa” (FIORIN, 2006, p.29), ou seja, é a manipulação para a conquista de algo. A competência refere-se ao momento da transformação, na qual o sujeito precisa ser dotado de certas competências para a mudança de seu estado, caracterizadas como o dever/o saber/o poder/o querer. A performance é o momento da transformação, o clímax na narrativa; seria, por exemplo, a passagem de uma disjunção a uma conjunção. A sanção é a efetivação real da conjunção ou disjunção, é “a constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação (...) é na fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações” (FIORIN, 2006, p.31).

Portanto, a construção da narrativa perpassa por essas quatro diferentes fases, muitas vezes aleatoriamente e pressupostas. “Elas, então, não precisam aparecer na ordem lógica: manipulação, competência, performance, sanção. O narrador pode dispor as fases de maneira diferente.” (FIORIN, 2006, p.34). Cabe ao leitor apreendê-las, observando que se encadeiam em função de relação de pressuposição.

Por fim, no nível discursivo, no que tange à semântica discursiva, há a figurativização e a

tematização. A figurativização diz respeito ao conjunto de elementos concretos no texto, as figuras que nos levam a imaginar mentalmente cenas, objetos, pessoas, elementos naturais do mundo real apresentado no texto. A respeito das figuras, Fiorin (2006, p.72) ressalta que elas “são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas”. Segundo o autor, é a partir dessa rede de figuras que podemos extrair de um texto sua tematização, que são os elementos abstratos do texto, eles “procuram explicar os fatos e as coisas do mundo, buscam classificar, ordenar e interpretar a realidade” (FIORIN, 2006, p.72). São geralmente temas universais, como a exploração, a crise de identidade, felicidade, entre tantos outros. Em suma:

o tema aparece lexicalizado em substantivos abstratos, produz-se um discurso temático, como são os discursos científico, jurídico e filosófico. Se um tema aparece recoberto por figuras, produz-se um discurso figurativo, como são os discursos das fábulas, das parábolas religiosas, dos mitos e dos romances (PIETROFORTE, 2004, p.21)

Contudo, alguns textos podem ser mais temáticos e outros mais figurativos, “mas todo texto figurativo pressupõe, sob figuras, um tema” (FIORIN, 2006, p.72). Barros (2005) afirma que é nesse nível que a narrativa será colocada no tempo e no espaço; os sujeitos, os objetos, os destinadores e os destinatários da narrativa tornam-se atores do discurso e isso acontece porque são inseridos no texto valores temáticos e figuras para a concretização de uma proposta.

Concernente ainda ao nível discursivo, isto é, à sintaxe discursiva, encontram-se os elementos de debreagem e embreagem, sendo que o primeiro se divide em duas instâncias, a debreagem enunciativa

e a debreagem enunciativa. De acordo com Fiorin (1999), a debreagem enunciativa diz respeito à enunciação realizada em terceira pessoa, com um distanciamento em relação ao sujeito, ao espaço e ao tempo da enunciação; enquanto a debreagem enunciativa é realizada em primeira pessoa, sendo então um discurso mais subjetivo, revelando marcas, crenças e valores do sujeito do enunciado, no tempo do *agora* e no espaço do *aqui* e na pessoa do *eu*. Eles são apresentados no momento em que “o sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir” (BARROS, 2005, p.54). Outro mecanismo de projeção textual é a embreagem, caracterizada por Fiorin (2006, p.74) como a “suspensão das oposições de pessoa, de tempo ou espaço”. Conforme o autor, “quando se emprega a terceira pessoa em lugar da primeira, cria-se um efeito de objetividade, porque ressalta um papel social e não uma subjetividade”, por exemplo.

Em suma, quanto ao plano do conteúdo, a Semiótica propõe, por meio do percurso gerativo do sentido, três níveis de análise: o fundamental, o narrativo e o discursivo, cada um deles passível de ser analisado separadamente. Todavia, nos últimos anos, a Semiótica tem passado por diferentes desdobramentos no seu arcabouço teórico-metodológico, isto é, tem agregado contribuições que vão além do percurso gerativo de sentido, ou ainda, de uma análise restrita apenas ao plano do conteúdo. Como exemplo desses desdobramentos, citamos a Semiótica da Canção, descrita a seguir, que tem como foco principal estudar o texto enquanto objeto sincrético, caracterizado pela fusão entre o verbal e o não verbal, ou seja, o texto composto por um plano do conteúdo e um plano da expressão.

A Semiótica da canção

Proposto por Luiz Tatit, o modelo da Semiótica da Canção dá conta de um estudo paralelo entre o plano de conteúdo e o plano da expressão musical, não deixando para trás os fundamentos teóricos greimasianos. Assim, nessa perspectiva, uma canção é composta pela letra, que diz respeito ao plano do conteúdo (verbal) e pelo plano da expressão, ou seja, a composição melódica (não verbal), a utilização dos instrumentos musicais, a entonação da voz, enfim, toda a tessitura musical.

Tatit (2007) propõe um modelo com três níveis de análise, a fim de dar conta do plano da expressão de diferentes músicas, a tematização, a passionalização e a figurativização. O primeiro nível, a tematização, concentra-se nas músicas cujos saltos intervalares se distanciam muito, e que possuem um andamento rápido; são músicas cujo ritmo é bem marcado, músicas dançantes, por exemplo. É o caso do funk, das músicas eletrônicas, sertanejas, todo tipo de música que celebram conquistas. Para Tatit (2007, p. 95) “a tendência básica da aceleração é a de eliminar as distâncias e, por consequência, os percursos que vinculam gradativamente o sujeito ao objeto”. Essas músicas favorecem o ataque consonantal nas melodias, a partir disso surgem duas tendências, conforme Tatit (2007, p. 109), a primeira diz respeito à “temporalização, quando a duração perde o valor e tudo concorre para o progresso da melodia” e a segunda é uma “tendência à espacialização quando a duração e a altura se expandem valorizando cada etapa do percurso musical.”

Quanto à passionalização, esse nível se refere às músicas que possuem um andamento mais lento, um alongamento das vogais e a disjunção do sujeito com seu objeto-valor e, ainda, o desenrolar de um processo na busca dos “elos perdidos.” Segundo Tatit (1998, p. 103), esta etapa “é um estado interior afetivo, compatibiliza-

se com as tensões decorrentes da ampliação da frequência e duração. Como se a tensão psíquica correspondesse à tensão acústica e fisiológica de sustentação de uma vogal”. As canções passionalizadas colocam em evidência a situação emocional de um sujeito:

a passionalização melódica é esse tempo de espera ou de lembrança (cuja definição depende da letra), essa duração que permite ao sujeito refletir sobre os seus sentimentos de falta e viver a tensão da circunstância que o coloca em disjunção imediata com o objeto e em conjunção à distância com o valor do objeto. (TATIT, 2007, p.99)

Ainda, de acordo com Tatit (1998, p. 103), sobre a junção entre letra e melodia, o plano de conteúdo “compatibiliza-se com as tensões decorrentes da ampliação de frequência e duração” que acontece na melodia, “como se a tensão psíquica correspondesse à tensão acústica e fisiológica de sustentação de uma vogal pelo intérprete”.

Por fim, as canções caracterizadas figurativas são aquelas cuja linguagem se aproxima a um discurso informal, a fala cotidiana, o que pressupõe um sujeito em primeira pessoa, quer seja, um discurso instaurado por uma debreagem enunciativa. Nesta “imperam as leis da articulação linguísticas, de modo que compreendemos o que é dito pelos mesmos recursos utilizados no colóquio” (TATIT, 1998, p.21).

Para a realização da análise de canções, Tatit (1998) propõe o uso dos tonemas, que segundo Coelho (2005, p. 15):

são os finais das frases melódicas. Quando esses finais são descendentes, indicam conclusão, asseveração; quando se mantêm no mesmo nível da frase ou são ascendentes, significam interrogações, ou indicam que a ideia ainda não fora concluída, assim como ocorre na fala cotidiana.

As canções, portanto, consoante Coelho (2005), apresentam características gerais entre si, algumas com um sentido final como uma catarse ou uma suspensão (eternidade passional). Para que o discurso musical verdadeiramente aconteça, é necessário um trabalho conjunto entre arranjador, compositor e intérprete. Porém, nenhum deles pode receber o “estatuto de enunciador” (DIETRICH, 2008, p. 24), pois, então, quem seria o enunciador no discurso musical? “O texto em que aparecem as figuras do compositor, intérprete e arranjo nada mais é que uma ‘receita’ para a produção de um objeto (...), não se confunde com a canção real, que aprendemos pela audição. Ela é também uma canção de papel” (DIETRICH, 2008, p.24).

A partir desses conceitos, justificase o fato desta proposta abordar no plano de conteúdo a letra e, no plano de expressão, as tabelas cromáticas para realização da análise, pois, conforme Dietrich (2008, p. 28), “a partitura não é um objeto sonoro - assim como a língua escrita é visual. Mas ela representa o objeto sonoro, que sempre tem obrigatoriamente altura, duração, intensidade, timbre”. A tabela cromática consiste num objeto mais simplificado que a partitura.

Ao longo das análises melódicas, desencadeiam-se outros elementos de análise como mudança na tessitura musical, a escolha dos instrumentos musicais, entonação da voz em determinadas partes e, principalmente, embutida no que já foi dito anteriormente, a altura, a duração, a intensidade, o timbre e a densidade musical. Assim como a escala cromática, proposta por Tatit (2007), esta não se pauta com a clave de sol, mas numa tabela na qual cada espaço representa cada semitom na escala cromática.

Em síntese, para dar conta dos sentidos

da letra da música, o plano do conteúdo, abordaremos alguns aspectos dos níveis narrativo e discursivo, do percurso gerativo do sentido. Em relação ao plano da expressão, buscaremos respaldo nas considerações de Tatit (2007) acerca da Semiótica da Canção, priorizando os níveis da passionalização e tematização.

Novos Horizontes: o plano do conteúdo

Antes de perpassarmos pelos sentidos da letra da música, plano do conteúdo, destacamos algumas informações acerca da banda *Engenheiros do Hawaii*⁴. Caracterizada em seu estilo musical como rock alternativo, a banda prioriza letras, a maioria delas composta por Humberto Gessinger, vocalista e músico. Elas apresentam uma poética complexa, profunda e temática, enquanto que a musicalidade é muito bem construída, em termos de conhecimento teórico musical.

Apesar de vasta a discografia da banda, focalizamos apenas o álbum produzido em 2007, o *Acústico MTV: Novos Horizontes*, que apresenta produção musical acústica e traz, ainda, uma reprise de músicas pertencentes a outros álbuns do grupo. Desse *acústico*, retiramos *Novos Horizontes*, já cantada pela banda em outro álbum, o *10.000 destinos* (2000). Ao todo, a banda possui três versões dessa música.

No intuito de favorecer a leitura e compreensão desse trabalho, apresentamos na sequência a letra da canção, nosso objeto de análise.

Novos Horizontes

1. Corpos em movimento
2. Universo em expansão

4 Informações retiradas do site oficial da banda Engenheiros do Hawaii, <http://www2.uol.com.br/engenheirosdohawaii/> Acesso em: 20/02/2017.

3. O apartamento que era tão pequeno
4. Não acaba mais
5. Vamos dar um tempo
6. Não sei quem deu a sugestão
7. Aquele sentimento que era passageiro
8. Não acaba mais
9. Novos horizontes
10. Se não for isso, o que será?
11. Quem constrói a ponte
12. Não conhece o lado de lá
13. Quero explodir as grades
14. E voar
15. Não tenho pra onde ir
16. Mas não quero ficar
17. Suspender a queda livre
18. Libertar
19. O que não tem fim sempre acaba assim

Pela perspectiva do nível narrativo, no tocante aos enunciados de estados, encontramos um sujeito que está em conjunção com seu objeto valor, formando o seguinte esquema: S1 (Eu lírico) \cap Ov. (pessoa amada).

É possível pressupor uma transformação na narrativa, de um sujeito (eu lírico) que estava junto de seu objeto valor e depois, no quinto verso, *vamos dar um tempo*, entra em disjunção desse objeto valor, ou seja, há a separação, o término do relacionamento. Acontece, nesse momento, a descontinuidade. O verso remete à fala coloquial, pressupondo que a relação já não podia mais continuar, por isso era necessário um tempo. É provável que tanto o sujeito1, quanto o sujeito2 (pessoa amada), tenham percebido o fim deste relacionamento e sugerido, indiretamente, a separação, conforme o sexto verso: não sei quem deu a sugestão. Agora temos, portanto, o seguinte enunciado de estado: S1 (Eu lírico) \cup Ov. (pessoa amada).

A perda, o distanciamento, a situação da separação se apresenta logo no começo da música.

A poesia está na dor do eu lírico após a separação, portanto, a transformação acontece no início do poema/canção. Nos versos *corpos em movimento/ universo em expansão*, entendemos que a separação é uma consequência do universo em expansão, isto é, à medida que o universo se expande, as pessoas se distanciam umas das outras, podendo ocasionar a separação.

Ainda no nível narrativo, o sujeito1 é dotado de competências modais que o levam a “dar um tempo”. Ou seja, motivado por um *querer* o eu lírico coloca a situação da separação como necessária para ambas as partes. É um eu lírico consciente de suas ações. Contudo, após a separação ele entra num estado de conjunção com a infelicidade; é no verso *não acaba mais* que observamos a recorrência e a intensidade desse sentimento, ou seja, da infelicidade. Em síntese, há o predomínio de um estado de instabilidade emocional e a única maneira de transformar essa relação estática é entrar em conjunção com novos horizontes. Porém, há um conflito ocasionado por essa busca, pois *novos horizontes* é um elemento muito abrangente e incerto, mas ele *sabe* que esse é o único caminho, pois, conforme o décimo verso: *se não for isso, o que será?*. O questionamento do sujeito deixa claro que sua busca é por uma situação melhor, que seria entrar em conjunção, possivelmente, com elementos como o amor, a paz, a tranquilidade de espírito.

A partir do momento em que o sujeito1 (eu lírico) define o seu desejo, ele se convence que aquilo é o melhor para si. Todavia, sabe dos riscos, pois, conforme os versos décimo primeiro e décimo segundo: *quem constrói a ponte/ não conhece o lado de lá*. O sujeito demonstra sua situação de conflito, há uma incerteza muito grande em seu *querer*, mas esse sujeito *quer* enfrentar essa situação. A confirmação disso se apresenta a partir do décimo terceiro verso: *Quero explodir as grades / E voar / Não tenho pra onde ir / Mas não quero ficar /*

Suspender a queda livre / Libertar / O que não tem fim sempre acaba assim.

A presença do verbo *explodir*, no décimo terceiro verso, demonstra a insatisfação do eu lírico. Entretanto, ele *quer* voar, o que pressupõe leveza, entrega, liberdade, situação de fato almejada pelo sujeito. Em suma, confirma-se novamente o desejo desse sujeito em entrar em conjunção com a paz, pois ele ainda está preso a um sentimento *que não acaba mais*. Enfim, para mudar seu estado inicial, o sujeito quer se libertar do conflito em que está, e sua saída/escolha é ter novos horizontes, o que pode ser compreendido como nos novos olhares, novos caminhos, ou seja, a mudança.

Interessante destacar, ainda, a recorrência do verso *não acaba mais*. Ele nos faz perceber a intensidade de um sentimento, de um momento vivido pelo sujeito. O que *não acaba mais*, no desfecho da canção, voltará como uma situação quase certa *sempre acaba assim*, ou seja, um sentimento que era tão intenso e parecia sem fim, acaba depois que o sujeito assume uma atitude de mudança e de busca do novo para sua vida.

Quanto ao nível discursivo, mais precisamente à sintaxe discursiva, observa-se a projeção do discurso por meio de uma debreagem enunciativa, portanto um *eu-aqui- agora* no texto. Nas frases *não sei, quero explodir, não tenho* percebemos a existência de um *eu* que fala no espaço do *aqui*, apartamento, e no tempo do *agora*. O presente, reiterado pelo verbo *quero*, evidencia uma debreagem enunciativa de pessoa. Tais escolhas produzem o efeito da subjetividade, trazendo à tona um eu lírico marcado pelos sentimentos e conflitos vividos pela separação. Atreladas a esses mesmos conflitos amorosos, estão as temáticas da canção. Por exemplo, algumas figuras apontam para a temática da prisão como *grades* e *apartamento*. A temática da prisão, na música, refere-se ao momento vivido de conflito,

de vontade do eu lírico de suspender a *queda livre*. Por outro lado, a ideia/tema de liberdade vem representada pelas figuras *horizonte, ponte, explodir as grades, voar, queda livre, libertar*. A temática da prisão, ou ainda, do momento de instabilidade emocional, de tristeza do eu lírico se contrapõe à temática da liberdade, a busca pela alegria, pela estabilidade emocional, isto é, por *novos horizontes*. É por meio das figuras destacadas anteriormente – semântica discursiva, que percebemos as temáticas subjacentes, os conteúdos imanentes nos textos.

Novos Horizontes: o plano da expressão

Conforme proposto por Tatit (2007), a demonstração do plano da expressão é apresentado por meio de diagramas. Posteriormente, a reflexão e a análise de caráter musical serão expostas.

Diagrama 1

MI	mento	
RE		
DÓ#	em movi-	
DÓ		
SI		
LÁ	corpos	universo em expan-
SOL		
FÁ#	são	

Diagrama 2

MI	tão pequeno	
RE		
DÓ#	partamento	
DÓ		
SI		
LÁ	o a-	que era
SOL		
FÁ#	não acaba mais	

Diagrama 3

MI	tempo
RE	
DÓ#	dar um
DÓ	
SI	
LA	vamos não sei quem deu a sugestão
SOL	
FA#	ção

Diagrama 7

MI	dir as grades
RE	plo
DÓ#	
DÓ	
SI	ex e vo
LA	ar
SOL	
FA#	quero

Diagrama 4

MI	mento
RE	
DÓ#	senti passageiro
DÓ	
SI	
LA	aquele que era
SOL	
FA#	não acaba mais

Diagrama 8

MI	onde ir
RE	mas não quero fi
DÓ#	pra
DÓ	
SI	tenho
LA	car
SOL	
FA#	não

Diagrama 5

MI	tes o que
RE	
DÓ#	horizon isso
DÓ	
SI	
LA	novos se não for se
SOL	
FA#	rá

Diagrama 9

MI	livre
RE	der
DÓ#	liber
DÓ	
SI	pen a queda
LA	tar
SOL	
FA#	sus

Diagrama 6

MI	ponte CE
RE	
DÓ#	tróia rhe
DÓ	
SI	
LA	quem cons não co o lado de
SOL	
FA#	lá

Diagrama 10

MI	fim
RE	tem Sempre acaba a
DÓ#	
DÓ	
SI	rão
LA	ssim
SOL	
FA#	o que

A música *Novos Horizontes* encaixa-se, segundo o modelo de Tatit (2007), no projeto da passionalização, pois seu ritmo é desacelerado, proporcionando o alongamento das vogais. Percebemos tais elementos no fim de algumas frases da canção, o que nos diagramas apresentam-se por meio dos grandes saltos entre os tons, o que direciona a canção à exploração do campo das tessituras das notas e valoriza os instrumentos musicais utilizados, a voz do intérprete e o ritmo da canção.

O projeto passional coloca em voga o sentimento conflituoso do eu lírico, questão já abordada na análise da letra da canção. Isso acontece, segundo Tatit (1998, p. 10), no momento em que o “cancionista não quer a ação, mas a paixão. Quer trazer o ouvinte para o estado em que se encontra, nesse sentido, ampliar a duração e a frequência significa imprimir na progressão melódica a modalidade do /ser/”.

A partir dos diagramas, podemos observar em cada linha a correspondência da sílaba à nota musical na formação da tessitura musical dessa canção. Na letra analisada, o sujeito traz à tona seu sentimento de tristeza causado pelo rompimento em um relacionamento junto de sua vontade de libertar-se dessa aflição. Os grandes saltos no diagrama relacionam-se, também, ao grande salto almejado pelo sujeito, um salto para a liberdade, na busca de novos caminhos. O ataque dos alongamentos vocálicos se encontram no término de alguns versos, que sonoramente podem ser representados como *o que seráá, lado de láá, voáár, ficiaar, libertaar*. As sonoridades dos instrumentos musicais utilizados dão justificativa ao caráter passional da melodia, pois a interpretação se dá pelo piano, pelo teclado eletrônico (como base), pela percussão suave e a voz do intérprete, este que conta muito também para o andamento da tessitura musical.

A melodia aponta, conforme as primeiras

tabelas, para o propósito de afirmação, pois a nota na qual começa o verso é a mesma nota que ela termina. Essa sequência asseverativa é observada nas tabelas 01, 02, 03 e 04. Nelas, a nota máxima atingida é a *mi* e o desfecho das frases segue rumo a nota *fá#* (fá sustenido), acontece nesse momento a exploração da nota mais grave *lá*, rumo a nota mais aguda abordada, *mi*.

Quanto às notas, são descendentes. Na semiótica musical, elas representam as afirmações, algo que não deixa dúvidas. Tanto na letra quanto na melodia, encontramos, nessa “primeira parte”, esse momento de desfecho. Na letra, o eu lírico não deixa dúvidas em relação aos seus sentimentos e ao que ele está passando na separação e, na melodia, os enunciados afirmativos abordados pelo sujeito são mostrados pela nota *fá#*, sendo que a frase melódica vem decaindo da nota *mi* aguda, até chegar à nota grave *fá#*.

A tessitura musical muda quando o sujeito assume uma posição diante do que estava acontecendo consigo, e isso acontece no diagrama de número 07, no qual há uma grande divisão na palavra “explodir” fazendo com que a sequência tonal que estava acontecendo de *lá#* para *dó*, muda, passe de *fá#* para *ré#*, para só então alcançar a nota *mi*. Esse é o ponto de tensão melódica, que acontece por causa do aumento da nota musical, momento que, na junção, caracterizamos como uma atitude tomada por esse sujeito refletida no plano da expressão, ou seja, acontece a descontinuidade, contribuindo para a transformação.

Em suma, esse momento de mudança do sujeito é representado tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão. É interessante notar que na mudança da tessitura se instaura o refrão da canção. Há um posicionamento figurativo, ou seja, que representa a fala de alguém, o próprio sujeito da canção. Esse momento é representado, no plano de conteúdo,

pela debreagem enunciativa, com as frases *quero, não tenho e não quero*.

Essa inserção do plano figurativo não deixa de lado a passionalização, mas caminha com ela para o desfecho da música e aproxima o ouvinte do que está acontecendo com esse sujeito, pela instauração do eu, que faz com que os sentimentos sentidos por esse alguém que sofre, seja sentido de maneira mais profunda pelo ouvinte, pois é como se esta pessoa existisse.

Outra característica passional observada na canção é a utilização das notas menores que correspondem, trazem uma sonoridade mais melancólica, suscitando sentimentos de maneira mais intensificada. As notas abordadas nessa composição é *fá#m* e *Bm*, o que confirma, mais uma vez, o caráter passional dessa melodia.

A nota de repouso na primeira fase da música, de uma maneira geral, é a nota lá, e a nota de tensão é mi, encontramos nessa canção mais frases encaixadas na nota de repouso do que na de tensão, evidenciando que a canção já pressupõe uma solução para o problema mostrado, que seria, na análise conjunta com a letra, a busca por novos horizontes para solucionar os sentimentos de tristeza deixados pelo rompimento de um relacionamento. Fazendo a nota repousar, propicia-se ao ouvinte o relaxamento, não instigando tanto as colocações tensivas.

Considerações finais

Como relacionar a Semiótica ao ensino de língua portuguesa? Como abordar o que foi proposto pela Semiótica da Canção num contexto de ensino aprendizagem? Na busca dessas respostas, chega-se à conclusão, por meio da análise explicitada neste texto, que para abordar o gênero canção em sala de aula o professor deve, primeiramente, instrumentalizar-se a respeito dos conteúdos de expressão que regem a música. Para

os que já possuem conhecimento teórico musical, fica mais clara tal abordagem; para os que não possuem esse conhecimento, há a necessidade da especialização, que pode ser encontrada na contribuição de artigos como este e em pesquisas bibliográficas.

Contudo, o reconhecimento dos dois planos que compõem a canção - o do conteúdo e o da expressão - já traz para a sala de aula outra postura do professor quando do trabalho com música em sala de aula. Ou seja, a partir do reconhecimento de que o gênero “letra de música” não é a mesma coisa que o gênero “canção”, o professor poderá explorar os conteúdos imanentes acerca do conteúdo da letra e, mesmo que de maneira leiga, incentivar os alunos a reconhecerem/perceberem o plano da expressão pensado para tais conteúdos. Em suma, reconhecer que a música não é composta apenas da linguagem verbal, mas há conteúdos não verbais que precisam ser explorados.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20/01/2017.

COELHO, Márcio. Já sei namorar: tribalismo e semiótica. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Milton (orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

DIETRICH, Peter. **Semiótica do discurso musical: uma discussão a partir das obras de**

Chico Buarque. São Paulo, 2008.

FIORIN, J.L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba, 2008.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

TATTT, Luiz. **Musicando a semiótica**. Ensaios. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. **Semiótica da Canção, melodia e letra**. 3.ed. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

Artigo enviado em: 01/02/2017

Aceite em: 13/03/2017

Análise de Discurso Crítica e análise da imagem em movimento: uma aproximação teórica

p. 40 - 53

Solange de Carvalho Lustosa¹

Resumo

O artigo é uma contribuição teórica sobre o uso da Análise de Discurso Crítica (ADC) aplicada ao texto com progressão de imagens (desenhos, filmes, reportagens televisivas) e tenta, por meio de algumas características peculiares desses produtos, desenvolver uma leitura crítica sobre a imagem que é oferecida de uma forma naturalizada e, por isso, consumida sem reflexão.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Imagem; Progressão.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND THE ANALYSIS OF THE PROGRESSION OF IMAGE: A THEORETICAL APPROACH

Abstract

The paper is a theoretical contribution about the use of Critical Discourse Analysis (CDA) applied to the text with progression of images (drawings, movies, television reports) and tries, through some peculiar characteristics of these products, develop a critical reading about the image that is offered naturally and, that is why it is consumed without reflection.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Image; Progression.

Introdução

Na nossa cultura, a linguagem escrita sofre, desde a sua criação, um severo controle social, baseado na máxima: vale o que está escrito. De certa forma, a oralidade também recuperou o estatuto de veracidade, pois a gravação, aliada a técnicas de reconhecimento de voz, pode atestar a autoria do falante, servindo de prova em questões de justiça. No entanto, como foi problematizado anteriormente, a linguagem visual ainda não possui a mesma equivalência, pois apenas sugere,

por exemplo, preconceitos, mas não se pode comprovar que os incita.

Ainda sobre a linguagem visual, devemos considerar que, embora seja o meio mais utilizado de representação e comunicação depois da fala, ainda não constitui uma preocupação em termos de desenvolvimento de uma pedagogia, tanto para a produção quanto para a leitura de textos, talvez por causa de essa semiose permitir o acesso amplo a todos – também aos não alfabetizados e marginalizados pelo processo de cidadania.

Por tudo isso, como Kress e van Leeuwen²

¹ Possui licenciatura (2000), mestrado (2003) e doutorado (2013) em Linguística pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual, Análise de Discurso e, principalmente, multimodalidade aplicada ao texto em movimento

afirmam, o campo visual é o espaço no qual a leitura é construída, mas onde não é percebido esse direcionamento, por causa da sensação de uma suposta liberdade de leitura. Acredito, pois que os elementos visuais em determinado discurso funcionem como o denominado implícito relativo, teorizado por Koch (2005, p. 25), que o define como a orientação a determinado sentido, mas este sentido pode sempre negar essa orientação ou fingir que a renega. Cito, como exemplo, a racialização de papéis desempenhados por negros em filmes e novelas, que muitas vezes se limitam a serviços braçais ou atividades que requerem pouca instrução. Embora esse fato já tenha sido contestado por representantes de movimentos negros, não se noticia casos em que alguém, por esse motivo, tenha sido condenado por racismo.

Apenas a título de ilustração, cito o fato que corrobora a primazia do escrito sobre o visual, podendo ser observado que culturas consideradas “primitivas” recebem muitas vezes essa rotulação por utilizarem predominantemente elementos visuais como forma de representação e de comunicação.

Talvez, por tudo isso, a linguagem não-verbal seja vista pela maioria das pessoas como um meio no qual não se possa representar e/ou perceber a construção de representações, considerando variáveis como *onde, por quem e por que* tais representações foram feitas. Kress e van Leeuwen (1996) ressaltam que a percepção de que a linguagem visual possui uma estrutura interna (estruturalidade) não faz parte do senso comum. Nesta pesquisa mostro não só a importância de se analisar as imagens (assim como fazem Kress e van Leeuwen, 1996), mas, também, a importância de percebê-las em progressão textual, ou seja, em fragmentos nos quais sempre seja apresentada a sua ligação com o todo, com o discurso.

1 Análise de Discurso Crítica e imagem

O desenvolvimento de uma leitura crítica voltada para textos visuais ainda é incipiente, talvez por ser essa semiose considerada como autoevidente e de fácil “tradução”, não necessitando de nenhum tipo de letramento formal. A aparência de fácil tradução pode justificar o desenvolvimento sem precedentes da linguagem visual nos últimos tempos, principalmente por causa da grande inovação tecnológica que possibilita a transformação de conceitos como os de espaço e tempo na comunicação moderna. No entanto, as mensagens visuais são complexas e trazem, muitas vezes, conteúdos implícitos que poderiam ser mais explorados por análises linguísticas.

Partindo de alguns elementos de análise empregados pela ADC, que podem ser utilizados tanto para observar aspectos verbais quanto não-verbais, temos os conceitos de tema e rema e a progressividade textual. Deve-se conceber o tema como o ponto que serve de partida da mensagem; e o rema como o comentário, o acompanhamento do tema (HALLIDAY, 1985, p. 37). Essas duas noções também podem ser apresentadas, respectivamente, como o dado e o novo ou como tópico e comentário (KOCH, 2004, p. 30). Em estruturas linguísticas que imprimem uma leitura linear, o tema é apresentado geralmente no início da oração, e o rema o segue. Em textos imagéticos, o tema é apresentado geralmente ao centro da imagem, e o rema, aparece ao redor do elemento principal. No entanto, como ambos são textos, atendendo a apelos retóricos e ideológicos diferentes, não há fixidez quanto à posição em que esses elementos podem aparecer.

Esses conceitos também fazem parte da metafunção textual da gramática funcionalista de

2 Kress, G. e van Leeuwen, T. 1996. Op. cit , p. 33.

Halliday (1985). A diferença é que essa gramática não é teorizada para analisar elementos não verbais. Como a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) possui como unidade básica de análise a oração, para efeito do texto imagético utilizo como unidade básica a imagem, ou seja, a fotografia como um todo. Ela se apresenta em sua totalidade, como elemento atomístico, o qual aparenta uma unidade indecomponível, acrescentando ainda a perspectiva do movimento que tende a imprimir um caráter de 3ª dimensão (3D) ao texto imagético (exploração do espaço z, que será tratado ainda neste artigo).

Quando o objeto analisado (filme) for um texto com progressão de informação, cada quadro (fotografia) deverá ser considerado um conjunto completo de sentido, como uma “oração”; também com progressão de informação. Como é importante não analisar apenas fragmentos, recorro à utilização da progressão textual, que associa cada fotografia a uma totalidade discursiva. Em alguns momentos, durante a análise, será preciso analisar “tudo que está na cena” (mise-en-scène), além de outras estratégias discursivas. Nesses momentos, saber como foi composto o cenário só é possível com a análise de imagens paradas (fotografias). De certa forma, a maneira como são apresentadas as informações em um texto é importante por mostrar o que o autor elege como principal, ou seja, qual é o seu ponto de partida – o dado. Por isso, essas estruturas remontam a um quadro de como o discurso é construído, por meio de escolhas lexicais e gramaticais; na fotografia, essa preocupação começa com o enquadramento da imagem, a qual pode sofrer influências significativas na perspectiva da captura do texto imagético. Para efeito de exemplificação, a cena abaixo é analisada sob essas perspectivas.

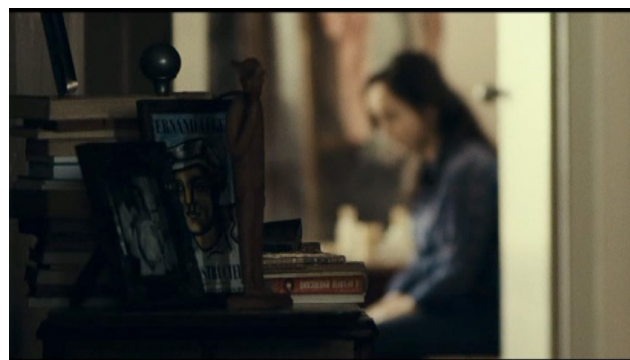


Figura 1: Cena do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (Globo Filmes, 2008)

Na cena do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (Globo Filmes, 2008), podemos aplicar análises de tema-rema, mise-en-scène (tudo que está na cena), segundo o modelo tridimensional de Fairclough. No centro da imagem, estão vários livros, mas de apenas um é possível ver o título: *O desafio americano*, de Jean-Jacques Servan-Schreiber³. Temos que os livros, em especial este, seriam o tema, e o restante desfocado, o rema. O fato de estar desfocada a imagem da personagem não quer dizer que ela não seja importante, muito pelo contrário: ela é o “novo”, pois, ao saber, na trama, que ela está se separando de seu filho por causa da Ditadura Militar, ou seja, por causa do que ela e o seu marido pensavam ou liam, este livro insere uma perspectiva ideológica, interpessoal e textual na leitura/análise dessa cena, de acordo com o modelo tridimensional de Fairclough (2001).

O resultado dessa análise apenas superficial mostra a importância, também, de investir na elaboração de uma pedagogia de leitura e escrita do texto com imagem.

1.1 Leitura da imagem em movimento

No tocante ao cinema, não são apenas as

3 Segundo resenhas disponíveis na intranet, o livro trata “da penetração do poderio econômico norte-americano na Europa e no resto do mundo”.

imagens que imprimem uma “leitura”, uma vez que essas não aparecem sozinhas. Há, como já foi dito, a associação de outras semioses. Um exemplo disso é a música, que provoca uma reação subjetiva e emotiva nos espectadores, o que a torna um elemento significativo no processo de leitura desse texto.

É importante ressaltar que um dos objetivos desta pesquisa tem a ver com a problematização/questionamento sobre o poder de persuasão que os recursos sonoros e visuais têm, mesmo quando esses elementos fazem parte dos produtos considerados como “ficção”, cuja função parece ser apenas a de entreter. Por isso, também é digna de menção a especificidade que o texto imagético possui: os processos persuasivo e informativo são realizados de forma bastante singular, pois não há uma fixidez de interpretação. Isso se deve a vários fatores. Entre eles destacamos: 1) a não linearidade do processo de leitura, 2) a mise-en-scène (tudo que está na cena), 3) e a composição dos demais elementos significativos (desde foco, cor, iluminação, enquadramento etc.). Esse fato torna tais processos bastante escorregadios em termos de uma possível contra argumentação. A estrutura imagética impõe uma reflexão importante: como questionar a imagem que está sendo “obviamente” oferecida?

A utilização feita por Kress e van Leeuwen (1996) da gramática sistêmico funcional na análise de textos multimodais pode ser aplicada apenas em parte a esta pesquisa, pois esses autores restringiram suas análises a textos bidimensionais. Por isso, as análises propostas por eles são importantes, mas não são suficientes para analisar o filme, o qual é um texto bidimensional que projeta uma tridimensionalidade com a progressão de informação por meio da noção de movimento. Nessa perspectiva, o leitor é “encapsulado” de forma ímpar, o que não é observado em outros gêneros textuais.

A análise realizada nesta pesquisa se preocupa com o modo como a mensagem é construída, por meio de escolhas lexicais, gramaticais e visuais. Na fotografia, essa preocupação engloba o processo de escolha por trás do enquadramento da imagem, que é a forma de construção de significados e pode sofrer influências significativas na perspectiva da captura do texto imagético, como pode ser observado na Figura 2:

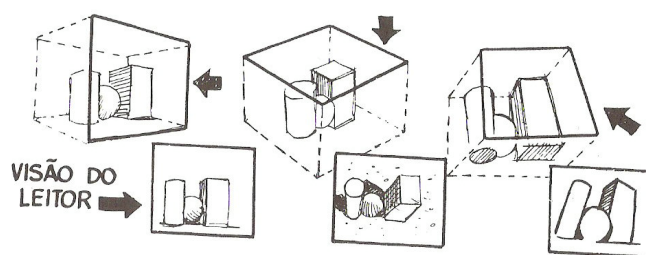


Figura 2: possibilidades de enquadramento (de frente, por cima e de lado).

Fonte: EISNER (1999)

A Figura 3 mostra os efeitos de sentido do processo de visão do objeto. Essas escolhas projetam a forma como o autor/fotógrafo insere o leitor no seu texto. De uma forma geral, isso implica tanto percepções interpessoais como ideacionais (a motivação geralmente atende a propósitos sociais e ideológicos).

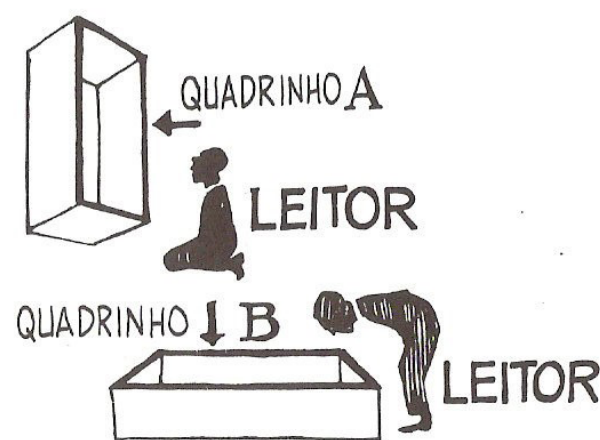


Figura 3: possibilidades de enquadramento do leitor no texto imagético.

Fonte: EISNER (1999)

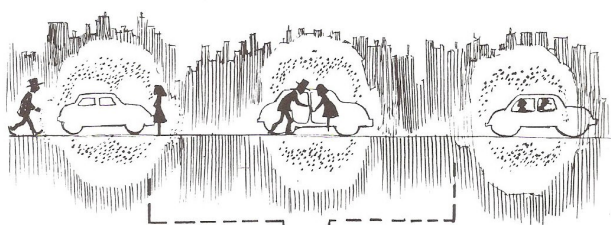
Kress e van Leeuwen (1996, p. 154) oferecem, ainda, um quadro-síntese das abordagens de enquadramento e os possíveis efeitos que elas provocam no leitor, conforme abaixo:

EFEITOS
Exigência/ordem
Proposta/oferta
Intimo/pessoal
Social
Impessoal
Envolvimento
Imparcialidade
Poder do observador
Igualdade
EFEITOS
Inferioridade do participante representado

ENQUADRAMENTO
Olhar fixo do observador
Ausência do olhar fixo do observador
Close
Meio busto
Corpo todo
Ângulo frontal
Ângulo oblíquo
Ângulo alto
Ângulo ao nível dos olhos
ENQUADRAMENTO
Ângulo baixo

Quadro 1: enquadramento e efeitos que eles provocam.

Além do enquadramento, há também a escolha do momento da realização do texto. Se isso acontecerá de forma natural, sem mudanças de vestimentas ou outras alterações na “naturalidade” da imagem, ou se será captado um momento de algo como uma sequência, conforme mostra a Figura 4, a seguir:



A cena vista através dos olhos do leitor... vista de “dentro da cabeça” do leitor.



Quadro final selecionado da sequência de ação.

Figura 4: possibilidades de seleção do tempo do acontecimento na imagem (timing).

Fonte: EISNER (1999)



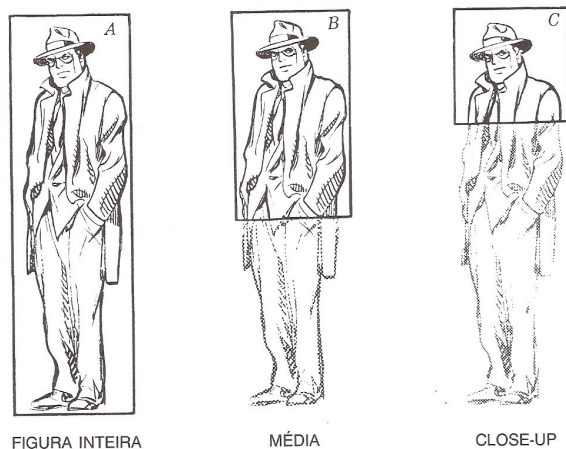
Figura 5

(disponível em <http://www.osvigaristas.com.br/imagens/a-realidade-pode-ser-distorcida-10553.html>)

Além dessas escolhas, há o modo como acontece a abordagem do objeto fotografado, o qual pode ser incluído em seu todo, pela metade ou em close. De acordo com essas escolhas, o convite à participação do leitor será maior ou menor, pois ele precisará completar a sequência mentalmente.

Kress e van Leeuwen (1996) abordam, ainda, a noção de close feita geralmente para retratar alguém a quem se quer dar algum poder. Esses autores chegaram a essa conclusão ao analisarem livros didáticos na Austrália e constataram que o colonizador era retratado em close; e os aborígenes imersos no cenário, em multidões (efeito que exprime a noção de habitat e não estabelece intimidade entre os seres retratados e o leitor). O close acaba por projetar uma simpatia, motivando uma reação interpessoal mais afetiva, pois para quem a pessoa focada está olhando? O leitor do texto em questão pode partir do princípio de que o olhar esteja sendo direcionado a ele e se vê como um igual em relação ao fotografado; ao passo que na fotografia em que ninguém é focado em especial não há essa interação. Na Figura 6, podemos perceber o estabelecimento de relações

interpessoais mais próximas no olhar projetado pela personagem.



A figura mostrada inteira não requer nenhuma sutileza de percepção. Ela não solicita nada da imaginação ou do conhecimento do leitor.

Espera-se que o leitor complete o resto da imagem — dada uma alusão generosa a respeito de sua anatomia.

Espera-se que o leitor suponha a existência da figura inteira deduzindo a postura e os detalhes a partir da memória e da sua experiência.

Figura 6: possibilidades de seleção do objeto fotografado.

Fonte: EISNER (1999)

Essa escolha revela muito mais do que apenas a abordagem do objeto: explícita, também, a subjetividade do autor e o modo como ele vê a cena. Em termos de construção do filme, a subjetivação do leitor acontece de forma semelhante à da fotografia, mantendo essas características de enquadramento, *timing* e close. No entanto, a forma de persuasão usada na construção do filme se intensifica quando utiliza a escolha de planos, conforme se observa na próxima subseção.

1.1.1 A persuasão da imagem em movimento

A persuasão faz parte da argumentação. Grosso modo, persuasão é levar o outro à aceitação de dada ideia, pois, em sua etimologia, a palavra *persuasão* (*per* + *suadere*) significa aconselhar, o que, de certa forma, pode acontecer de forma bastante sutil. No entanto, ela tomou contornos

de algo que se deseja verdadeiro e é o resultado de certa organização do discurso, que o constitui como verdadeiro para o receptor. Para o filme, o discurso persuasivo acontece de uma outra maneira, pois, como afirma Citelli (2002, p. 13), “é possível que o persuasor não esteja trabalhando com uma verdade, mas tão-somente com algo que se aproxime de uma certa verossimilhança ou simplesmente a esteja manuseando.” Aplicadas essas considerações ao filme, percebe-se que ele é baseado na verossimilhança e o efeito que isso provoca é que as histórias narradas por meio de imagens, sons e falas, são possíveis. Isso acaba por dar valor de verdade à coisa narrada.

De uma forma geral, a persuasão está subjacente à concepção de argumentação, e, por isso, busca convencer. Argumentar, segundo Koch (2005, p. 17), é

orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito; o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia — a da sua própria objetividade.

Ressalto, ainda, que a percepção sobre essa “orientação para determinadas conclusões/interpretações” também é proveniente do resultado de determinadas escolhas feitas a partir das estruturas textuais disponíveis, das imagens e de tudo que envolve o processo de construção de filmes, por exemplo. Segundo Fairclough (2001), processos de apassivação, relexicalização, nominalização evidenciam determinados efeitos de sentido que atendem a determinadas orientações para determinadas conclusões/interpretações.

De forma semelhante, o processo de subjetivação do leitor — por meio das escolhas feitas para a produção do filme (geralmente opacas ao leitor leigo) — o inserem, de determinada forma, dentro do filme para que interprete o texto

oferecido conforme a leitura idealizada por seu autor/produzidor. Contudo, como já mencionado anteriormente, em termos de discurso, não há garantias de que as “pistas” deixadas pelo autor sejam “lidas” de igual modo pelos leitores, ou pelo menos não do modo como o autor desejou; mas o que se percebe é o grau de convencimento que essas estruturas podem desempenhar para que sua meta seja atingida.

Mostrarei algumas delas (relacionadas à escolha de planos) e a relação que elas desempenham no contexto do filme. Seria interessante incluir uma análise da semiose musical que o filme oferece, mas por esse tipo de análise depender de conhecimentos mais aprofundados sobre música, que não é o foco desta pesquisa, limito-me apenas a ressaltar a necessidade de observar o efeito que a trilha sonora desempenha dentro da narrativa.

O que é importante deixar bem marcado é o papel que o produtor/roteirista do filme exerce no processo de persuasão, desempenhando uma função dupla: argumenta não só a favor da narrativa, mas também para convencer. A argumentação pode ser interna e externa. Entendo como argumentação interna aquela que está voltada para aspectos coesivos e de coerência do filme; ou seja, está na apresentação dos fatos, na relação que eles têm uns com os outros e com a progressão textual. A argumentação externa estaria voltada para o efeito persuasivo causado no leitor/espectador; ou seja, é a utilização de determinados recursos semióticos para que a leitura feita esteja próxima do esperado pelo autor. Nesse caso, não basta a história apresentar verossimilhança, mas precisa provocar os efeitos de sentido pretendidos. Como Mercado (2011, p. 2) afirma,

Tudo e qualquer coisa que é incluído na composição de um plano será interpretado

por um público como estando lá para alcançar um propósito específico com o qual está diretamente relacionado e é necessário ao entendimento da história que o público está assistindo.

Dentro desse processo de construção do gênero filme, os componentes utilizados pelo diretor/produzidor são elementos fundamentais, pois, sendo o leitor leigo nas técnicas de composição, a argumentação externa o ajudará a fazer as ligações necessárias entre o plano adotado pelo autor e o efeito que ele produz no leitor, como também observa Mercado (2011, p. 3):

A composição de uma cena transmite significado não apenas por meio da organização dos elementos visuais em um quadro, mas também pelo contexto em que é apresentada. Um plano de ângulo alto (em que a câmera é posicionada para que aponte para baixo em um tema), por exemplo, é comumente utilizado ao tentar transmitir derrota, insegurança ou vulnerabilidade psicológica de um personagem; embora seja um uso comum esse tipo de plano, você pode pressupor que o público-alvo irá automaticamente deduzir essas conotações sempre que você usa esse ângulo, a menos que o contexto na história o comporte. *Tem de haver uma conexão direta entre o que acontece na história e o uso de uma composição específica. (grifo meu)*

Como é problematizado no capítulo 2, a seguir, o gênero textual filme, embora possua muitas variações de autoria, de escolhas de planos, de edição de imagens, sonoplastia, trilha sonora, etc., deve provocar determinados efeitos de sentidos para que o leitor perceba a totalidade: não sendo viável isolar fragmentos de sua composição.

Para perceber a composição fílmica, é necessário recorrer a algumas especificidades de sua construção. Por exemplo, de esse gênero ser essencialmente bidimensional, ou seja, o efeito de profundidade ser provocado pela utilização do plano z, conforme mostra a Figura 7:

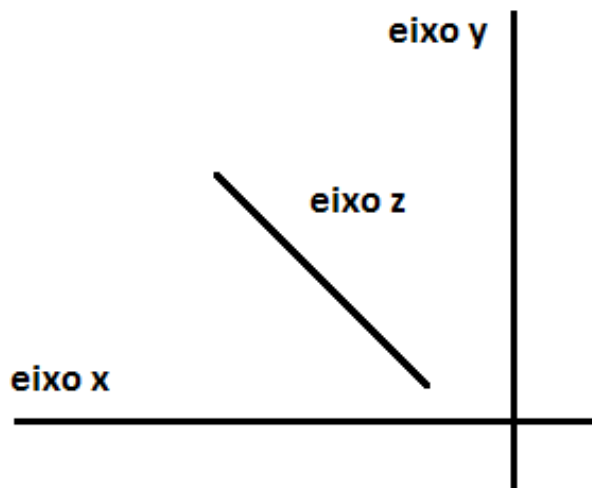


Figura 7: gráfico que explica o plano Z

Fonte: Mercado (2011, p. 6)

Fonte: Cinema, aspirinas e urubus (Europa Filmes, 2005)

Outro aspecto que deve ser considerado é a “regra dos terços”. Para a cinematografia, o quadro é dividido em três partes ao longo de sua largura e de sua altura, fornecendo dimensões para o enquadramento do objeto na tela. A regra dos terços agrega certo dinamismo à cena, pois permite perceber, de acordo com a imagem, a quem é direcionado o olhar, por exemplo, como pode ser visto na Figura 10.



Figura 8: quadro que atenua o plano Z, por causa da parede ao fundo.

Fonte: Lula, o filho do Brasil (Europa Filmes, 2009)

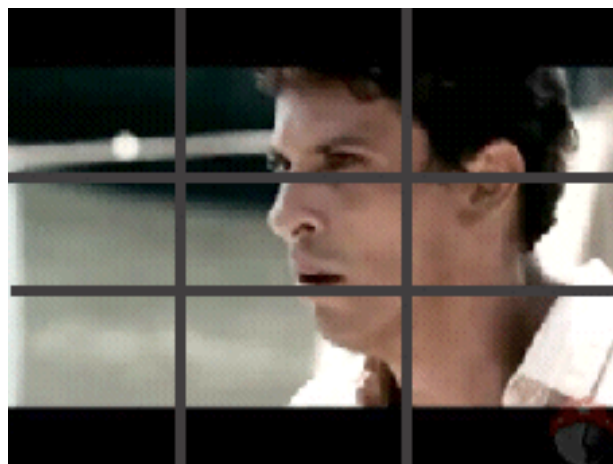


Figura 10: o terço à esquerda mostra para onde o personagem olha e agrega dinamismo à cena. Neste caso, o personagem ocupa apenas os dois terços à direita e o seu olhar está voltado à esquerda.⁴

Fonte: Lula, o filho do Brasil (Europa Filmes, 2009)



Figura 9: quadro que acentua o plano Z, pela inclusão da profundidade.

Cenas captadas com ângulos baixos tendem a dar “poder” ao personagem. Observamos isso, por exemplo, na cena de Cinema, aspirinas e urubus (Europa Filmes, 2005), em que o protagonista enfrenta uma cobra venenosa e não demonstra medo. A cena toma uma dimensão maior no texto

4 Ressalta-se que não se pode confundir a regra dos terços com o processo reacional teorizado por Kress e van Leeuwen (1996, p. 64), pois estes autores analisam a direção do olhar dentro da cena (quem observa e quem é observado, num processo entre o agente e o paciente da mirada) e para o leitor (reação não-transacional). Para a regra dos terços, o olhar, nesse caso, está direcionado para outras personagens, mostradas anteriormente. Por isso a importância de não analisar quadros isoladamente nesse tipo de gênero, mas de incluir sempre a noção de progressão textual por meio da imagem.

quando já foi construído o conhecimento de que esse mesmo personagem foi picado por uma serpente e quase morreu. Nesse caso, a conjugação de semioses é que constroi a significação da cena.



Figura 11: uso de uma cena em ângulo baixo

Fonte: Cinema, aspirinas e urubus (Europa Filmes, 2005)

Ângulos altos produzem o efeito contrário: enfraquecem ou fragilizam os personagens, como acontece nessa cena de *Lula, o filho do Brasil* (Europa Filmes, 2009), no momento em que ele e sua família perdem tudo em uma enchente.



Figura 12: uso de uma cena em ângulo baixo

Fonte: Cinema, aspirinas e urubus (Europa Filmes, 2005)

Temos, também, o *close-up* extremo “que permite concentrar a atenção do público em um detalhe de um personagem ou pequenos objetos” (MERCADO, 2011, p. 29). Observamos esse tipo de cena em *Olga* (Europa Filmes,

2004), em que a gravidez da protagonista (metonimicamente apresentada pela barriga) constitui significativamente o alento que ela possui para enfrentar o campo de concentração nazista, num processo de integração de significados.



Figura 13: uso de close-up extremo

Fonte: *Olga* (Europa Filmes, 2004)

O denominado plano geral, que, segundo Mercado (2011, p. 59), “inclui inteiramente os personagens no quadro, junto com boa parte da área circundante”, foi usado na Figura 14. O autor, ainda afirma sobre esse plano que, “embora possa haver um tema principal em um plano geral, a perspectiva é muito remota para que seja possível ver os detalhes emocionais na face”. Em *Eu, tu, eles* (Sony Pictures, 2001), o plano geral empregado na cena abaixo não permite observar o abalo emocional da protagonista ao ir se casar, sozinha, vestida de noiva e com gravidez adiantada. Esse recurso transforma um momento em que teoricamente se espera uma emocionalidade bastante acentuada em algo que se faz apenas para cumprir determinada imposição social. Isso se justifica porque no sertão nordestino ser mãe solteira (na época da narrativa) seria uma situação problemática para uma mulher: o afastamento da emocionalidade é produzido pela escolha do plano.



Figura 14: uso de plano geral

Fonte: *Eu, tu eles* (Sony Pictures, 2001)

Um plano também importante para a persuasão do leitor por meio da narrativa é o plano emblemático. Segundo Mercado (2011, p. 107), esse plano tem “a forma de comunicar ideias abstratas, complexas e associativas com composições que revelam conexões especiais entre os elementos visuais no quadro. Planos emblemáticos podem ‘contar uma história’ com uma única imagem, transmitindo ideias que geralmente são maiores do que a soma de suas partes.”. No fragmento abaixo, de *Abril despedaçado* (Imagem Filmes, 2002), o uso do plano emblemático cria a metáfora da escolha do caminho e faz uma síntese do todo da narrativa: o protagonista precisa escolher entre as imposições familiares e a sua vida.



Figura 15: uso de plano emblemático

Fonte: *Abril despedaçado* (Imagem Filmes, 2002)

Na cena abaixo, de *Olga* (Europa Filmes, 2004), há o emprego de um plano emblemático com a regra de Hitchcock, na qual há um relevo feito por meio do contraste de cores, que organiza elementos visuais (suástica e o exército) de uma forma que permite ao público criar conexões significativas com a história (MERCADO, 2011, p. 108).



Figura 16: uso de plano emblemático com a regra de Hitchcock

Fonte: *Olga* (Europa Filmes, 2004)

Na cena abaixo, de *Eu, tu, eles* (Sony Pictures, 2001), foi empregado o plano geral extremo, que “permite criar composições que enfatizam a dimensão de um local” (MERCADO, 2011, p. 65). No contexto do filme, o uso desse plano desempenha uma função dupla: ao mesmo tempo em que mostra a aridez da caatinga, também permite “esconder” na paisagem o encontro amoroso da protagonista com o seu cunhado:

Figura 17: uso de plano geral extremo

Fonte: *Eu, tu eles* (Sony Pictures, 2001)



O plano de *close-up* médio transmite algo especialmente significativo ou importante, que está acontecendo nesse momento em uma cena (MERCADO, 2011, p. 41), como foi empregado na cena de O Ano em que meus pais saíram de férias (Globo Filmes, 2008), a seguir. Nela o protagonista depara-se com um mundo totalmente novo e desconhecido projetado pelo reflexo dos edifícios de São Paulo no vidro do carro da família. A posição da cabeça para o alto acentua esse efeito de estupefação e curiosidade do protagonista em relação ao que se apresenta.



Figura 18: uso de plano de close-up médio
Fonte: O ano em que meus pais saíram de férias (Globo Filmes, 2008)

Os planos de grupo — em que são enquadrados mais de três personagens — são usados para criar efeitos de sentido sobre a dinâmica de um relacionamento entre as personagens e seu ambiente (MERCADO, 2011, p. 95). Essa técnica

foi empregada nessa cena do filme Cidade de Deus (Imagem Filmes, 2002), na qual é possível perceber as situações e os ambientes em que vivem os personagens e a violência com que eles interagem entre si:



Figura 19: uso de plano de grupo
Fonte: Cidade de Deus (Imagem Filmes, 2002)

Também em *Cidade de Deus* temos o uso do plano *travelling*, caracterizado pelo movimento de câmera para acompanhar o movimento do personagem de lado e de frente. O plano, nesse contexto, funciona para inserir o espectador/leitor no ambiente em que acontecerá a narrativa, além de promover a sensação de ele se tornar um dos personagens (nesse caso a galinha ou mais um do bando de Zé Pequeno que está correndo atrás dela). O uso desse plano acontecerá várias vezes ao longo da história.



Figura 20: uso de plano travelling

Fonte: Cidade de Deus (Imagem Filmes, 2002)

Em uma sequência de cenas de Cidade de Deus, mais adiante, encontramos o emprego dos “planos steadicam”, que são capazes, também, de mover a câmera para cima e para baixo (como acontece com o plano travelling), além de fazer um plano de 360° em torno de um personagem e qualquer outro movimento entre esses dois extremos. Os planos steadicam são reservados para os momentos em que manter a integridade do tempo, espaço e fluidez do movimento é narrativamente significativo para a história. Deve haver uma razão convincente para mostrar uma cena específica da narrativa (MERCADO, 2011, p. 161), como podemos perceber na sequência de cenas abaixo. Esse recurso que desempenha um papel importante na história, pois, além de promover o envolvimento do protagonista com o leitor, ainda funciona como um plano emblemático, resumindo a história: viver na Cidade de Deus é estar constantemente à mercê ou da criminalidade ou da polícia corrupta.



Figura 21: uso do plano steadicam

Fonte: Cidade de Deus (Imagem Filmes, 2002)

Na cena seguinte, de O pagador de promessas (Prodtel, 1962), percebemos o emprego do conceito de interimageticidade

(ROCHA, 2012, p. 187), no qual temos a imagem iconográfica de Cristo crucificado reconfigurada para expressar um novo sentido e experiência do protagonista Zé do Burro. Este, assim como Cristo, depois de morto, ascende (no caso da narrativa, entra finalmente não no céu, mas na igreja de Santa Bárbara), com sua cruz.



Figura 22: uso de interimageticidade

Fonte: O pagador de promessas (Prodtel, 1962)

Referências

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Functional grammar**. 2ª ed. Saint Martin's Press Inc.: New York, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 14ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KRESS, Gunther. & van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design.** London and New York: Routledge, 1996.

MERCADO, Gustavo. **O olhar do cineasta: aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica.** Tradução Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ROCHA, Harrison da. **Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade.** Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

VIDEOGRAFIA

ANSELMO, Duarte. **O pagador de promessas.** 1962 (Brasil), duração: 118 min. Prodtel.

BARRETO, Fábio. **Lula, o filho do Brasil.** 2011 (Brasil), duração: 128 min. Downtown Filmes.

GOMES, Marcelo. **Cinema, aspirinas e urubus.** 2007 (Brasil), duração: 104 min. Europa Filmes.

HAMBURGUER, Cao. **O ano em que meus pais saíram de férias.** 2006 (Brasil), duração: 110 min. Buena Vista Sonopres.

MEIRELLES, Fernando. **Cidade de Deus.** 2002 (Brasil), duração: 130 min. Imagem Filmes.

MONJARDIM, Jaime. **Olga.** 2005 (Brasil), duração: 141 min. Globo Filmes.

SALLES, Walter. **Abril despedaçado.** 2002 (Brasil), duração: 105 min. Imagem Filmes.

WADDINGTON, Andrucha. **Eu, tu, eles.** 2001 (Brasil), duração: 104 min. Sony Pictures

Artigo enviado em: 09/09/2016

Aceite em: 10/12/2016

Ressignificações na formação do professor de línguas em práticas formativas com base em gêneros textuais¹

p. 54 - 64

Maria Izabel Rodrigues Tognato ²
Ana Paula Marques Beato-Canato ³

Resumo

Este artigo propõe uma discussão a partir de duas experiências realizadas em contextos de formação inicial e continuada de professores de línguas no sentido de refletirmos sobre nossas práticas formativas. Para tanto, pautamos nossos trabalhos nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2007), no ensino de línguas com base em gêneros textuais (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tomando por base a linguagem como prática social, as capacidades de linguagem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1988). Os resultados apontam para possíveis reconfigurações em diferentes contextos de formação e desenvolvimento como possíveis ressignificações relacionadas à situação de trabalho do professor de línguas.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Formação do professor de línguas; Práticas Formativas; Gêneros textuais.

RESSIGNIFICATIONS IN THE LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN FORMATIVE PRACTICES THROUGH A BASED-GENRE APPROACH

Abstract

This article proposes a discussion based on three experiences in contexts of language teachers initial and continuous education in order to reflect on our formative practices. To do so, we focus our work on the theoretical-methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999/2007), in the teaching of languages based on text genres (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), based on language as a social practice, language skills (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, CRISTOVÃO, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), Historical-Cultural Psychology (VYGOTSKI, 1988). The results point to possible reconfigura-

1 Este trabalho é resultado de um simpósio, por nós coordenado, intitulado Formação do professor de língua: ressignificações a partir de um ensino com base em gêneros textuais, no IV Congresso Internacional da ABRAPUI – Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, de 11 a 14 de novembro de 2014, em Maceió, Alagoas. No entanto, algumas das práticas formativas tratadas neste trabalho continuam em desenvolvimento como é o caso da proposta de trabalho com o diário de leitura sobre textos teóricos acerca de questões de ensino e aprendizagem de línguas e da formação docente no Curso de Letras da mesma região onde este trabalho foi realizado.

2 Possui graduação em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1992) e Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR (2002). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL- PUC/SP (2009).

3 É mestre (2003) e doutora (2009) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada (1998) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis/SP).

tions in different contexts of formation and development as possible resignifications related to the work situation of the language teacher.

Keywords: Sociodiscursive interactionism; Language teacher education; Formative practices; Textual genre.

Introdução

O processo de formação de professores de línguas tem se caracterizado como complexo e multifacetado em função de vários aspectos que se apresentam nas práticas pedagógicas entre professores em formação e professores formadores. Alguns destes aspectos colocam em evidência a necessidade de uma discussão mais ampla e um aprofundamento teórico mais efetivo junto aos participantes do processo de formação a fim de contribuirmos para uma tomada de consciência no que diz respeito ao papel dos professores de línguas no trabalho com a linguagem, considerando-se o discurso como prática social. Por essas razões, a partir de nossas experiências com a formação inicial e continuada de professores de línguas, propomos uma discussão acerca do trabalho e formação docentes tanto no contexto de ensino e aprendizagem de línguas da Educação Básica⁴ como no contexto de Ensino Superior no sentido de contribuirmos para uma maior compreensão sobre estudos relacionados a um ensino de línguas com base em gêneros textuais e/ou discursivos, bem como para enfrentarmos os desafios que permeiam tais processos formativos e educativos.

Trata-se de uma discussão a partir dos resultados de algumas experiências vivenciadas em processos de formação inicial e continuada de professores de línguas, tomando para nós nossa

responsabilidade inegável na formação docente (KLEIMAN, 2014) e procurando refletir sobre nossas próprias práticas pautadas no construto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nas perspectivas bakhtiana e vigotskiana especialmente. Nesse sentido, procuramos analisar as atividades propostas à luz de uma teoria e problematizar nossas práticas considerando nosso contexto, especialmente as necessidades dos graduandos e o uso da teoria a partir de uma compreensão (não) ativa de sua complexidade.

Em uma das experiências, realizada em uma universidade do interior do Paraná, foram produzidos diários de leitura (MACHADO, 1998, 2005; BUZZO, 1998) a partir de leituras complementares acerca de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas e de formação docente em um primeiro ano do Curso de Letras, nas aulas de Língua Inglesa, a fim de favorecer a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e formação profissional, o desenvolvimento de conceitos teóricos, assim como a ampliação das discussões para além do âmbito da sala de aula, considerando-se os saberes necessários à formação docente (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) para o desenvolvimento das capacidades profissionais dos futuros professores de línguas. A segunda experiência também aconteceu em um primeiro ano de graduação, em uma universidade federal do Rio de Janeiro, na qual a disciplina de Língua Inglesa 1 é dividida entre dois professores, que ministram separadamente leitura e gramática. O enfoque da experiência ocorreu no componente de gramática, no qual a ementa pressupõe a revisão de tempos verbais. Considerando-se o conhecimento relativamente alto dos alunos com relação à capacidade linguístico-discursiva,

4 Optamos pelos termos “ensino e aprendizagem” por corroborarmos com os estudos de Vygotski (1988, 2009) sobre a não-linearidade desse processo porque entendemos que este não aconteça linearmente. Ou seja, não é porque ensinamos que os estudantes e alunos poderão aprender, pois as ações de ensino e de aprendizagem são distintas.

mas, ao mesmo tempo, à imaturidade acadêmica para discussões teóricas mais aprofundadas, foi realizada uma experiência de trabalho de análise de gêneros, a partir dos princípios do ISD, na qual a ementa foi contemplada enquanto diversos outros elementos constitutivos das práticas sociais linguageiras também puderam ser abarcados.

Como citado, ancoramos nossos trabalhos especialmente nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999/2007), no ensino de línguas com base em gêneros textuais (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tomando por base a linguagem como prática social, as capacidades de linguagem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2009, 2013; CRISTOVÃO et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011), por meio de uma abordagem transdisciplinar pela perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1979/1992/2003), da Psicologia da Linguagem (BRONCKART, 1999/2007), da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1988). Os resultados gerais destes trabalhos apontam para possíveis reconfigurações da formação inicial e/ou continuada em diferentes contextos de formação e desenvolvimento como contribuições para ressignificar questões relacionadas à situação de trabalho do professor de línguas.

Nosso texto organiza-se em quatro momentos, a saber: a) a introdução, a qual apresenta a contextualização, problemática e objetivo deste texto, apontando as perspectivas teóricas que o fundamentam; b) os pressupostos teóricos, os quais embasam nossas ações; c) a ressignificação do trabalho docente e de práticas formativas por meio de discussão dos resultados de nossas experiências; e, e) as considerações finais, ao apontarmos as contribuições de nossas práticas com possíveis desafios e questionamentos.

A seguir, trazemos uma breve exposição dos principais conceitos que embasam nossas atividades e discussões a respeito das duas experiências que vivenciamos em processos de formação inicial e continuada de professores de línguas.

Ancorando práticas formativas em uma perspectiva dialética e histórica: aportes do ISD

Como já mencionado, os trabalhos que compuseram nosso simpósio fundamentam-se essencialmente nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999/2007), o qual considera a linguagem como elemento central do desenvolvimento humano, partindo do princípio que as esferas de atividades humanas estão efetivamente relacionadas ao uso social da linguagem, constituindo-se como espaços sociais de interação nos quais realizações linguísticas se efetuam como enunciados que legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações das quais fazem parte. Tais enunciados são produzidos em diferentes esferas sociais, por exemplo, na esfera jurídica, escolar, empresarial, jornalística, artística, somente para citar alguns exemplos, constituindo-se os gêneros discursivos e/ou textuais. Com isso, ancoramos nossos trabalhos na definição de Bakhtin (1979/1992/2003) de gênero como tipos ou formas *relativamente* estáveis de enunciados elaborados e que circulam nas diferentes esferas de atividade humana.

Ao tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento, a perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2005) fundamenta-se na teoria psicológica de Vygotsky (1988), no que se refere aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações para a prática do ensino de línguas, considerando-se cinco

princípios básicos, tais como:

a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;

c) O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, sendo considerado produto de um agir que se realiza em uma determinada realidade social;

d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;

e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Para isso, é necessário recorrer às dimensões sociais, discursivas e constitutivas, em uma perspectiva dialógica e histórica, pois é nas atividades sociais em uma formação social que as ações são desenvolvidas.

Para compreender as ações de linguagem materializadas nos textos em toda sua complexidade, Bronckart (2006) propõe dois mecanismos de análise, os quais abarcam a situação de comunicação e o nível textual. O primeiro foca no contexto de produção, o qual tem um papel fundamental para a compreensão e produção de textos ou gêneros discursivos/textuais orais ou escritos, pois nessa perspectiva o texto é produzido a fim de alcançar certo objetivo. Este primeiro mecanismo considera os interlocutores, o local e o momento de produção, os papéis sociais dos

participantes, a instituição social e o objetivo de produção. O segundo trata da organização do texto e os elementos enunciativos e semânticos (do agir) ao serem tomados para análise. Por meio deste mecanismo são estudados o plano global, a organização constitutiva do texto, os tipos de discurso e de sequência e mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que servem para assegurar a coerência temática. Assim, no nível enunciativo, são examinados os elementos que colaboram com a coerência enunciativa e explicitam o engajamento enunciativo, tais como marcas de pessoas, dêiticos, vozes e modalizadores (BRONCKART, 2006). No nível semântico, os elementos ponderados anteriormente são novamente considerados, incluindo ainda o levantamento de ocorrências de cada elemento; comparações; localização e seleção de segmentos de textos; desenvolvimento de análises sintático-semânticas e classificação semântica dos verbos e das nominalizações.

O conhecimento de tais mecanismos possibilita que o interlocutor possa tanto interpretar e compreender mais aprofundadamente os textos quanto produzi-los com maior probabilidade de alcançar seus objetivos a fim de agir no mundo para transformá-lo, sendo, portanto, extremamente relevante para um profissional da linguagem.

Tendo em vista a complexidade da didatização de tal proposta de análise e compreensão de práticas de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propuseram o trabalho com capacidades de linguagem, definidas pelos pesquisadores como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30).” Por questões meramente didáticas, os autores (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) as classificaram em três: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, englobando questões contextuais, organizacionais

e estruturais de qualquer gênero em estudo. Mais recentemente, Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) propuseram uma ampliação, introduzindo as capacidades de significação, que envolvem questões contextuais e críticas mais amplas do que o contexto imediato de produção. Com base nesses princípios, partimos do pressuposto de que aprender a identificar e/ou reconhecer as características e as finalidades dos gêneros discursivos/textuais ao compreender e produzir textos orais ou escritos, e não apenas decodificar palavras, é fundamental ao desenvolvimento humano e profissional.

Diante do exposto, corroboramos com Schneuwly e Dolz (2004, p.71), que, ao explicitarem a função social dos gêneros discursivos/textuais, defendem que podem ser utilizados “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, considerando-os como “instrumentos e mega-instrumentos” para agir em diferentes situações de linguagem, podendo contribuir para a formação da consciência e o desenvolvimento humano.

Trazidos os principais conceitos que embasam nossas práticas, discutimos a seguir duas experiências que vivenciamos.

Ressignificando trabalhos em contexto de formação de professores de línguas

É no quadro teórico-epistemológico do ISD que podemos situar nossas pesquisas com os gêneros textuais e, no caso da primeira experiência trazida, com o diário de leitura. Assim, em relação a essa experiência vivenciada no contexto de formação inicial, enfatizamos a importância da articulação entre ensino de línguas e formação, a partir de leituras acerca da formação docente considerando-se os saberes a ensinar (conteúdos a serem aprendidos) e os saberes para ensinar

(aspectos didático-pedagógicos e metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) por meio de práticas formativas no processo de formação inicial a fim de contribuirmos mais efetivamente para uma maior compreensão do papel e da finalidade do curso de licenciatura em Letras pelos professores em formação. Para isso, utilizamos como um instrumento didático o diário de leitura (MACHADO, 1998), definido como “um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos (MACHADO, 2009, p.75)”. No contexto de formação docente, segundo Machado (2009, p. 77), trata-se de “um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva.” Ou seja, para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nessa situação de interação (MACHADO, 2005).

Para a realização dessa atividade, os futuros professores receberam as orientações ou instruções escritas, conforme Figura 1 (BUZZO, 2003; MACHADO, 1998).

Figura 1 – Instruções escritas para a produção de diários de leitura fornecidas aos estudantes em 2013

DIÁRIO DE LEITURA

Instruções escritas para a produção dos diários de leitura

1. À medida que você for lendo, por escrito:
 - escreva sua opinião pessoal sobre o texto e justifique-a discutindo as idéias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;
 - registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;
 - relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você tenha;
 - observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ou de pensar sobre o que ele discute;
 - escreva as idéias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam;
 - procure sempre justificar as suas afirmações ou julgamentos.

2. Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado à professora. Ele deve ser organizado, revisado, coerente entre suas partes e conter: um pequeno resumo das idéias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante ou interessante de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas.

Bibliografia:

BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 2003.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Com base nos estudos de Machado (1998, 2005, 2009) e Buzzo (1998, 2003), trabalhamos as leituras complementares na formação inicial utilizando o diário de leitura como um instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor sobre seu próprio processo de formação, bem como para uma maior compreensão acerca dos atos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto de produção, conforme anunciamos na introdução, o estudo foi desenvolvido ao longo dos três primeiros bimestres de 2013, em um primeiro ano do curso de Letras de uma universidade do interior do Estado do Paraná, envolvendo uma turma de 20 alunos, participantes da turma A, sob nossa responsabilidade, pois dividíamos o primeiro ano em duas turmas de licenciandos em um curso de habilitação dupla (Português-Inglês). Coletamos dados de vinte textos produzidos no primeiro

bimestre, sendo quatorze textos, produzidos no segundo e no terceiro respectivamente, conforme mostra a tabela 1 sobre os resultados das análises dos dados. Contexto este em que temos enfrentado alguns desafios, dentre os quais destacamos o ensino de línguas articulado ao trabalho de formação na educação inicial. Assim, buscando desenvolver um trabalho com leituras complementares acerca de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, bem como de aspectos inerentes ao processo de formação do futuro professor, pensamos em alternativas para ampliar o escopo das discussões realizadas em sala optando pela produção de diários de leitura como possíveis instrumentos de desenvolvimento e, conseqüentemente, como práticas formativas. Para a realização dessa proposta, indicamos textos teóricos a serem lidos pelos graduandos bimestralmente, sendo um artigo científico em língua portuguesa e um outro texto em língua

inglesa. A partir das leituras, os estudantes produziam textos em seus diários a fim de discutir e refletir sobre o que leram.

A partir das instruções propostas para a produção do diário de leitura e de seus elementos constitutivos, produzimos os seguintes critérios de avaliação deste instrumento, os quais também serviram como procedimentos de análise para esta fase dos trabalhos realizados:

Tabela 1 – Características do diário de leitura e critérios de avaliação

CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO DIÁRIO DE LEITURA CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	1º BIMESTRE (20 alunos participaram dessa atividade)	2º BIMESTRE (14 alunos participaram dessa atividade)	3º BIMESTRE (14 alunos participaram dessa atividade)
▪ Apresenta reflexões relevantes	13	8	8
▪ Estabelece relações com a prática da situação do trabalho docente.	8	8	8
▪ Estabelece relações com outras leituras e/ou conhecimentos.	6	5	8
▪ Apresenta o resumo das ideias mais importantes do texto lido.	7	9	8
▪ Tece comentários, expressa suas dúvidas, aponta as contribuições do texto.	10	6	6
▪ Expressa sua opinião sobre o texto, justificando-a, discutindo as ideias colocadas pelo autor, concordando ou não e levantando perguntas.	8	6	6
▪ Registra as dificuldades de leitura, as dúvidas, os trechos que não compreende.	5	2	2
▪ Expõe as ideias com clareza e raciocínio lógico do texto.	7	11	11
▪ Respeita às ideias do autor, citando-as ou parafrazeando-as adequadamente.	4	9	8
▪ Apresenta referências bibliográficas.	2	5	5

Os dados acima apontam para o estabelecimento de relações com experiências vividas ou outras leituras já desenvolvidas e revelam, ao mesmo tempo, uma maior compreensão acerca de alguns aspectos fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional do futuro professor, enfim, dos conteúdos lidos e discutidos, em relação às primeiras produções, o que nos mostra contribuições significativas ao contexto de formação inicial. Por essas razões,

corroboramos com Machado (2009) ao defender o diário de leituras como um instrumento gerador de desenvolvimento humano, social e profissional, pois tem um papel fundamental para a compreensão e discussão das questões referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, ao trabalho do professor e à formação docente.

Em relação aos critérios ou características constitutivas do gênero textual, conforme Tabela 1, tomando por base as instruções propostas por Machado (1998, 1999, 2003, 2004, 2005), os dados evidenciam um desenvolvimento

significativo de reflexões relevantes no que tange ao texto lido. No entanto, ainda percebemos lacunas a serem trabalhadas, o que nos sugere a relevância da continuidade de um trabalho dessa natureza na formação inicial. Por outro lado, a evolução fica evidente do primeiro ao terceiro bimestre no que se refere à exposição das ideias com clareza e racínio lógico do texto, ao respeito às ideias do autor, citando-as ou parafrazeando-as mais adequadamente, bem como ao apresentar as

referências bibliográficas. Com isso, evidenciamos que as produções dos participantes deste estudo apresentaram a organização do conteúdo temático referente à parte constitutiva do gênero diário que trata do resumo das ideias essenciais do texto.

Como exemplo das produções dos alunos acerca de leituras complementares diferenciadas em cada bimestre, destacamos os seguintes excertos, referentes a três dos vinte alunos participantes desse estudo, de acordo com as leituras do primeiro, segundo e terceiro bimestres do ano letivo de 2013:

Tabela 2 – Excertos do diário de leitura referentes aos primeiro, segundo e terceiro bimestres de 2013

1º BIMESTRE (Texto sobre o Diário de Leitura) (MACHADO, 2009)	2º BIMESTRE (Texto sobre Autonomia na aprendizagem de língua) (VILAÇA, 2010)	3º BIMESTRE (Texto sobre Entrevista da Vera Cristovão) (SILVA E TOGNATO, 2010)
<p>Estudante 5 - Ao fim desse diário de leitura, posso dizer que me ajudou bastante em meu desenvolvimento, e com esse texto lido e analisado, minha compreensão ficou mais ampla e agora sei do que se trata o assunto: Diário de leitura.</p>	<p>Estudante 8 - Quando esse aluno autônomo assume a responsabilidade da sua própria aprendizagem pode-se dizer que esse sim é o verdadeiro aprendiz, pois essa autonomia dá a ele um conhecimento duplicado, pois ele passa por diferentes fases; planejando o estudo, compreendendo o mesmo, e após o estudo ainda reflete sobre a própria aprendizagem. [...] foi a parte que mais me prendeu nele, me mostrando que eu posso exigir mais de mim, buscar sempre materiais novos que possam facilitar minha aprendizagem [...] gostei muito do texto, pois aponta que o professor deve ensinar o aluno a aprender, mostrar a ele estratégias para motivar o aluno.</p>	<p>Estudante 9 - Quando perguntado sobre os gêneros inclusos no ensino de língua estrangeira, lembrei-me de nossas aulas de Inglês, e super identifiquei o que a Cristovão disse ao que vejo em sala de aula, realmente, é muito mais fácil aprender através de gêneros (como por exemplo as músicas, a carta e os diálogos, usados conosco). [...] aprendemos também, que inserir toda essa bagagem dentro das matérias científicas é um trabalho difícil, e isso se encaixa com o que Vera disse na última pergunta em que foi questionada sobre essa opção de pesquisar sobre essa linha técnica [...] precisamos estar engajados com a pesquisa e a vivência dessa teoria.</p>

Os dados acima revelam reflexões acerca do próprio desenvolvimento pelo entendimento do diário de leitura, da autonomia e do uso de estratégias no próprio processo de aprendizagem, bem como do reconhecimento do trabalho com gêneros textuais no ensino de língua estrangeira e a relevância do engajamento com a pesquisa e articulação entre teoria e prática, o que evidencia o desenvolvimento da capacidade reflexiva do

professor em formação. Ou seja, o trabalho com o diário de leitura permite uma maior compreensão acerca do próprio processo de aprendizagem e de formação, bem como do trabalho docente envolvendo o ato de ensino, contexto de atuação futura do estudante de Letras. Em outras palavras, conforme Machado (2005, 2009) defende, o trabalho com diários de leitura possibilita o desenvolvimento potencial da capacidade reflexiva do professor em formação. Podemos constatar isso pelos posicionamentos, em destaque, dos estudantes e pelo estabelecimento de relações com a perspectiva teórica estudada e o contexto de sala de aula como ambiente de aprendizagem, fazendo uma referência à possíveis relações entre teoria e prática. Além disso, apresentamos alguns excertos

de diários de uma mesma estudante (Estudante 10) no sentido de evidenciar alguns avanços dos resultados deste trabalho, no que diz respeito ao seu posicionamento, tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e as possíveis contribuições das leituras e do conteúdo dessas leituras para sua formação.

Tabela 3 – Excertos do diário de leitura da

Estudante 10 ao longo do primeiro, segundo e terceiro bimestres

da estudante em relação ao conteúdo estudado, assim como sobre o instrumento utilizado para

1º BIMESTRE (Texto sobre o Diário de Leitura) (MACHADO, 2009)	2º BIMESTRE (Texto sobre Autonomia na aprendizagem de língua) (VILAÇA, 2010)	3º BIMESTRE (Texto sobre Entrevista da Vera Cristovão) (SILVA E TOGNATO, 2010)
<p>[...] posso me recordar do meu tempo de colégio, onde os professores traziam textos que nos não tinhamos o menor interesse de ler, ainda mais sabendo que qualquer interpretação possível que nos pudéssemos fazer era concebida com um certo medo! Medo sim, por que em muitas vezes minha interpretação não era exatamente com a do autor ou até mesmo com a do professor, Com o diário de leitura como já disse, os textos, a compreensão deles, as paráfrases etc, são incorporados e encarados de forma dinâmica um diálogo estabelecido. [...] É um método bacana legal sim, e pode dar certo, levando a um momento reflexivo entre o aluno e o autor, podendo ao mesmo tempo mudar a postura dos professores “podem levar os alunos e os professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar e conduzi-los a uma compreensão mais dialógica ou mais ativa (p.85).</p>	<p>[...] é importante que nós alunos tenhamos a consciência que independente de estar no ensino superior ou não, nós quem somos responsáveis pela nossa aprendizagem, temos o costume de nos limitar apenas com os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula, e precisamos buscar mais ir além daquilo que está proposto e ir superando barreiras a todo momento. Ainda mais que a língua estrangeira requer essa dinâmica do aluno o ato de estudar é árduo mas nada é fácil estudar nunca foi fácil porém é satisfatório o resultado no final. O que me chamou muito a atenção neste tópico é que a Professora de inglês dialoga conosco sobre essa iniciativa nos encaminha, incentiva e nos mostra o quão é importante para o nosso processo de aprendizagem [...].</p>	<p>[...] considero importante ressaltar a importância de aplicar essa entrevista no DIÁRIO DE LEITURA, um espaço livre para levantar questionamentos, debater, buscar possíveis soluções. De fato é um exercício bacana que nos traz boas experiências para nossa instrução e formação. [...] Diante dos fatos expostos, trabalhar com ISD no curso de LETRAS envolve alunos e professores, fundamentar-se em cima destes parâmetros não é uma tarefa fácil é um caninho árduo no qual requer engajamento através de estudos pesquisas, investigações e comprometimento dos alunos, futuros professores com um único objetivo, pensar a língua e suas ações.</p>

Os resultados apresentados evidenciam um posicionamento acerca do próprio papel de estudante e professor em formação a partir do momento em que alguns procedimentos de análise oriundos do ISD são mobilizados, tais como índices de pessoa como o uso da primeira pessoa do singular e de referência pronominal por meio de pronomes possessivos referentes à primeira pessoa do singular. A nosso ver, tais usos linguístico-discursivos evidenciam uma tomada de consciência da estudante sobre o próprio processo de aprendizagem e formação, bem como uma maior compreensão acerca dos conteúdos lidos e suas possíveis contribuições para seu desenvolvimento enquanto professora. Um outro aspecto a ser observado e que pode evidenciar índices de desenvolvimento é o fato de que a estudante faz afirmações sobre as próprias considerações e não modalizações, o que mostra uma segurança

a compreensão das leituras complementares, que foi o diário de leitura. Com isso, podemos constatar que, ao longo dos trabalhos realizados, conforme os excertos acima revelam, um trabalho dessa natureza permite ao professor em formação ampliar não somente o uso de aspectos linguísticos e linguístico-discursivos, mas também de estabelecer relações com outros contextos lidos e vividos, com perspectiva teórica estudada, envolvendo outras capacidades de linguagem como a de ação e a de significação (CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), o que possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva (STUTZ, 2012) desse professor sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação à autonomia da aprendizagem de línguas, destacamos alguns excertos do diário de leitura de uma outra estudante (Estudante 7), da turma B, do curso de Letras, sobre a leitura do

texto *Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia* (VILAÇA, 2010), realizada no 2º bimestre, os quais evidenciam que a professora em formação compreendeu como deveria ser a produção desse gênero diário de leitura, pois podemos constatar que a autora diarista dialoga com seu interlocutor e destinatário de modo a desenvolver processos reflexivos sobre o conteúdo estudado, bem como sobre questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, além da própria formação.

Tabela 4 – Excertos de um diário de leitura referentes aos segundo bimestre de 2013

[...] Confesso que desta vez, seu título me “atraiu”. Também, posso considerar que estou menos “preconceituosa” com títulos depois da última experiência de leitura e produção de um diário.

De fato, é um título sugestivo, e de cara, pensei que: “aplicada a qualquer contexto, a “autonomia” se faz muito necessária, mas ao mesmo tempo entre “dificuldades e autonomia”, cabe um verdadeiro abismo.

No resumo apresentado no início, você diz que **“a aprendizagem de língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação”**. Concordo, e acrescentaria “vontade”. Sem “boa vontade”, não se acha nem tempo, nem dedicação.

Aí você veio com o resumo em inglês. Achei muito interessante, mas fiquei encafifada quando li, e vi que tinha uma frase a mais lá, que a meu ver, aumentou a ênfase na questão da proatividade do aluno. “Not only in classrooms”, (não somente nas salas de aula) é a frase. Mas eu segui em frente, me perguntando POR QUÊ, no resumo em português você não apresentou essa ênfase.

Você é bem “sistemático”, e já veio com “introdução”. Quando eu vi lá, a palavra **“reflexão”**, notei que comecei a ter “reservas” com você. Tentei me convencer de que o motivo de ter uma reflexão, seria que “ela antecede a ação” (preferi pensar assim, para não desistir de você aqui, já que tudo que fala demais, reflete demais, e

não faz, costuma me irritar e desanimar).

Porém, antes de propor qualquer ação, você mostrou algumas definições pertinentes, tais como: **“ensinar (...) uma tarefa complexa que requer um conjunto de habilidades, competências e saberes. Além disso, não é possível esquecer da sensibilidade”**. E foi nesse ponto, que voltei a “acreditar em você”, pois concordo plenamente. Sem sensibilidade, qualquer currículo se torna “automático”, e a meu ver, uma possível aprendizagem perde muita chance de se efetivar.

Quando você cita que **“Algumas disciplinas podem ser categorizadas pelos alunos como essencialmente difíceis e em alguns casos, destinadas a poucos (...) inatingíveis (...) distantes da realidade diária”** vejo que a sensibilidade pode ter vantagens e desvantagens. Não é preciso tê-la pra identificar esses pensamentos nas aulas de inglês, eles são bem nítidos, refletem perspectivas limitadas e (infelizmente) limitadoras. Porém, para lidar com isso, creio que ela ajude, no sentido de gerar uma ação no professor. Aqui você citou como **“defender sua disciplina, desmistificar idéias e modificar posicionamentos”**.

Aqui considero que entra também outra questão: o de acreditar no que se fala. O professor precisa acreditar no que ele diz e faz, pois isso inspira os alunos. Se não inspirar uma ação em direção ao estudo, pelo menos inspira respeito.[...]

Você definiu o **“aluno autônomo como aquele capaz de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem”**, e a autonomia em si, como: **envolvimento direto ativo do aprendiz no planejamento, monitoramento e avaliação de sua aprendizagem”**.

Concordo. Você descreveu os “processos” que fazem parte disso também, e eu nunca tinha parado pra pensar, que me utilizava (e utilizo) de quase todos eles: **a) Antes - planejamento; b) Durante - análise e compreensão do processo (o que nem sempre utilizo); e, d) Depois-autoavaliação. [...]**

Corroborando com Abreu-Tardelli (2015), os excertos acima mostram que o diário de leitura pode ser um instrumento psicológico, pois permite estabelecer um diálogo com o

destinatário por meio da tomada de consciência acerca do próprio processo de aprendizagem e de formação, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva e da inteligibilidade do estudante. Os dados acima evidenciam a interação com o autor do texto pelo modo como a autora diarista desenvolve o raciocínio lógico de seu diário de leitura. Ao usar o pronome pessoal “você” por várias vezes para se dirigir ao texto lido, a estudante estabelece um verdadeiro diálogo com o texto e seu autor tecendo uma discussão mais específica acerca do conteúdo lido, evidenciando a compreensão do que é o diário de leitura e suas possíveis contribuições como instrumento de formação do futuro professor de línguas. Com isso, retomando o que já discutimos anteriormente neste artigo, constatamos o que Machado defende sobre o diálogo com o autor do texto, de forma reflexiva, colocando-se em uma conversa real com o autor (MACHADO, 2005, 2009). A própria estudante destacou as partes do texto lido sobre as quais faz as respectivas referências. Ademais, é possível perceber, pelos dados coletados, algumas relações com os saberes para ensinar referentes aos aspectos didático-pedagógicos e/ou metodológicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), saberes estes fundamentais para um curso de formação como é o caso dos cursos de licenciatura.

Os resultados da disciplina de Língua Inglesa no que se refere ao trabalho de leitura complementar sobre formação docente e do trabalho aqui apresentado permitem possibilidades de desenvolvimento tanto para o futuro professor como para o professor formador por meio de ressignificações do trabalho docente, apontando possíveis contribuições ao desenvolvimento do futuro professor. Além disso, ressaltamos que o diário de leitura é um dos procedimentos alternativos para se desenvolver práticas formativas na formação inicial, mas

optamos por este instrumento por possibilitar ao futuro professor de línguas a ampliação de suas capacidades docentes e profissionais a partir do diálogo com o texto, o autor e o conteúdo do texto lido pelo estabelecimento de relações com seu processo de aprendizagem e de formação.

Outra experiência vivenciada reflete sobre modificações substanciais feitas na disciplina de Inglês 1, de um primeiro ano de graduação em Letras, de uma universidade federal do Rio de Janeiro a partir de uma proposta de análise de gêneros textuais de modo a englobar todo o conteúdo prescrito na ementa (sintagmas verbais e revisão dos tempos verbais) para o componente gramática em uma perspectiva que toma a linguagem como prática social (BAKHTIN, 1979/1992/2003), a partir dos princípios do ISD (BRONCKART 2003; 2004; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2002; CRISTOVÃO, et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). O trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2014, em duas turmas de Inglês 1, contendo grupos compostos por em média trinta alunos cada, sendo licenciandos e bacharelados em habilitação dupla (português-inglês).

No geral, é plausível avaliar que os graduandos têm bom conhecimento da língua, tendo condições de acompanhar as aulas ministradas em inglês, ler textos teóricos, fazer apresentações e produzir textos na língua-alvo, sendo essa uma exigência presente no manual do candidato a uma vaga no curso. As aulas eram semanais, de cem minutos, totalizando trinta horas aula, tendo em vista que outra parte da carga horária é ministrada por outro professor, que trabalha com leitura. Ou seja, há uma divisão entre leitura e gramática, ficando sob a responsabilidade deste último componente os seguintes aspectos: “Revisão gramatical: sintagma

verbal I. Modo, tempo, aspecto. Tempos verbais: passado, presente, futuro. Formação e uso. (UFRJ, 2008).” Avaliamos que tanto a divisão entre dois componentes quanto os elementos a serem abordados na parte de gramática podem levar à uma visão de língua como sistema autônomo (BARBERO, 2004, apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2014) e nossa intenção era avançar para além dessa noção e adotar uma definição de discurso/enunciado concreto, afim de possibilitar “a compreensão e a interpretação da pluralidade de enunciados circulantes na vida social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.190)”

Nesse sentido, tomando por base os princípios já mencionados, os conteúdos prescritos pela ementa foram estudados a partir de atividades de análise de livros didáticos, discussões teóricas e análises de gêneros textuais específico, afim de propiciar o desenvolvimento linguístico-discursivo dos graduandos e, ao mesmo tempo, sua formação profissional, que na contemporaneidade exige um conhecimento de “natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiológica, como ressalta Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.185).”

Na mesma direção, Cristovão (2014, p.307) ressalta que não basta ao professor de línguas/linguagens dominá-la, pois “espera-se que o profissional seja capaz de usar a linguagem como instrumento para agir no processo de ensino-aprendizagem (CRISTOVÃO, 2014, p.307)” e “tenha capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto

da vida de uma classe (BRONCKART, 2006, p.227).”

Partindo desses princípios, a disciplina foi dividida entre discussões teóricas e análises de livros e gêneros textuais, afim de estabelecer diálogo entre teoria e prática, bem como procurar facilitar o processo de formação dos graduandos ao mesmo tempo em que desenvolviam seus conhecimentos linguístico-discursivos. A primeira atividade realizada foi de reflexão a respeito do próprio processo de aprendizagem da língua inglesa a partir da definição de língua e de gramática. Isso foi feito por meio de um relato autobiográfico, no qual os aprendizes discorreram sobre suas experiências, apontaram suas expectativas com relação ao curso e à disciplina e definiram língua e gramática. Após essa produção, realizamos uma discussão na turma para compartilhamento de ideias e para que os alunos se conhecessem. Em seguida, foram apresentados e discutidos conceitos de linguagem e gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2003; 2004; MILLAR, 2011), inglês global (RAJAGOPALAN, 2004) e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas (BROWN, 2007), com o propósito de favorecer um espaço de desestabilização e construção conjunta. Com base em tais conceitos, em grupos, os alunos analisaram materiais didáticos (livros usados por eles em cursos livres ou no ensino médio) para identificar concepções de linguagem e como tempos verbais foram abordados. Tal atividade teve o objetivo de cotejar o compromisso assumido pelos autores dos livros didáticos em suas apresentações com os índices e as atividades. Dessa forma, intencionamos problematizar o ensino-aprendizagem de línguas e dar início à discussão de um trabalho com línguas “que abra espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo, configurado em enunciados inacabados,

irreptíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede e que articule esse ensino e o processo de formação docente, atentando para as exigências de uma educação linguística que oriente a formação de profissionais responsáveis e responsivos (OLIVEIRA, 2008; SZUNDY, 2014, apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.186).

Nas aulas subsequentes, o conceito de (análise de) gênero foi ampliado, a partir do construto do ISD para análise de gêneros textuais (BRONCKART 2003; 2004; 2008). Após a apresentação oral da proposta de análise de Bronckart, realizamos um estudo conjunto de alguns textos, abordando os seguintes itens: a) escolha de um gênero textual; b) seleção de corpus (ao menos dez textos do gênero escolhido); c) identificação de similaridades e diferenças entre eles, em termos de contexto (interactantes; objetivos; temas); organização (plano global – resumo do texto e focos temáticos; tipo de discurso – percepção de posicionamentos; tipo de sequência) e elementos linguístico-discursivos que contribuem para que tais objetivos e posicionamentos sejam materializados linguisticamente). No tocante aos sintagmas verbais, prescrição da ementa, foram trazidos os conceitos de tempo e aspecto e as ideias de (não) factualidade e afastamento/distanciamento, propostas por Yule ([1998]2010), em diálogo com a concepção de tipos de discurso de Bronckart (2003; 2004; 2008).

Na segunda metade do curso, em grupos, os graduandos trabalharam com projetos de análise de gêneros textuais acadêmicos. A turma foi dividida e tivemos em torno de dez grupos, ficando a cargo de cada grupo a análise de um gênero específico, o que possibilitou que conhecessem um pouco a respeito de diversos gêneros relativamente novos e relevantes para eles, tais como artigos científicos, entrevistas acadêmicas, resenhas acadêmicas, ensaios, etc.

Dando sequência ao que estava sendo feito, as análises foram baseadas nos pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 2003; 2004) e, desta forma, os graduandos analisaram questões contextuais (interlocutores e seus papéis sociais; objetivos; local de produção e de publicação; confiabilidade do texto e do local e publicação; momento de produção e de divulgação; relevância acadêmica do texto e do local de publicação, etc.); questões organizacionais (elementos constitutivos do texto; tipo de discurso; densidade) e elementos linguístico-discursivos (formalidade; tempos verbais presentes e razões para seus usos; presença de dêiticos; léxico da área; presença de enunciados interrogativos/exclamativos; vozes; outros itens que chamam atenção). Cada grupo investigou em torno de dez textos do gênero escolhido, o que garantiu que fizessem análises com certa profundidade e não se limitassem ao senso comum. Além disso, leram alguns artigos acadêmicos/capítulos de livro que tratavam do gênero escolhido para que pudessem conhecer o que os especialistas já falaram sobre o assunto. No final do semestre, os estudantes apresentaram os resultados de suas análises em forma de seminário e *paper* escrito, práticas comuns no meio acadêmico.

Todos esses passos exigiram articulação entre os estudantes e atitude responsiva e podem ter contribuído para que desenvolvessem estratégias de pesquisa acadêmica, como a busca de artigos científicos em periódicos, a leitura de resumos (*abstracts*) afim de selecionar os textos que realmente seriam válidos para a realização do trabalho, a observação do embasamento teórico, etc. No final do semestre, os projetos foram apresentados à turma e os alunos produziram *papers* com seus resultados, o que também parece ter contribuído para seu desenvolvimento como acadêmico. Pensamos que a realização do projeto contribuiu para o desenvolvimento

dos participantes ao abrir espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo e articular esse ensino e o processo de formação docente responsável e responsivo (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014).

Acreditamos que os excertos a seguir, retirados das auto-avaliações dos aprendizes, revelam que houve progresso e que os aprendizes avaliaram positivamente a experiência, porém, apontaram ajustes necessários para que a experiência pudesse ser mais produtiva.

> “*I thought the course **different from what I expected, but a good difference. I liked the whole part of discussing methods and analyzing how texts are constructed and why, but I think I lack of more background knowledge, because it was very free and I should have researched more about the subject. Anyway, the course was a very good experience.*** (G.D.M.)”

> “*There were many things **I wasn’t expecting from this class, because somehow it’s to learn how to be a good teacher, do great analysis and study different genres, much different from grammar. But it was cool, even with some doubts of what we were learning.***” (L.V.S.)

> “*The course was **totally different from what I was expecting, but it was a good surprise. As a teacher myself, I believe I can use genre theory to improve my classes. Especially in the case of working on book reviews, I could learn how to deeply analyze a text and I will carry all I learned with me throughout this graduation. I’m sure I can even use it later on.***” (F.C.S.M.)

Com base em nossas próprias percepções, nas apresentações e trabalhos dos alunos e ainda em suas auto-avaliações, parece plausível apontar alguns pontos positivos da experiência: a percepção de que língua não é abstrata, mas de natureza

social e ideológica (BAKHTIN, 1929 [2010]); o entendimento de que não basta saber língua para trabalhar com ela, mas é preciso desenvolver-se como designers de processos e ambientes de aprendizagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19) e ser capaz de usar a linguagem como instrumento para agir no processo de ensino-aprendizagem (CRISTOVÃO, 2014); o contato com diversos gêneros acadêmicos e o entendimento de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (VOLOSHINOV/BAKHTIN ([1953]2010, p.262)”); a concepção de sala de aula como espaço de construção de conhecimento e não de transmissão; a contribuição para que o graduando circule com um pouco mais de facilidade pela esfera acadêmica a partir do contato e produção de projeto, elaboração de paper, apresentação oral, busca bibliográfica, etc.). SZUNDY, 2014

Por outro lado, os próprios alunos apontaram necessidades de ajustes para que a proposta seja mais efetiva. Em primeiro lugar, indicaram que o trabalho foi muito livre e que, para aproveitá-lo era necessário ter mais conhecimento e se organizar melhor. A partir desse apontamento, concluímos que o fato de estarem iniciando a graduação deveria ter tido um peso maior no planejamento e nas ações do professor, que poderia ter sido realizado um trabalho mais guiado, considerando a imaturidade acadêmica dos participantes bem como diversos outros fatores que constituem o início da graduação, muitas vezes tumultuado. Nesse sentido, podemos mencionar: ansiedade, insegurança, expectativa e frustração inerentes a uma nova etapa da vida dos graduandos, com adaptação na instituição e, muitas vezes, na cidade do Rio de Janeiro; quebra de alguns paradigmas, como por exemplo, a ideia de que saber língua

é o suficiente para saber ensiná-la e saber língua é o mesmo que saber suas regras linguísticas; algumas dificuldades com a língua por parte de alguns integrantes; complexidade do trabalho proposto.

Por essas razões, alguns encaminhamentos nos parecem necessários, sendo o ideal a união dos componentes de compreensão escrita e estudos linguísticos, contando com um professor ministrando a carga horária total da disciplina. Enquanto isso não é implementado, notamos a necessidade de realizar um trabalho mais guiado, com análises coletivas que exemplifiquem melhor a proposta para, em um segundo momento, possibilitar que os graduandos trabalhem em grupos, fazendo análises específicas. De qualquer forma, advogamos que o trabalho com gêneros textuais na formação inicial em forma de projetos é um caminho possível, que tem potencial para contribuir para que compreendam o conceito de linguagem como prática social e reconheçam a pesquisa como constitutiva do agir docente, ou seja, “trabalhar com gêneros significa trabalhar com o agir no mundo (CRISTOVÃO, 2010, p.15)”.

Considerações finais

As duas experiências vivenciadas por nós tomaram especialmente pressupostos do ISD com vistas a contribuir para a formação pré e em serviço de professores de línguas. Avaliamos que todas elas oportunizaram desenvolvimento de todos os envolvidos, devido, especialmente, às possíveis ressignificações e reorganizações do agir docente com relação ao papel do professor e do aluno, aos conceitos de linguagem, de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos. Além disso, consideramos que o desenvolvimento é processual, o que pode revelar índices significativos que podem contribuir para o

processo de formação docente. Dessa forma, **corroboramos** com Abreu-Tardelli (2015, p.61) e a proposta da Escola de Genebra ao considerar o gênero textual “como ferramenta para o trabalho com a língua que pode ou não ser incorporada pelo professor em sua atividade docente como um verdadeiro instrumento de desenvolvimento.”

Com relação às limitações, apontamos o tempo escasso que temos para o desenvolvimento linguístico do graduando em Letras e para sua formação acadêmico-profissional. E ainda, levantamos limitações que surgem por imaturidade acadêmica e pela quebra de paradigmas tanto no que tange aos conceitos trazidos quanto à concepção de ensino-aprendizagem em uma perspectiva vigotskiana, que compreende que todos os participantes devem responsabilizar-se pelo processo, não somente o professor, que não é entendido como o detentor e transmissor de conhecimento, mas sim como um colaborador, organizador da sala de aula e da proposta a ser colocada em prática o que não significa isentá-lo de suas responsabilidades no alcance dos objetivos traçados.

Enfim, consideramos fundamental que professores-pesquisadores de universidades desenvolvam projetos que estabeleçam relações entre pesquisa, ensino e extensão, tripé este que deve sustentar a universidade. É com essa visão que as experiências descritas foram planejadas e desenvolvidas. Finalizamos nosso texto corroborando com Kleiman (2014) em um excerto que reflete sobre as mesmas questões:

“[...] assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais

da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata, mas como, na descrição de Bakhtin (1986, p.69), “gêneros da complexa comunicação cultural”, a serem refletidos e, após reflexão, relacionados – complementados, polemizados, transformados – com outros gêneros do discurso pedagógico. E para isso, tal professor em relação ao seu aluno na escola, o formador universitário deve tomar o aluno do curso de formação como um participante real na situação de comunicação.” (KLEIMAN, 2014, p.89)

Referências

ABREU-TARDELLI. **O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992/2003. (Coleção biblioteca universal).

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v.19, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. **Conferência no Seminário Internacional sobre Vygotsky.** Genebra, 2008b. Disponível em : < http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BROWN, H. D. **Teaching by principles.** An interactive approach to Language pedagogy. 3rd. ed. San Francisco State University: Pearson/Longman, 2007.

BUZZO, M. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum:** Estudos da linguagem. Londrina: Ed. UEL, 1998.

_____. O Diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA). **Dissertação.** LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio.** 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (**Série Ideias Sobre Linguagem**)

_____. et al. Uma proposta de planejamento

de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

_____; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2015. P.301-321.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102, p.23-37, 1993. p.23-37.

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

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies : designing social futures. In : COPE, B. ; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures**. Routledge : Psychology Press, 2000, p.9-37

HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

KLEIMAN, A. B. A. Estudos de Letramento do Professor: Percursos Metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas**.

Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014a. p. 183-204.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. **Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN. 18p.

MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. **Tese**

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Dr. Jean-Paul Bronckart. 1998.

_____. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Instruções escritas para a elaboração do diário de leituras**. PUC/SPLAEL, 1999.

_____. **O Diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)**. Dissertação. LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.

_____. O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto. In: **Resenha/** Anna Rachel, Eliane Gouvêa Lousada, Lília Santos Abreu- Tardelli. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004, seção 7, p.63-77.

_____. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo: Companhia das Letras, v.18, n.1, pp.61-80, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. Em: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 77-97.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

MILLAR, D. Promoting genre awareness in the EFL classroom. **English teaching forum**, Senegal, no. 2, p.2-15, 2011.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2); 72-91, ago./dez.2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal** Volume 58/2 April 2004 © Oxford University Press.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Projeto Político Pedagógico e fluxograma do curso de licenciatura em Letras**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=39&Itemid=33> . Acesso em: 09/09/2015.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. **Pratiques**. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, n. 118, 163p. octobre 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, A. A. P. da e TOGNATO, M. I. R. Entrevista – Vera Lúcia Lopes Cristovão: o

interacionismo sociodiscursivo em discussão. Campo Mourão, PR: **Revista NUPEM**, 2010.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 569, 2011.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: da aprendizagem à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.IX. número XXXIII. Abr-Jun, 2010.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929 [2010].

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (**Biblioteca Pedagógica**)

YULE, George. **Explaining English Grammar**. Oxford University Press, [1998] 2010.

Artigo enviado em: 31/12/2016

Aceite em: 21/02/2017

A biblioteca como espaço de leitura em ambientes socioeducativos¹

p. 65 - 78

Diego Paiva Bahls²

Marcos Gehrke³

Resumo

A pesquisa investiga o potencial da Biblioteca e da leitura em Centros de Socioeducação, partindo de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Buscamos trabalhos por meio da Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), com demarcação temporal a produção de 2000 a 2015, com vistas a identificar pesquisas e evidenciar a problemática acerca do tema, bem como as possíveis lacunas encontradas. A produção bibliográfica limitada, não possibilitou análises amplas, mas oferece dados significativos para a sequência da pesquisa, a qual revela a necessidade de estudos específicos e aprofundados sobre essa temática, pois a biblioteca e a leitura possuem grande potencial na formação do sujeito em contexto prisional. Destacamos a necessidade de políticas e projetos destinados aos menores infratores, que visem o incentivo à leitura e a formação de um sujeito conscientizado, fator essencial para sua (re)socialização em sociedade.

Palavras-chave: Biblioteca; Centros de socioeducação; Práticas de leitura.

THE LIBRARY AS A READING SPACE IN SOCIO-EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Abstract

An investigative research of the Library and the reading in Centers of Socioeducation starting from a qualitative approach of bibliographical and documentary character. (BRAPCI), with time demarcation of production from 2000 to 2015, with the intention of identifying evidences and pointing to problems the subject, as well as possible empty spaces found in the works. The Limited bibliographic production does not allow for an extensive bibliography, but offers significant information for a research sequence, a precise and thorough study on this thematic, for a library and a great reading potential in the formation of the subject In a prison context. We emphasize the need for policies and projects aimed at juvenile offenders, with the aim of encouraging the reading and the encouragement of a conscious person, the key factor for their integration and reintegration into society.

1 Uma versão deste trabalho foi apresentada em forma de comunicação oral no II Encontro de Comunicação e Educação Social do Paraná (Edusoparana) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG no ano de 2016.

2 Bolsista do projeto de extensão Incubadora dos Direitos Sociais - PATRONATO/UNICENTRO.

3 Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena-Hab pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2014). Atualmente é professor assistente nível A da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de educadores, educação do campo, escola itinerante, escola do campo, biblioteca escolar, práticas de leitura e escrita.

Keywords: Library; social-education centers; reading practices.

Introdução

A pesquisa sobre a biblioteca e a leitura, em contexto socioeducativo, apresenta dados parciais referentes a dimensão da leitura, compreendendo o potencial da biblioteca em centros de socioeducação (COSTA, 2006; PARANÁ, 2010).

O trabalho objetiva investigar o potencial da Biblioteca em Centros de Socioeducação, identificar a produção bibliográfica sobre a questão, bem como analisar as práticas de leitura realizadas no âmbito socioeducativo. Enquanto tratamento metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica e análise documental, numa abordagem qualitativa, para conhecer a produção do tema em questão (BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K, 1994).

Durante a pesquisa, buscamos trabalhos na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), com demarcação temporal correspondente à produção de 2000 a 2015, tendo em vista identificar pesquisas e evidenciar a problemática acerca do tema, bem como as possíveis lacunas encontradas nos trabalhos. Utilizamos como critério de busca e seleção, descritores como Biblioteca, Práticas de Leitura, Leitura, Socioeducação, Sistema Carcerário e Prisional.

Do universo de trabalhos levantados selecionamos seis obras que se aproximam de nossa questão investigativa, a biblioteca e a leitura no sistema carcerário ou prisional. Realizamos a leitura dos resumos e na sequência a leitura das obras como forma de proceder à análise. As obras analisadas (artigos, monografias e dissertações) destacam temas como: a biblioteca e o cárcere,

implantação de bibliotecas, biblioteca e leitura, biblioterapia e biblioteca, a função terapêutica do livro e da leitura, práticas bibliotecárias, inclusão social e cidadania, políticas públicas de acesso à leitura.

O trabalho encontra-se estruturado em duas sessões que dialogam entre si. Inicialmente a evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente, o marco histórico e legal para a formação da Socioeducação e, posteriormente, trazemos os dados da pesquisa bibliográfica para estabelecer elementos de análise e, por fim, as considerações finais.

1. Marco histórico e legal para a formação da socioeducação

De modo breve, apontamos elementos da evolução sobre a legislação destinada às crianças e adolescentes que foram pertinentes para a construção do que hoje denominamos de socioeducação. O Brasil vivenciou, nas últimas décadas, um conjunto de experiências no que diz respeito às políticas adotadas para a proteção das crianças e adolescentes, bem como as medidas direcionadas aos que praticam atos contra a legislação e as leis impostas pela sociedade civil.

Fazendo uma análise cronológica diante da evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente, destacamos alguns momentos históricos que contribuíram para a formação de uma doutrina de proteção, direitos e deveres específicos a esse público (crianças e adolescentes). Inicialmente, em 1738, são criadas instituições denominadas de Santas Casas de Misericórdia com o intuito de assistencialismo às crianças rejeitadas e abandonadas. Adiante, em 1830 temos o código Criminal do Império, que “preocupou-se na possibilidade de assistencialismo e punição aos adolescentes em conflito com a lei, menores de quatorze anos e cometido a ação infracional

com discernimento, recolhendo-os as Casas de Correção” (HINTZE, 2007, p. 2). Para a mesma autora, no ano de 1927, é criado o Código destinado a menores, conhecido como Código de Mello Mattos, que modifica os conceitos de discernimento, culpabilidade e responsabilidade das crianças e adolescentes.

A partir da determinação do código penal de 1940, referente à idade de responsabilidade pelos atos cometidos, (18 anos), foi criado em 1941 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual tinha como responsabilidade principal a incumbência de “amparar, socialmente, os menores carentes abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo-assistencial em todo território nacional”. O surgimento do SAM foi criado justamente com o intuito de aplicar medidas aos infratores, tornando-se uma forma de administrar as instituições que atenderiam esse público, porém, não era de fato uma política de atendimento ao infrator (LIBERATI, 2002, p.60).

Mais tarde, no ano de 1964, o SAM acabou sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do menor (FUNABEM), sistema esse que negava os métodos anteriormente utilizados pelo SAM. Ainda sobre esse contexto e “em plena vigência das diretrizes implantada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), foi promulgada em 10 de outubro de 1979 a Lei 6.697 – o Código de Menores⁴” (INTZE, 2007 apud LIBERATI, 2002, p. 8).

Grande avanço à proteção integral, direitos e deveres da criança e do adolescente ocorreu na década de 1990, a partir da lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); que, conforme Jesus (2006, p. 13):

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) institui a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa com até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos fixando-lhes os direitos e os deveres e prevendo as medidas aplicáveis àqueles que afrontem os seus preceitos legais. O Estatuto substituiu o antigo Código de Menores [...]

A substituição do Código de Menores pelo Estatuto da Criança e do Adolescente representa grande progresso no que diz respeito às medidas aplicadas às crianças e aos adolescentes, pois esse novo documento visa o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, além de garantir proteção à infância e juventude. Essas várias tentativas de estruturar a legislação infanto-juvenil do país resultaram em políticas públicas como o ECA, que serve de base para estruturar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), criado pela lei federal 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

A socioeducação, com base nos estudos de Costa (2006), configura-se como medidas de dimensões pedagógicas educacionais que tendem ao desenvolvimento pessoal, propondo estratégias humanistas que visam a (re) socialização, integração com o meio, responsabilização do adolescente e, principalmente, a interrupção da trajetória infracional do sujeito. Tais medidas amparam adolescentes entre 12 a 18 anos⁵, que estão em desacordo com as leis sociais e civis construídas ao longo da história da humanidade expressas em leis.

Assim, de acordo com Costa (2006, p. 12), a finalidade da Socioeducação no Brasil é

[...] a preparação de adolescentes e jovens para

4 Em resumo: estariam em situação irregular e inserida no Código de Menores de 1979 as crianças e adolescentes, de até dezoito anos, que praticassem atos infracionais; as que estivessem sobre a condição de maus-tratos familiar ou em estado de abandono pela sociedade (HINTZE, 2007 apud LIBERATI, 2002, p. 8).

o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais (crimes e contravenções, se cometidos por adultos), garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos.

Após uma trajetória de discussões e análises, acerca dos menores infratores, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012 que designou o Sinase; determinando regulamentações e execuções para as medidas socioeducativas aplicadas aos jovens autores de atos infracionais. De acordo com a Lei:

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2013).

As medidas socioeducativas tornam-se uma política pública articulada e com características previstas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013). O sistema Socioeducativo propõe uma política que forneça aos adolescentes alternativas de transformação da sua realidade buscando, através da educação, possibilidades de desenvolver o caráter de autocontrole e convívio social, visando ainda uma autorreflexão sobre os atos anteriormente praticados e sobre sua trajetória de vida. Segundo Silva (2012), o trabalho educativo realizado no cotidiano das instituições de socioeducação vai delineando-se, cada vez mais, como uma política de educação para a vida em liberdade.

De acordo com o documento “Práticas de Socioeducação”, emitido no ano de 2010 pela

Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SEJE), o adolescente deve ser reconhecido como o protagonista do cenário de socioeducação, visto como ser de subjetividade, capaz de evoluir e ultrapassar as barreiras ideológicas que o aprisionam, como destaca: “enquanto ele for visto apenas como um problema ou o problema, será excluído da possibilidade de canalizar construtivamente suas energias como agente de transformação pessoal e social.” Ainda de acordo com o documento, destacamos que os adolescentes e jovens envolvidos em práticas ilegais, em grande escala, são reflexos de um cenário de crises, desumanização e injustiça social; fatos esses que contribuem para a elevação dos índices de envolvimento nos atos que violam a ordem penal. Nesse sentido, as medidas socioeducativas no Brasil devem conduzir o adolescente para des(construir) sua identidade, buscando compreender-se, aceitar-se e buscar um significado de vida em meio à sociedade, assumindo um papel relevante como cidadão (PARANÁ, 2010).

A pedagogia emancipadora e humanista apresenta contribuições para essa precária condição social (PARANÁ, 2010) e busca em pensadores as bases teóricas para fundamentar o trabalho no sistema Socioeducativo. Destacamos entre eles, os trabalhos de Makarenko e Freinet, evidenciados nos estudos de Quarengui (1992) e Touraine (1992); Freire (1987) e Costa (2000, 2001, 2004), os quais contribuem para a formulação de uma proposta pedagógica voltada aos adolescentes que estão em contexto de socioeducação, objetivando um trabalho de aposta no sujeito, nas práticas coletivas e na construção de uma relação entre educador e educando; portanto:

5 Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. – Estatuto da Criança e adolescente – 2010.

Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo (PARANÁ, 2010, p. 27).

Na sequência, montamos um quadro comparativo dos autores e das principais ideias que fundamentaram o documento “Práticas de Socioeducação”, publicado no ano de 2010 pela Secretaria de Estado da Criança e da Juventude:

QUADRO I: Síntese dos princípios da Socioeducação do documento “Práticas de Socioeducação”

PENSADORES	PRINCÍPIOS
<p>MAKARENKO (p.32 e 33)</p>	<p>Define a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Educando comprometido com os ideais de sua coletividade; Trabalho educativo compreende qualquer atividade que instrumentaliza o educando para a investigação do mundo; que dá a ele condições de superar a dicotomia entre trabalho manual x trabalho intelectual, entre o pensar e o fazer; que o estimula a desenvolver todas as suas potencialidades, para que possa atuar em todos os domínios da vida social; Apostar positivamente no educando; Ver o homem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso consigo mesmo e com o coletivo; Valorizar o educador, sua autoridade, suas possibilidades reais e seu compromisso com a construção de “homens novos” para uma “nova sociedade”. Comprometido com o ensino voltado para as classes populares.</p>
<p>CELESTIN FREINET (p.34)</p>	<p>Movimento pedagógico caracterizado por sua dimensão social, pela defesa de uma escola centrada no indivíduo como parte de uma comunidade. A Educação deve acompanhar, no mesmo ritmo, o movimento da sociedade, as necessidades do meio e a linguagem do seu tempo; Experiência, a prática social. Permitir a ascensão máxima do indivíduo à eficiência social e à humanidade; A escola deve ser um lugar onde os educandos gostem de estar. Oferece um conjunto de atividades estruturadas que possibilitam ao educando “acontecer”, “ser mais”, “descobrir-se” como agentes de pronúncia e de transformação do mundo.</p>
<p>PAULO FREIRE</p>	<p>Refere-se a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação; e a pedagogia do oprimido, como prática da liberdade, que coloca o indivíduo na posição de sujeito da ação</p>

(p.34, 35 e 36)	<p>transformadora do mundo.</p> <p>Retoma e valoriza a luta dos oprimidos e seu compromisso pelas transformações estruturais capazes de promover a libertação política, a promoção econômica e a emancipação cultural das camadas sociais destituídas de bens e direitos fundamentais aos quais o povo tem direito;</p> <p>Exige dos trabalhadores sociais um compromisso radical com o nosso povo e, por extensão, com os nossos adolescentes enquanto seres humanos que podem apresentar um grande potencial de ressocialização;</p> <p>A percepção de que a educação como prática de liberdade é problematizadora e só pode acontecer no diálogo educador x educando, quando ambos se defrontam diante da opressão e da dominação vinda do opressor e buscam, em comunhão, o encontro para pronunciar e recriar o mundo, a sociedade;</p> <p>O método parte da prática social de educandos e educadores transformam-na para se chegar a uma nova prática social.</p> <p>Investigação Temática; Colaboração; Adesão; União; Síntese Cultural.</p>
<p>ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA (p.36, 37, 38 e 39)</p>	<p>Defende a pedagogia da presença, em que o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido, tratando-se de uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo. Trata-se de um canal aberto para a aproximação, para o fornecimento de modelos e aprendizagem e para as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.</p> <p>Vinculação entre educador e educando.</p> <p>A ação socioeducativa deverá organizar-se em torno de três práticas básicas: a docência, a vivência e, principalmente, a presença educativa.</p> <p>É pautada pela abertura, pela reciprocidade e pelo compromisso dialético entre educador e educando.</p>

Fonte: O autor (2015).

Com base no Governo do Estado do Paraná⁶, “A Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), a partir do advento da Lei Estadual nº18374 de 2014, tornou-se responsável pela organização, promoção, desenvolvimento e coordenação do Sistema de Atendimento Socioeducativo [...]” com a mediação do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE). No Estado Paranaense, atualmente, existem dezenove centros de atendimento Socioeducativo, são eles: Cense de Campo Mourão, Cense Cascavel 1, Cense Cascavel 2, Cense Curitiba, Cense Fazenda Rio Grande, Cense foz do Iguaçu, Cense Joana Miguel Richa, Cense Laranjeiras do sul, Cense

Londrina 1 Cense Londrina 2, Cense Maringá, Cense Paranavaí, Cense Pato Branco, Cense Ponta Grossa, Cense Santo Antônio da Platina, Cense São Francisco, Cense São José dos Pinhais (em construção), Cense Toledo e Cense Umuarama.

Nesse contexto de socioeducação situa-se nosso objeto investigativo: a biblioteca; compreendida como uma das estratégias educativas para formação do cidadão privado de liberdade.

2. A biblioteca no contexto de socioeducação e as práticas de leitura

2.1 Dados da Brapci

A busca na Brapci possibilitou o levantamento de um conjunto de obras que tratam

⁶ Informações disponíveis no site do Paraná, Governo do Estado, Secretaria da Justiça, Trabalho e direitos Humanos: <<http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=52>>

da temática em questão. Para o levantamento dos dados, utilizamos descritores de busca, e, dentre as que se aproximam do nosso objeto de estudo, a biblioteca e a leitura no contexto prisional e de socioeducação, destacamos seis obras que trazem contribuições para a análise.

O trabalho de Colares e Lindemann (2015) trata da *Implementação da Biblioteca no cárcere: desafios e possibilidades*, e se constitui como resultado do projeto de Extensão intitulado Janela Literária: a biblioteca no contexto carcerário. Nesse trabalho as autoras avaliam os desafios e possibilidades da implantação de biblioteca dentro do sistema carcerário. Destacam que as dificuldades para atingir o objetivo do projeto é a burocracia que cerca as relações carcerárias; as teorias bibliotecárias do que é estabelecido como aplicação correta da boa técnica de ordenação e uso deste espaço; o tratamento deste tipo de usuário na literatura, nas pesquisas e nas práticas, aspectos que afetam o planejamento de bibliotecas, as formas de atendimento e às formas de interação entre o bibliotecário e os usuários em situação de encarceramento. As autoras concluem que, embora seja um desafio a implantação de biblioteca no cárcere, é possível levar esse sujeito à leitura e transformá-la em ferramenta dentro de formação no sistema carcerário.

Localizamos dois trabalhos que tratam da relação sobre a biblioterapia. Leandro Lopes Trindade (2009) em sua pesquisa *Biblioterapia e bibliotecas de estabelecimentos prisionais: conceitos, objetivos, atribuições*, aproxima em sua análise a biblioteca e a biblioterapia, indicando o uso da leitura como recurso terapêutico e a biblioteca com um papel social na reeducação do indivíduo preso. Destaca o papel do mediador da informação no ambiente carcerário e seu papel na biblioterapia. Argumenta o papel da leitura e da biblioteca como benefício para a informação, relevância para reinserção dos detentos na sociedade.

O trabalho de Maria Margarida Coelho Pereira Sebastião (2012), *Biblioterapia: a função terapêutica do livro no ambiente prisional*, parte da hipótese de que o livro exerce sobre as pessoas em geral e, de uma forma mais particular, sobre indivíduos em contexto de detenção institucional, uma função terapêutica. Entre outros aspectos analisados no trabalho, constata a existência de dois tipos de Biblioterapia, uma ligada à arte e outra entendida como ciência, identificando características que se aproximam e as que separam ou se distanciam. Ao longo do trabalho destaca as inter-relações biblioterapêuticas entre pacientes, bibliotecários e outros intervenientes no processo biblioterapêutico, tais como médicos e orientadores de leitura. A pesquisadora conclui que a prática de leitura de temas específicos, em qualquer campo de atuação e sob orientação de um profissional que conhece os destinatários, nesse caso os indivíduos presos, bem como aos materiais de leitura, podem efetivamente desencadear benefícios terapêuticos nos leitores presos.

Maria Luzineide da Costa Ribeiro (2012) no trabalho intitulado *O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do distrito federal*, investiga o perfil do leitor em situação de privação de liberdade, tomando por base a leitura de Antônio Cândido e a conceituação de mundo como prisão e vice-versa. Compreende o processo moderno de encarceramento, considerando o efeito da prisionização no comportamento do leitor inserido na sociedade marginal. Sua análise confirma a existência de comunidades leitoras no sistema prisional do Distrito Federal e evidenciam dificuldades próprias do ambiente carcerário para a apropriação da leitura. Sobre a produção de Graciliano Ramos, autor de *Memórias do Cárcere*, a pesquisadora considera na análise o ato da leitura como espaço de liberdade e elemento relativizador

do tempo e do espaço na sociedade encarcerada. O estudo aponta para a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura como mecanismo de auxílio no resgate da identidade do sujeito privado de liberdade e de sua reinserção social.

A produção de Robson Coelho Tinoco (2015) que analisa *Educação em presídios e leitura literária: uma nova articulação sociodialógica*, resulta de pesquisa de pós-doutoramento e seu objetivo foi discutir a aplicação de uma metodologia de leitura dialógica, com produção de resenha, a fim de remição de pena. Considera que a leitura escolar em ambiente prisional, não deve ser usada somente para veicular informações, pois precisa ocupar posição na recepção do texto, pelo leitor-presos, no contexto da prisão. Avalia que, mesmo em ambiente socioeducacional demarcado por leis, normas e regras é fundamental para esses sujeitos aprenderem a ler o implícito, relação possibilitada entre autor, texto, leitor.

A produção coletiva de Santa Anna (2015) Zanetti (2015) e Nascimento (2015) intitulada *Bibliotecas prisionais e a construção da cidadania: um estudo teórico das práticas bibliotecárias em favor da inclusão social*, apresenta reflexões sobre a atuação do profissional bibliotecário, ao mediar a educação, a cultura e a consolidação da cidadania nas bibliotecas prisionais. O grupo desenvolve pesquisa bibliográfica e documental, discute o direito de acesso à informação básica para concretização da cidadania. O trabalho traz os marcos legais que asseguram o direito de cidadania e expõe dados sobre a realidade do sistema prisional brasileiro, tecendo críticas ao sistema, afirmando que este não atende aos dispositivos legais, no que se refere a biblioteca e a atuação de um bibliotecário. Aprende que, além de realizar atividades técnicas e tradicionais, o bibliotecário amplia seus fazeres ao atuar nesses ambientes, adquirindo competências em prol da inclusão social, atuando como agente de transformação social.

Como podemos observar, a partir dos dados levantados na Brapci, ainda que parcos, o conjunto de os autores colocam a questão da biblioteca e da leitura, nesse campo, como elemento que precisa ser melhor pesquisado na academia e efetivado enquanto política pública pelo Estado. Portanto, investigar esse contexto, carente de produção e de políticas, constitui-se como urgente e necessário, seja para o avanço do marco teórico e das práticas, como o marco legal e das políticas.

2.2 A biblioteca e a leitura em contexto da socioeducação

A biblioteca universitária, pública, particular, alternativa, itinerante, entre outras tantas, se constituiu ao longo da história como uma forma eficaz e expressiva de comunicação e interação dos sujeitos. Configura-se, também, como um campo de direito, espaço de cultura, da leitura e a pesquisa, de produção e reprodução de conhecimento. Logo, buscamos verificar se no sistema socioeducativo a biblioteca também ocupa esse papel (CAMPELO 2005, MILANESI, 1988).

De acordo com os estudos de Silva et al, (2003, p.49) “a leitura é uma prática importante, que deve ser buscada e cultivada por todos”. Contudo, o espaço de leitura necessita ser apropriado e adequado ao contexto em que se encontra inserido, conforme afirma Milanesi (1988, p. 87): “o espaço deveria ser estimulante e os serviços rápidos e adequados ao objetivo de quem os solicitou”. Nesse sentido, a Biblioteca precisa ser vista como parte identitária dos sujeitos.

Por isso, é preciso estabelecer um modelo de implementação próprio, diferenciado de outras instâncias bibliotecárias, já que a realidade à qual a biblioteca escolar está exposta é diferente da que podemos encontrar no desenvolvimento de uma biblioteca pública ou universitária (DURBAN ROCA, 2012, p.24).

Conforme explica Durban Roca (2012, p. 25), “[...] o que justifica a existência da biblioteca não é a biblioteca em si como estrutura organizacional”; mas sim sua capacidade de recurso facilitador dos processos de ensino aprendizagem e das práticas de leitura.

Quando abordamos a questão da biblioteca, precisamos compreender que a mesma existe para subsidiar acervo para um determinado grupo de usuários que integram um meio social; que possuem especificidades particulares e demandas diferentes.

Nessa perspectiva, salientamos que a biblioteca não é apenas um depósito de exemplares, mas um ambiente que guarda, além de conteúdos, a possibilidade de enriquecimento pessoal e intelectual de seus usuários, nesse caso em específico os menores infratores; que estão sob internamento de privação com o mundo exterior. Destacamos, ainda, o sentido de liberdade, interpretação e (des) construção de ideais que a prática de ler pode possibilitar ao sujeito, uma vez que a instituição colabore para essa prática, no sentido de incentivo e mediação entre o leitor e o uso frequente e produtivo da biblioteca; produtivo no sentido de difusão de ideias e confronto de ideologias. “Isso nos causa a dizer que muitas instituições de leitura não têm um interesse em permitir a circulação de uma pluralidade de sentidos e não toleram sentidos diferentes dos seus” (BASTOS e ROMÃO, 2010, p 3-4).

Nessa conjuntura, torna-se impossível pensar a biblioteca em ambientes socioeducativos desarticulada da leitura, bem como das concepções que a norteiam enquanto prática. Assim, vale retomar o que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Para esse documento, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades para (re)aprender a ler. Isso quer dizer que é preciso que se desenvolvam projetos

que instiguem os sujeitos a fazer inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem. É preciso superar aquelas concepções que colocam a leitura atrelada ao decodificar e, simplesmente, converter letras em sons, deixando de lado a compreensão (BRASIL, 1997).

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE), definem ler como “[...] familiarizar-se com diferentes textos produzidos nas diversas esferas sociais: jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc.” (PARANÁ, 2008, p. 71). No contexto discutido neste trabalho, a biblioteca no ambiente socioeducativo seria o espaço em que a familiarização com a leitura deveria ocorrer, considerando fatores sociais, ideológicos, políticos, entre outros, posto que a leitura é uma prática social e não uma atividade isolada do contexto do leitor.

Ao encontro do que postulam estes documentos, vale mencionar Jouve (2002) que considera a leitura como uma atividade complexa, plural e que se desenvolve em várias direções. A função social da leitura em ambiente socioeducativo é a de (des)construir verdades nos sujeitos. Assim, nesse contexto, tomamos a biblioteca como algo de extrema importância que “[...] em vez de afiançar valores dominantes pode, por meio da leitura, legitimar novos valores” (JOUVE, 2002, p. 125), fato este que contribui com a socioeducação de jovens infratores.

As leituras realizadas sobre o tema em questão apontam que as práticas de leitura (CAMPELLO, 2005; MAROTTO, 2009; SILVA, 2003), bem como os interesses pela leitura nesse contexto devem ser diversos e contraditórios; as práticas de leitura escolarizadas (CHARTIER, 2001) de ler devem estar presentes nessa forma de biblioteca; imaginamos ainda que, em contexto de socioeducação os jovens devem ter acesso à leitura, a qual pode possibilitar sonhos, imaginação,

informação e conhecimento, ainda que, nesse contexto de opressão (MILANESI, 1984).

Afirma Durban Roca (2012, p. 25) sobre o espaço da biblioteca “[...] esse contexto forma um lugar de encontro e relação pessoal dentro da comunidade com grande valor educacional”. Além das práticas educacionais de leitura e interpretação, podemos destacar as relações estabelecidas com o meio e com os próprios colegas do grupo.

Práticas de socialização sobre as leituras realizadas nas bibliotecas podem dar voz para aqueles que, de alguma maneira, foram/estão excluídos da sociedade. Essa é uma dentre tantas outras práticas educacionais que contribuem para o processo de humanização do sujeito, contudo para que passem a existir resultados nessas bibliotecas, são necessárias articulações e projetos que pensem nas especificidades e particularidades do público alvo, visto que, o potencial das bibliotecas em geral, depende da maneira como será utilizada e de sua organização interna, das quais mencionamos as dimensões física e educacional.

Considerações finais

O trabalho investigativo permite considerar que a pesquisa nesse contexto ainda é insipiente, logo, justifica o trabalho desenvolvido. Consideramos que a produção bibliográfica limitada, não possibilitou análises mais amplas, mas oferece dados significativos para a sequência da pesquisa.

Quanto à análise documental consideramos que o Paraná tem um documento específico para socioeducação, mas as políticas ali propostas ainda não estão sendo implementadas como um todo, aspecto que a pesquisa bibliográfica permite considerar. O documento demonstra aspectos fragmentados sobre as políticas e os princípios

do ambiente da socioeducação e não explicita algo específico, direcionado as bibliotecas desses centros, tampouco, sobre as práticas de leitura nesse ambiente.

A pesquisa revela a necessidade de estudos específicos e aprofundados sobre essa temática, pois a biblioteca e a leitura, como salientamos, possui grande potencial na formação do sujeito em contexto prisional e/ou socioeducativo. Há que se pensar em políticas e projetos destinados aos menores infratores, que visem o incentivo e as práticas de leitura, como destacam as obras analisadas.

Acreditamos que o contato com o ambiente da biblioteca e com as leituras, pode influenciar o comportamento do leitor, modificando suas atitudes e tornando-o crítico e ativo diante da sociedade. A leitura produz sentidos e contribui para que o leitor se coloque como sujeito conscientizado, fator essencial para sua (re) socialização em sociedade. Assim, práticas e pesquisas que envolvam a biblioteca e a leitura na Socioeducação podem contribuir para que a função social desse espaço realmente se efetive.

Referências

- BASTOS, G. G; ROMÃO, L. M. DE S. **Sentidos de leitura em bibliotecas nomeadas alternativas**. *Biblionline*, João Pessoa, v.6, n. 1, p. 1-9, 2010.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CAMPELLO, B. S. (et al). **A biblioteca escolar:** temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLARES, L. B.; LINDEMANN, C. R. Implantação da biblioteca no cárcere: desafios e possibilidades. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.25, n.3, p. 205-215, set./dez. 2015.

COSTA, A. C. G. **Parâmetros para a formação do socioeducador:** uma proposta inicial para debate e reflexão. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

_____. **Aventura Pedagógica:** Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa.** Manuscrito impresso – Belo Horizonte: abril/2004.

_____. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática – Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DURBAN ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje:** recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HINTZE, G. **A evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil,** 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3192916-Evolucao-da-legislacao-voltada-a-crianca-e-ao-adolescente-no-brasil.html>> acesso em 18, março 2016.

JESUS, Maurício Neves. **Adolescente em Conflito com a Lei: prevenção e proteção integral.** Campinas: Sevanda, 2006.

JOUBE, Vicent. **A leitura / Vicent Jouve;** tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e Ato Infracional – medida sócioeducativa e pena?** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão:** do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MILANESI, L. **O que é biblioteca.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é biblioteca.** São Paulo: Editora Brasiliense. 5ª edição, 1988.

PARANÁ: **Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.** Disponível em:<<http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=52>>. Acesso em: 11 Junho 2016.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE).** Língua Portuguesa. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, 2008.

_____. **Práticas de socioeducação** / Thelma Alves de Oliveira [et. al.]; Deborah Toledo Martins, Roberto Bassan Peixoto (orgs.). - 2. ed. Curitiba : Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

QUARENGUI, Maria. **A Pedagogia de Makarenko**. Mimeografado, Curitiba, 1992.

RIBEIRO, M. L. P. da C. **O mundo como prisão e a prisão no mundo**: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do distrito federal. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Departamento de teoria literária e literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTA ANNA, J.; ZANETTI, E.M. de S.; NASCIMENTO, L. A. de L. Bibliotecas prisionais e a construção da cidadania: um estudo teórico das práticas bibliotecárias em favor da inclusão social. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr., 2015. Anais do 32º Painel Biblioteconomia em Santa Catarina – Lages/SC.

SEBASTIÃO, M. M. C. P. **Biblioterapia**: a função terapêutica do livro no ambiente prisional. Dissertação (Mestrado em Ciências Documentais), Universidade Lusófana de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexão sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, v.14, n.º.2, p. 96-118, 2012.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SOUZA, Renata J. de. **Biblioteca escolar e**

práticas educativas. Campinas SP: Mercado de Letras, 2009.

TINOCO, R.C. **Educação em presídios e leitura literária**: uma nova articulação sociodialógica. Universidade de Brasília – UnB. Contexto. Vitória, n. 27, 2015/1.

TOURAINÉ, Alain. **A Pedagogia de Freinet**. Mimeografado. Curitiba, 1992.

TRINDADE, L. L. **Biblioterapia e bibliotecas de estabelecimentos prisionais**: conceitos, objetivos, atribuições. Monografia, Departamento de Ciências da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Artigo enviado em: 09/02/2017

Aceite em: 13/03/2017

Sentidos do político na/da/para a política

p. 91 - 96

Maria Cleci Venturini
Márcio José de Lima Winchuar¹

Resumo

O presente artigo tem campo discursivo de referência ao político e a política, considerando o político como o próprio do discurso e a política funcionando duplamente como o político (polêmica, debate, escolhas) e, como política (envolvendo a divisão e partidos), conforme Rancière (1996). O espaço discursivo é o discurso que circulou durante a campanha presidencial de 2010, a partir de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ocupa a posição-sujeito de porta-voz, atuando no político e na política. No funcionamento político, chama os adversários para o debate e se significa, concomitantemente, como fundador do PSDB, ex-presidente e responsável, assim como Lula, pela existência de três brasis: o do passado, o do presente e o do futuro e na política assume-se como líder político e fundador do PSDB, que o separa de Lula e do PT. O equívoco instaura-se pelo fato de os candidatos destacados em suas críticas serem Dilma (PT) e José Serra (PSDB), mas retornarem discursos e memórias em torno da atuação política de Lula e de Fernando Henrique. Esse funcionamento dá visibilidade ao funcionamento da política a partir de nomes próprios e, também, do político como um jogo da/na língua.

Palavras-chave: Memória; Discurso; Sujeitos.

MEMORY FUNCTIONING IN THE IN THE SENSES OF POLITICAL AND POLICY

Abstract

This article has discursive field reference of the politic and policy, considering the politic as own of the speech and policy functioning both as politic (controversy, debate, choices) and as policy (involving division and political parties), according to Rancière (1996). The discursive space is the speech that circulated during the 2010 presidential campaign, starting with Fernando Henrique Cardoso (FHC), which occupies the subject position of spokesperson, acting in the politic and policy. In the politic functioning, he calls the opponents for debate and means himself, at the same time, as PSDB founder, former president and responsible, like Lula, for the existence of three Brazils: the past, the present and the future and policy assumes himself as political leader and founder of PSDB, which separates him from Lula and from PT. The misconception establishes itself by the fact that the candidates highlighted in their criticism, are Dilma (PT) and José Serra (PSDB), but retake speeches and memories around Lula's and Cardoso's political acting, signaling for the policy operation starting from proper names and for the politic as a game of the language.

Keywords: Memory; Speech; Subject.

¹ Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, realizando estágio sênior, na Universidade de Coimbra, com bolsa da CAPES/Fundação Araucária.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Atualmente é professor colaborador na UNICENTRO.

Situando as discussões, tecendo fios...

O tema de nossa reflexão são os sentidos do político na/da/para a política e o nosso objeto de análise é Fernando Henrique Cardoso. O recorte efetivado deve-se a sua militância na esquerda, a suas raízes familiares ligadas a militares revolucionários (do chamado Tenentismo) de 1922 e 1930, aos dois mandatos como presidentes do Brasil, à liderança atuante no PSDB e no cenário político brasileiro, ainda hoje. É importante sublinhar que, no domínio do político, o nome de Fernando Henrique Cardoso faz ressoar no eixo da formulação Luís Inácio Lula da Silva. Isso porque, há de semelhante entre os dois a permanência durante oito anos no cargo de presidente da república, a inscrição na formação discursiva de esquerda (antes de assumirem a presidência da república), a fundação dos partidos políticos: Lula (PT - Partido dos Trabalhadores) e Fernando Henrique (PSDB - Partido Social Democrático Brasileiro). Destaque-se, ainda, a luta que os dois empreendem para eleger um sucessor que defenda seus governos (Lula – Dilma Roussef e Fernando Henrique – José Serra) e modos de governar semelhantes: os dois dedicam/dedicaram grande parte do tempo em viagens internacionais, buscando liderança política fora do Brasil.

Se o nome de Lula traz para o eixo da formulação Fernando Henrique e vice-versa, isso não acontece somente pelas semelhanças entre eles, mas também pelas diferenças. Enquanto um se coloca como o retirante pobre, o sindicalista que apesar de não ter formação universitária chegou à presidente da república e que, mesmo sendo presidente, esforça-se para falar como sindicalista, reforçando a imagem populista e desenvolvendo um imaginário de “homem do povo”. O outro se destaca pela erudição, pela ironia fina, representando-se como intelectual,

reafirmando que não tem medo do passado. Um se constitui como povo e fala somente essa língua, o outro é políglota. Lula é situação, por isso diz que “faz mais”, Fernando Henrique é oposição e desse lugar afirma que “o Brasil pode mais”. Os dois, entretanto, consolidaram-se no cenário político internacional como lideranças respeitadas pelas posições assumidas, apesar das diferenças.

Lula protagoniza um fenômeno chamado Lulismo, pelo qual o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado por ele, pode ser lido/interpretado/compreendido pela figura do seu criador. Isso significa que Lula representa o PT e o PT representa Lula, simulando que um mesmo referente recobre domínios: o da política e o do Partido Político. Fernando Henrique, fundador do PSDB, busca essa mesma identificação, reivindicando do candidato de seu partido, José Serra, a defesa dos seus oito anos de governo. Segundo Jorge Felix (2010, p. 32), “A cada campanha presidencial, Fernando Henrique tem uma tarefa muito mais árdua do que a batalha eleitoral: convencer o candidato do seu próprio partido, o PSDB, a defender seus oito anos de governo”. Para o articulista político, nem Serra (em 2002), nem Alckmin (em 2006) assumiram a empreitada proposta pelo ex-presidente, por isso, ele mesmo coloca-se no lugar de defensor de seus feitos. A luta para garantir a vitória de seu candidato, José Serra, materializa-se no ataque a Dilma Roussef, eleita por Lula para sucedê-lo no governo e, naturalmente, para defender os oito anos do mandato petista.

Diante disso, Fernando Henrique e Lula se colocam em lados opostos, na defesa de seus projetos, isso significa que a disputa eleitoral se trava entre as duas lideranças. Serra e Dilma simulam atuar como sujeitos no cenário político que desencadeia o embate eleitoral, mas quem fala em nome de um grupo, defende, acusa, polemiza é, de um lado, Luís Inácio e, de outro, Fernando

Henrique. Eles representam o que Pêcheux (1990) denomina “um nós em construção”, função enunciativa e discursiva de sujeitos porta-vozes. Esses sujeitos falam em nome daqueles que representam e, nesse caso, são os sujeitos-cidadãos que se inscrevem na FD petista e na FD tucana. Nesse funcionamento, tanto os representantes quanto os representados são militantes políticos e, como tais, defendem programas de governo.

Os discursos em defesa de partidos políticos se constituem por evidências de verdade/objetividade/legitimidade decorrentes do trabalho da língua na história, do que decorre, de acordo com Courtine (2006), de discursos de doutrina política, resultantes de enunciados pronunciados por sujeitos porta-vozes legítimos do que o autor designa de máquinas políticas. É esse imaginário que se tem do campo do político e que são visíveis em campanhas eleitorais, partidos políticos e em programas de governo. A sustentação desse imaginário centra-se em nomes próprios, a partir dos quais se estruturam evidências de homogeneidade e de consenso em torno de questões sociais, econômicas e culturais que envolvem/afetam/assujeitam os sujeitos coletivamente.

Diante das identificações e dos distanciamentos constituídos em torno das duas lideranças destacadas, selecionamos Fernando Henrique Cardoso, mas assumimos que nele/por ele ressoa Lula, como militante político e como governo: quando se fala de um, o outro é visibilizado. Segundo Orlandi (2004), o recorte em um corpus sinaliza para uma tomada de posição do analista. Nesse sentido, o recorte em torno de FHC se deve a sua militância política, sua atuação como sociólogo e os equívocos, deslocamentos, rupturas desencadeadas e visibilizadas pela mídia em relação as suas posições desse lugar, sua atuação política e a fundação do PSDB e seu desempenho como presidente da república.

Dentre as razões elencadas na escolha do *corpus*, acrescentamos mais duas: o lugar de oposição que ele representa e que se legitima pelo fato de ser PSDB e a defesa e historicização dos dois mandatos cumpridos na integralidade como presidente do Brasil. Esses mandatos tanto ele – Fernando Henrique – quanto Lula conquistaram nas urnas. Entendemos, em vista disso, que há pelo menos duas posições-sujeito em funcionamento: uma em torno da militância política do ex-presidente e que lhe valem a designação “atirador de elite”. Por/nessa designação, os discursos que ressoam, no eixo da formulação, constituindo o que chamamos de os sentidos do político na/da/para a política e outra de ex-presidente, em que ele defende os seus dois mandatos.

Procedimentos teórico-metodológicos

Recortamos para fins de análise uma matéria publicada na Revista *IstoÉ* (no. 2101, fev de 2010), seção Eleições 2010, assinada pelo jornalista Jorge Felix. O título da matéria é “Atirador de elite” e em destaque o articulista define o ex-presidente, dizendo que ele “ataca Dilma, obriga PSDB a defender sua gestão e assume o papel de porta-voz da oposição na eleição presidencial”. A forma de chamar o PT para o debate é o ataque. Interessanos, em função dessa designação e da posição assumida por FHC saber:

- (1) Que redes de memórias sustentam e atualizam essa designação?
- (2) Quais os processos discursivos que o legitimam como “um atirador de elite” no cenário político brasileiro em ano eleitoral?
- (3) Que imaginário político em torno do ex-presidente é visibilizado/apagado por meio dessa matéria?
- (4) Que práticas sócio-históricas aproximam/distanciam PSDB/Fernando Henrique de forma

que ele e o PSDB possam ser ou não lidos/interpretados/compreendidos um pelo outro?

A designação “atirador de elite” da revista *IstoÉ* faz sentido em relação a discursos veiculados pelo Jornal “O Globo” e “O Estado de São Paulo”, nos quais se constituem redes de sentido em torno do enunciado “sem medo do passado”, em que a exemplo do movimento chamado lulismo, em que Lula representa o PT, o ex-presidente lista os méritos do seu governo, buscando associar PSDB/Fernando Henrique.

Para responder às questões levantadas, buscamos mapear o referente “atirador de elite”, destacando as formas de trabalhar, suas funções, quem são os sujeitos combatidos, eliminados por eles. Uma conclusão preliminar em torno dessa designação e do funcionamento do político na/pela/para a política é que entre os efeitos de sentido “quase” evidentes destacam-se: a constituição do embate político como uma luta quase corporal e de certa forma identificada ao campo da contravenção, estruturado por um “Atirador”, que não poderia ser um justiceiro porque é de “elite” e por um sujeito a ser combatido, destruído, eliminado. Outro efeito é que um representa “a legalidade”, o institucionalizado e o outro “o fora da lei”, o “desqualificado”. Os efeitos destacados resultam da designação “Atirador de elite” e da natureza dos ataques efetivados.

Ancoramos nossas análises e tomadas de posição nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Brasileira, cujas raízes estão em Pêcheux, idealizador e fundador da teoria materialista do discurso. Pela teoria discursiva, o sujeito não é um indivíduo tomado em sua empiricidade, mas uma tomada de posição em relação a uma forma-sujeito invadida por dizeres e saberes próprios de formações discursivas, que determinam para o próprio sujeito, o que ele é. O fio estruturador das nossas discussões é a posição de sujeito porta-voz

de oposição, que Fernando Henrique assume no discurso político e o funcionamento da designação “atirador de elite”, pela qual se constitui uma representação imaginária do ex-presidente. Essa representação decorre do entrecruzamento de discursos que retornam e atualizam os sentidos pelo funcionamento do interdiscurso como pré-construído e intradiscurso, destacando os mecanismos linguísticos de discurso transversal e articulação pelos quais se estruturam e se movimentam os sentidos.

Fernando Henrique Cardoso: sujeito porta-voz da oposição

Fernando Henrique Cardoso como político fez história, é história e, ao que tudo indica, continua buscando influenciar nos rumos da política brasileira, o que significa dizer, que continua fazendo história. Trata-se de um professor universitário, aposentado compulsoriamente, exilado no Chile, na França e nos Estados Unidos. Como sujeito, teve atuação política e, também, como professor universitário, autor de várias obras. Destacou-se, portanto, como pesquisador e como político atuante no antigo MDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Em sua atuação política, foi o idealizador e fundador do PSDB, ministro das Relações Exteriores e, presidente da república do Brasil por oito anos. Como presidente teve uma atuação controversa e polêmica, tanto pelas declarações que fazia, quanto pelo fato de que, assim como outros presidentes, postular mudança na constituição para permanecer no cargo presidencial por mais de um mandato. É inegável a sua formação acadêmica e cultural, a capacidade de liderança e a importância dos postos políticos de relevo ocupados. Atualmente, é presidente de honra do PSDB.

No lançamento da candidatura de Serra à

presidência (dia 07 de abril de 2010), mais uma vez atuou como sujeito porta-voz dos filiados a esse partido, e aos que apoiam Serra. Segundo Laryssa Borges (site de notícias), em sua fala FHC lembrou os feitos de seu governo, mas não citou a polêmica das privatizações. Adotou o tom de crítica, que lhe vale a designação “atirador de elite” para condenar escândalos de corrupção na gestão petista, período em que, segundo ele, “pessoas irresponsáveis passavam a mão na cabeça de todo mundo”. Essa última afirmação serve para ancorar/legitimar a defesa de que “o Brasil do Serra vai ser o Brasil da decência”.

A atuação de Fernando Henrique Cardoso na política brasileira funciona como um discurso de (memória) que o autoriza a colocar-se no centro das decisões, especialmente, quando se trata de sucessão presidencial. O discurso proferido no lançamento da candidatura de Serra centra-se em dois pontos: o imaginário em torno de um líder e o Brasil que queremos. O imaginário, em torno do líder, dá visibilidade de um lado a Lula e a FHC e, de outro, a Dilma e a Serra. Cada um desses sujeitos representa um Brasil e, segundo ele, a escolha efetivada dará corpo ao Brasil que queremos, dizendo: “se um Brasil que ao olhar para o passado o difama, que no presente transforma tudo em marketing ou se vamos querer um Brasil que construa o futuro”.

O sujeito encerra a comparação, destacando que “Serra é o construtor do futuro”. Fernando Henrique é o sujeito locutor, em tese o responsável pelo dizer. Investido dessa posição, ao definir Serra, define a si mesmo, tendo em vista que ele e Serra são do PSDB e que Serra, sendo candidato, assume que apoia, defende, valoriza o presidente fundador do seu partido. Serra representa o Brasil do futuro, no qual “se pode fazer mais” slogan da campanha instaurando redes de sentido sobre o Brasil do futuro e sobre Serra. O presidente do Brasil, nesse período, era Lula. Desse modo,

Lula representava o Brasil do presente, tempo em que, segundo Cardoso, tudo se transformava em marketing, transformando-se em um Brasil virtual.

Dos três “brasis” sobrou aquele que se olhar o passado o difama. Não está dito, mas por eliminação, Dilma representa esse Brasil. Mas isso não está dito e no não dizer, o silêncio significa, é constitutivo, de acordo com Orlandi (2002 a, p. 49) é “fundante”, à medida que “o dizer para significar necessita da falta”. O silêncio em funcionamento, no que se refere ao Brasil que se envergonha do passado, faz sentido e ressoa no eixo da formulação a militância da candidata petista em grupos de resistência e pelos sentidos constituídos pelas visibilidades/apagamentos em torno da resistência da/na/para a política.

Outro ponto chave no discurso do sujeito designado “atirador de elite” é o imaginário em funcionamento da/na/para o político em torno do que seja ser líder. O não-dito que ressoa aí é: Dilma não é líder. A sustentação/legitimação do que não está linearizado decorre do trabalho da memória que retorna pelos pré-construídos, que irrompem, no eixo da formulação, e atualizam os sentidos pela mobilização de saberes que vêm de um tempo mais distante, no qual o líder determinava o que podia/devia/ser dito ou feito, pois era dele a responsabilidade por decisões importantes. Em m tempo mais distante e também, em um tempo mais recente os nomes de políticos representam o partido por eles fundado, num efeito de espelhamento. Assim, o líder seria um sujeito porta-voz e estaria autorizado em falar em nome de, constituindo o que Pêcheux (1990) definiu como um “nós em construção”. A agremiação política e o seu fundador, nesse funcionamento, significam um pelo outro. O fenômeno político denominado lulismo é um exemplo desse processo de legitimação/representação e o populismo é outro. Pode-se

dizer que o político/líder representa nele/por ele o partido fundado.

No discurso de lançamento da candidatura de José Serra à presidência da República, FHC ocupa a posição de líder, fala em nome daqueles que representa e faz reivindicações, assumindo na ordem do discurso o lugar de sujeito porta-voz. Os efeitos de sentidos que decorrem desse discurso, e também dos ataques a Dilma, estruturam-se por um processo discursivo em que funciona o mecanismo da antecipação. Orlandi (2002, p. 39), destaca que segundo esse mecanismo “todo o sujeito tem a capacidade de experimentar [...] de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se quanto ao sentido que suas palavras produzem”. Segundo Pêcheux (1997a, p. 83), as formações imaginárias resultam do lugar que A e B ocupam na estrutura da formação social. Pelo funcionamento das formações imaginárias o sujeito constitui uma projeção imaginária dele mesmo (quem sou eu para lhe falar assim?/ quem sou eu para que ele me fale assim?) e do seu interlocutor (quem é ele para que eu lhe fale assim?/quem é ele para que me fale assim?).

Ainda, de acordo com Pêcheux (1997), os lugares e a posição do sujeito estão representados nos processos discursivos, colocados em jogo. Fernando Henrique ocupa a posição de “atirador de elite” e, dessa posição, constitui um imaginário em torno dos seus opositores (Dilma e Lula), do Brasil em seus vários momentos (ontem, hoje e o do futuro). Ancorado, nesse imaginário, defende, em seu discurso, uma tese central que irrompe no eixo da formulação pelo efeito do discurso transversal, qual seja: caso Serra vença o pleito eleitoral deverá defender os seus dois mandatos e, se não o fizer, haverá, igualmente, um Brasil com vergonha do passado. Esse passado poderia ser Fernando Henrique e o seu governo. Com isso, referendamos que os sentidos “sempre podem ser

outros”, eles dependem da inscrição do sujeito a FDs, e da posição-sujeito e do lugar de onde falam e também do que falam.

Para dar continuidade às reflexões propostas, buscamos definir o que seja em um mundo “semanticamente normal” um atirador de elite, bem como os efeitos de sentidos dessa designação no discurso político. No discurso recortado, Fernando Henrique (e Serra) é oposição e fala em nome da oposição, enquanto Lula (Dilma) representa a situação, aquele que deve/pode ser atacado e, conseqüentemente, defender-se.

Funcionamento discursivo da designação atirador de elite

O atirador de elite, segundo Valdes (2010), é um soldado especializado em operações de risco. Usa rifles pesados e de precisão. Eles não são atiradores em potencial e sim peritos em ações que exigem camuflagem, infiltração e técnicas de observação. Segundo o articulista (site: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/atiradores-de-elite-militares1.htm>) a função principal desse profissional não é puxar o gatilho, mas sim reconhecer o inimigo, dissimulando-se e, com isso infiltrando-se no campo do outro para saber do seu potencial, do seu tamanho com a função de levar esses dados aos aliados. Outra função é atuar como apoio, isto é, buscar documentação (mapas, localização, hábitos, modos de ação) do inimigo. Entre suas formas de atuação, além da camuflagem e a infiltração, está a organização de tocaias, ou seja, modos de atingir o inimigo, sem que ele perceba.

A designação “atirador de elite” nos recortes em análise, rompe com a estabilidade à medida que encaminha para dois campos discursivos: o da polícia, em que o atirador cumpre uma função social e atua somente em casos especiais e de interesse do Estado e, o do campo político, como

ocorre na matéria publicada pela Revista *IstoÉ*, do mês de abril. No campo discursivo da política, tem sentido pelo funcionamento interdiscurso, enquanto pré-construído, discursos já-ditos, significados antes em outros lugares que ressoam no intradiscurso, autorizando/legitimando FHC a ocupar esse lugar discursivo de porta-voz, fazendo com o seu discurso entre na ordem do discurso.

Ainda, em relação aos equívocos instaurados por esse sintagma, há outro deslizamento importante, que se dá pelo seu desmembramento do sintagma, ou seja: como atirador ele atinge o seu adversário, destrói/mina uma imagem política, no que se refere a Dilma e reconstrói a sua própria imagem, à medida que legitima Lula como líder. Há, de acordo esse discurso, pontos-chaves que autorizam/legitimam/ancoram um candidato autorizado a disputar o cargo de presidente. Dilma, pela definição que FHC faz dela, não entra na ordem desse discurso, tendo em vista que:

Recorte 01

“Ela é mais próxima do PT. Lula tem mais independência do PT. Ele é um negociador. Ele tem a habilidade de mudar de opinião. Eu não acho que Dilma faria isso porque ela é mais – talvez isso seja muito duro – dogmática. Ela tem a visão ultrapassada a favor de uma maior interferência (do Estado na economia)”. E continuou “Ela é uma pessoa muito autoritária”.

Em destaque na matéria publicada pela revista *IstoÉ*, há uma síntese do que, segundo o sujeito que assume, nesse discurso, o lugar de porta-voz de um grupo, Dilma representa Lula, mas ele é líder, ela não. Esse efeito de sentido instaura também Serra, como não-líder, mas como o que está representando o líder Fernando Henrique. Ocorre por esse funcionamento

a construção/desconstrução de imagens. A negação de Dilma como líder dá visibilidade a duas lideranças: Lula e Fernando Henrique. Quem faz as escolhas na síntese efetivada, pelo menos em tese, é o articulista Jorge Felix, que assina a matéria. Resumidamente, portanto:

Recorte 02

1. Dilma não é líder, é reflexo de um líder.
2. Ela é dogmática.
3. Ela é muito dura, uma pessoa autoritária.
4. Ela tem uma visão ultrapassada.

Com essa materialidade se “constitui”, discursivamente o que representa na/da/para a política “ser candidato/ser presidente do Brasil”. Essa representação se estrutura por uma memória, um discurso de que irrompe no eixo da formulação, sustentando o dizer. Isso ocorre pela inscrição em uma FD, na qual funciona uma memória do saber, que é estruturante, legitimadora do efeito de autoridade/legitimidade da posição-sujeito Fernando Henrique como “atirador de elite”. Lendo apenas de *elite*, o sentido desliza em relação a Lula, pelo significado em torno de “ser” de elite. Provavelmente, ser de elite é ter um curso superior, ser pesquisador/professor universitário, falar mais de uma língua, construir teorias, ser inteligente o bastante para “atirar” sem “atacar”, enfim, participar na construção da história cultural brasileira. Elite, traz para o eixo da formulação o funcionamento das instituições culturais, o imaginário em que ser sindicalista e ter ocupado um lugar na história da resistência brasileira significa estar do lado oposto do que seja elite.

Nossas reflexões centraram-se nos traços identitários entre sujeitos e nas reflexões em torno do atirador de elite, buscando saber os sentidos os sentidos e traços dessa profissão. Vimos que o sentido, em torno do atirador de elite, em

funcionamento na formação social sinaliza para o sujeito que ataca, apoia, infiltra-se. Transcrevemos os enunciados constitutivos do discurso de FHC em relação à Dilma para pensar, por meio deles, nos efeitos de sentido dessa designação, bem como nas redes de memórias que a sustentam e a atualizam. Buscamos, ainda, destacar os processos discursivos que legitimam FHC como “um atirador de elite”, no cenário político brasileiro em ano eleitoral. Entendemos que o imaginário político em torno do ex-presidente é visibilizado/apagado por meio dessa matéria e das práticas sócio-históricas que aproximam/distanciam PSDB/Fernando Henrique de forma que o ex-presidente e o PSDB possam ser ou não lidos/interpretados/compreendidos um pelo outro.

Efeitos de conclusão

Na ordem do discursivo, o alvo de FHC parece ser Dilma, entretanto, ressoa no eixo da formulação Lula, como a representação de uma liderança. Esta liderança é a esperada pela inscrição em FDs, constituídas por saberes políticos estruturantes de uma candidata a presidente. Há na formação social uma memória do saber, segundo a qual, determinadas regras regulam o que Dilma deve/pode/tem que fazer/dizer/ser para substituir Lula. E, substituindo-o, ocupar não só o lugar de Lula, mas também, o lugar de Fernando Henrique. Este último irrompe, no eixo da formulação, como aquele que constitui Lula como líder e, por esse processo, dá visibilidade aos seus dois mandatos como presidente do Brasil.

À medida que o imaginário de negatividade em torno da candidata à presidência se constitui, estrutura-se um imaginário positivo em torno de Fernando Henrique e de Lula, apesar de o nome

em pauta ser o dela e o de José Serra. A filiação a um partido e a dependência do filiado a esse partido parece ser negativo, porque faz trabalhar memórias em torno de fenômenos como o lulismo e, em relação a FHC, o lugar de honra que ocupa no PSDB. A contradição presente, nesse discurso, decorre do fato de os partidos dependerem ou serem lidos/interpretados/compreendidos pelos seus fundadores. Isso parece fazer parte da “normalidade” do político, ou seja, colocar o PT e Lula, ou o PSDB e Fernando Henrique Cardoso como tomados um pelo outro, simulando um recobrimento, não significa dependência, mas o contrário sim. O efeito de sentido do ataque é que os sujeitos autorizados/legitimados a exercer a liderança e o lugar de porta-voz são o presidente e o ex-presidente que o antecedeu. Outro efeito interessante é que o sujeito “atirador de elite” atinge o seu alvo e coloca outro alvo em sua mira (Lula), atingindo-o indiretamente e, com isso, torna-se visível.

Outro efeito importante, e que precisa ser destacado, é que Lula e Fernando Henrique “valem/significam” pela sua história e pelo nome próprio. Este é, entretanto, um efeito decorrente do trabalho da ideologia, consolidando o que Pêcheux (1997) chama de “pequeno teatro”. Um dos processos responsável por esse efeito é a estrutura dos enunciados, pelos quais FHC define Dilma. Trata-se de enunciados definidores, constituído por orações predicativas (Ela é...), pelas quais esse discurso tem efeito de doutrina e de autoridade, posto que a reversibilidade tende a zero, conforme Orlandi (1996).

Para constituir efeitos de conclusão, retomamos as questões que nortearam nossas reflexões. As redes de memória que sustentam e atualizam essa designação são do campo do político e abarcam o funcionamento da política mais recente, e do campo do que seja um atirador de elite em um mundo “semanticamente

normatizado”. Os processos discursivos que instauram esses efeitos são os da transferência, ou processo metafórico, pelo qual um sujeito, nome ou evento ressoa significando pelo outro. A constituição de imaginários em torno da candidata apresenta-se como um discurso saturado, no qual o funcionamento da ideologia instaura evidências de homogeneidade dos sentidos.

O imaginário do político na/da/para a política em torno de Lula, estruturado a partir do que falta à Dilma, enquanto líder e, também de Fernando Henrique, resulta de práticas discursivas centradas em afirmações, que seriam os projéteis, atingindo o alvo. Assim, o efeito de sentido geral é de que dois sujeitos (FHC, Lula) representam o político, a liderança, talvez o futuro, enquanto os candidatos Dilma e Serra representam uma forma de dar visibilidade aos dois, especialmente ao PSDB e FHC. Com seu discurso, Fernando Henrique “derruba” Dilma e dá visibilidade a Lula e, a ele mesmo, tendo em vista que ele ressoa como “um líder em potencial”. Como um sujeito que é atirador, mas não é qualquer atirador, é o ATIRADOR DE ELITE.

Como dissemos, inicialmente, e no desenvolvimento do texto, no artigo da revista IstoÉ e, também nas notícias divulgadas nos sites destacados, os candidatos do PSDB a presidente em 2002 – José Serra – e em 2006 – Geraldo Alckmin não aceitaram defender os oito anos de mandato do fundador do PSDB e, no/pelo discurso, apagaram as privatizações que ocorreram na administração tucana. Serra candidato quer, assim como Lula, colocar-se como “povo” e, não como elite, muito menos como “atirador de elite”, como Fernando Henrique se significou, no discurso de oposição.

Referências

CORTEN, André. Discurso e representação do político. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora sagra Luzzatto, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfozes do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: ClaraLuz, 2006.

FELIX, Jorge. **Atirador de elite**. Eleições 2010. Revista IstoÉ, 17 de fev. de 2010. Editora Três, p. 32-34.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª. Ed. – Campinas: SP: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4ª. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2002a.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004..

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões e deslocamentos**. Trad. José Horta Nunes, In: Cadernos de Estudos Lingüísticos (19). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p. 7-24.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica

afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi [et. al.].
3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. GADET, Françoise (org.) Trad. de Bethania Mariani (et.al.) 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997a.

Site: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/atiradores-de-elite-militares1.htm>, acesso: 22 de abril de 2010.

Site: <http://noticias.br.msn.com/artigo.aspx?cp-documentid=23813243> acesso: dia 07 de dezembro de 2016.

Site:<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4373957-EI7896,00-Quem+tem+Serra+e+Aecio+nao+precisa+de+mais+nada+diz+FHC.html> – acesso: 08 de dezembro de 2016.

Artigo enviado em: 10/10/2016

Aceite em: 10/02/2017

Citação e paráfrase como estratégias de legitimação no discurso de uma professora de alemão

p. 97 - 114

Adriana Dalla Vecchia ¹

Resumo

Este artigo tematiza a interação face-a-face entre alunos e professora de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situado em um contexto multilíngue *Schwonisch*/Português/*Hochdeutsch* do interior do Paraná, procurando focalizar algumas estratégias utilizadas pela professora para colocar em prática seu projeto de dizer: legitimar o próprio discurso e a prática institucional da prova de proficiência em língua alemã encampada pelo colégio *locus* da pesquisa. Para a análise feita neste texto, foram escolhidos trechos de duas aulas de alemão como língua adicional, ocorridas no segundo semestre de 2015. O projeto de dizer da professora é construído com base na citação como forma de angariar autoridade e legitimidade ao seu discurso, e na paráfrase (HILGERT, 2001; ANDRADE E AQUINO, 2002; SANT'ANNA, 2007), enquanto atividade de reformulação do enunciado para torná-lo mais claro e mais convincente para os alunos interlocutores. O olhar direcionado para os dados é guiado por uma perspectiva discursiva (ROMUALDO, 2014; AUTHIER-REVUZ, 2004; BENITES, 2002; MAINGUENEAU, 1993).

Palavras-chave: Heterogeneidade mostrada; Citação; Paráfrase.

Abstract

This article discusses the face to face interaction between students and a teacher in a 3rd year high school class in a private school college, located in a multilingual *Schwonisch* / Portuguese / *Hochdeutsch* in Parana state context, looking to focus some strategies used by the teacher to put in practice her project of saying: to legitimize its own discourse and the institutional proficiency proof in German language practice assumed by the college where this research was developed. For the analysis of this text were chosen two German classes as additional language occurred in the second semester of year 2015. The teacher's project of saying is based on a citation as a way to raise authority and legitimacy to her discourse, and in the paraphrase (HILGERT, 2001; ANDRADE & AQUINO, 2002; SANT'ANNA, 2007), as an activity to reformulate the statement and to make it clearer and more convincing for the interlocutors students. The directed look at the data was guided by a discursive perspective (ROMUALDO, 2014, AUTHIER-REVUZ, 2004; BENITES, 2002; MAINGUENEAU, 1993).

Keywords: Heterogeneity shown; Quote; Paraphrase.

Introdução

No fio do discurso produzido por um locutor, é mobilizado certo número de formas, linguisticamente detectáveis ou não na linearidade

do discurso, que inscrevem nesta *o outro*. Esse “*outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso” (AUTHIER-REVUZ,

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. adrianarevisao@gmail.com

2004, p. 69, *grifos da autora*).

A heterogeneidade do discurso constrói-se por meio de índices variados, tanto mais sutis quanto menos, como afirma Benites (2002), sendo por vezes construída de forma bastante clara, como é o caso da citação. Nesse processo, a heterogeneidade pode se constituir a partir do uso de aspeamento e verbos delocutivos, por exemplo, para marcar outro discurso presente no discurso citante. De outro modo, a heterogeneidade também está presente no discurso mesmo não estando marcada na superfície como orienta Maingueneau (1993). Temos, no primeiro caso, a *heterogeneidade mostrada* e, no segundo, a *heterogeneidade constitutiva*. Este texto está circunscrito na constituição da heterogeneidade mostrada, mais especificamente no que tange à citação de outros discursos. Cabe salientar neste ponto que não se trata de um trabalho de identificação do discurso citado pura e simplesmente, mas sim de observação de como os recursos de citação escolhidos pelo locutor citante colaboram para o seu projeto de dizer.

Os dados analisados sob essa perspectiva referem-se à fala-em-interação constituída por alunos e professora de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situado em um contexto multilíngue *Schwowisch/Português/Hochdeutsch* do interior do Paraná, procurando focalizar algumas estratégias utilizadas pela professora para colocar em prática seu projeto de dizer: legitimar o próprio discurso e a prática institucional da prova de proficiência em língua alemã encampada pelo colégio *locus* da pesquisa². Para a análise feita neste texto, foram escolhidos trechos de duas aulas de alemão como língua adicional, ocorridas no segundo semestre

de 2015, com 50 min cada³. No projeto de dizer da professora, ganha destaque a citação como forma de angariar autoridade e legitimidade ao seu discurso, bem como a paráfrase enquanto atividade de reformulação do enunciado para torná-lo mais claro e mais convincente para os alunos interlocutores.

Para apresentar e analisar o projeto de dizer da professora, este artigo está organizado em duas partes: na primeira, fazemos um apanhado teórico dos principais conceitos que amparam a análise dos dados, enfatizando principalmente a citação como índice de heterogeneidade mostrada e a paráfrase como atividade linguística de formulação. Na parte seguinte, aplicamos os conceitos teóricos na análise dos dados para, então, chegarmos às nossas considerações finais.

1. Manifestações de heterogeneidade mostrada

O locutor, para Ducrot (1987), é o responsável pela enunciação e não necessariamente o produtor físico do enunciado. Pode haver a presença de dois ou mais locutores, como é o caso da citação em discurso direto, “há neste caso dois ‘locutores’ diversos em um enunciado que, além disso, é globalmente produzido por um deles, aquele que se constitui em falante, ao falar ou ao escrever” (MAINGUENEAU, 1993, p. 76). No caso de uma sala de aula, para começarmos a entender os dados gerados e a análise que se propõe em seção própria, há um locutor responsável pela produção global do enunciado, que pode coincidir com o sujeito professor, e seus interlocutores, os alunos, que

2 Informações mais detalhadas são apresentadas no item “3.1 Apresentação e contextualização dos dados” deste texto.

3 Dados provenientes da pesquisa de doutoramento da autora, orientada pela professora Neiva Jung (PG/UEM). Projeto de pesquisa avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e aprovado em agosto de 2015 (Parecer nº 1.166.694).

dialogam com aquele outro, assumindo em algum momento a posição de locutores. Nesse caso, temos um enunciado global, o evento aula, cujo responsável é o locutor L, o qual mobiliza e incita a participação dos interlocutores, que falam por si só, tornando-se locutores também. Romualdo (2014, p. 140), revisitando Koch (1991), afirma que “a polifonia de locutores corresponde ao que foi denominado de intertextualidade explícita, englobando casos de discursos relatados, citações, referências, argumentação por autoridade”.

Nesse jogo polifônico, segundo Maingueneau (1993), a citação é uma das formas mais elementares da heterogeneidade mostrada, pois é um processo que consiste em lançar mão de um material já significativo em outro discurso e levá-lo a funcionar em um novo sistema de significados. Nesse sentido, a partir do recurso da citação, ocorre a representação de um enunciado por outro, na qual não se tem apenas uma transcrição literal, ou seja, quando o enunciado é evocado e repetido por outro “apresenta-se como uma imagem desprovida de grande parte de seu entorno e adquire, por isso, significado diferente, ou até mesmo oposto ao que tinha em sua manifestação original” (BENITES, 2002, p. 57). Isso acontece porque ao ser retirado do contexto original passará a servir aos propósitos interacionais do locutor que o mobilizou, mesmo que pareça haver certa isenção da parte do locutor citante, como se estivesse apenas relatando o que fora dito por outrem.

Para Bakhtin e Voloshinov (1979), a citação tem duas modalidades: a linear e a pictórica. A linear refere-se ao estilo que se pretende despersonalizante e procura conservar a autoridade e integridade do texto original. Tem-se a partir dessa configuração uma valorização do aspeamento e de verbos delocutivos, em prol de uma isenção da responsabilidade do locutor citante em relação ao discurso citado, mantendo

a autoridade ligada ao locutor citado. Em geral, busca-se nesse tipo de citação “delimitar a voz do outro, seja pelo desejo de evitar envolver-se em polêmica, seja para preservar o inusitado da fala do outro, seja mesmo por duvidar do locutor citado” (BENITES, 2002, p. 109). Nesse estilo, são perceptíveis recursos como as citações com função de isenção de responsabilidade, de fidelidade e de ironia, nas quais pode haver um confronto de opiniões entre os locutores citante e citado, ou então um cuidado em se transcrever o mais literalmente possível para que a autoridade do discurso se distancie do locutor citante recaindo exclusivamente sobre o locutor citado (BENITES, 2002).

No caso do estilo pictórico, o locutor citante posiciona-se em relação ao discurso do locutor citado, tomando-o como verdadeiro ou falso, ou seja, nessa ocorrência há marcas claras de subjetividade, sendo “aquele no qual os contornos exteriores da palavra de outrem são atenuados, através da infiltração das réplicas e dos comentários do locutor citante” (BENITES, 2002, p. 58). Colaboram para esse estilo as citações de epígrafe, autoridade e de cultura, pois estas facilitam o uso de outros discursos para legitimar o discurso citante. Essa legitimação se dá no processo de fusão do discurso citante que valida e é validado pelo discurso citado.

Estamos falando aqui como se essas categorias de citação não se intercambiassem, no entanto partimos dessas definições e agrupamentos mais claramente definidos para, em virtude dos dados analisados neste texto, mostrar que esses recursos são mobilizados em cada discurso de acordo com o que convém ao locutor citante para criar os efeitos pretendidos. Nossos dados nos permitem dizer, por exemplo, que a busca pela isenção da responsabilidade (efeito do estilo linear) é feita pelo locutor citante, por meio da citação de autoridade e essa estratégia

argumentativa (uma estratégia típica do estilo pictórico) gera legitimidade ao discurso citante⁴. Para este trabalho, limitamo-nos à definição dos recursos frequentes nos dados analisados, desse modo enfocamos as noções de citação de autoridade e da citação de fidelidade.

Segundo Benites (2002, p. 96), “tendo em vista imprimir maior credibilidade a seu argumento, o locutor muitas vezes ancora-o na respeitabilidade e na autoridade de um especialista”, por isso esse tipo de citação é conhecida como citação de autoridade. Nesse caso, a afirmação é atribuída ao locutor citado, pois é ele quem confere legitimidade ao argumento defendido pelo locutor citante. Esse tipo de recurso também pode ser utilizado, como orienta Benites (2002), para demonstrar distanciamento em relação à fala citada, no intuito de o locutor se colocar apenas como um retransmissor de um discurso usado em outro contexto. Nesse segundo aspecto, é como se, de algum modo, a citação de autoridade também revelasse uma busca do locutor citante por certa isenção da responsabilidade pelo discurso proferido. Como dito acima e detalhado na seção de análise de dados deste artigo, nos dados é utilizada a segunda estratégia no sentido de angariar ainda mais autoridade para o discurso citante. No que se refere à citação de fidelidade, gera um efeito de busca pelo que é autêntico, baseando-se na reprodução, imitação o mais fiel possível do discurso citado para gerar a ideia de algo legítimo (BENITES, 2002).

Os dados analisados neste artigo trazem ocorrências desses tipos de citações, dentro das quais se integram procedimentos de reformulação de termo ou enunciado proferidos. Tais procedimentos se identificam com a noção de paráfrase como é tratada por Hilgert (2001). No próximo tópico, definimos e caracterizamos

o fenômeno paráfrase como atividade linguística de reformulação para amparar a análise dos dados coletados.

2. Paráfrase como atividade linguística de reformulação

A interação face a face corresponde à construção de atividades linguísticas, desempenhadas pelos interlocutores engajados em determinado evento linguístico. Essas atividades se realizam de forma sucessiva e alternada, sendo guiadas pela intenção do falante de atingir determinado objetivo interacional, seu projeto de dizer. Para que o objetivo seja alcançado, o locutor procede a uma gama de atividades textuais que garantem a compreensão da sua formulação textual. A correção, a paráfrase e a repetição são algumas das atividades desempenhadas pelo falante durante a formulação textual oral, as quais assumem o papel mais específico de, na formulação, reformular trechos do texto para tornar adequada a formulação e alcançar junto ao ouvinte a compreensão (HILGERT, 2001). Para a análise dos dados apresentados neste artigo, enfocamos apenas o conceito e as caracterizações de paráfrase, pois é uma estratégia com presença significativa na formulação textual do Locutor 1 em prol da argumentação pretendida.

A paráfrase, nesse caso, pode ser definida como um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com este uma relação de equivalência semântica (HILGERT, 2001; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2002; SANT’ANNA, 2007), tratando-se, assim, de uma retomada do sentido de um enunciado anterior, materializado em outras palavras. Castilho (2004, p. 75), apoiando-se em Fuchs (1982), afirma que paráfrase é “a transformação progressiva do

4 Voltaremos a isso mais abaixo na análise de dados.

‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente)”. Assumindo uma função de retomada, esse recurso, segundo Hilgert (2001), funciona, em geral, para resolver um *problema retrospectivo* de formulação, isso quer dizer que o falante só percebe a falha de um termo ou enunciado após tê-lo proferido, então procede uma descontinuidade em sua formulação para inserir a informação formulada de outro modo. Tal reformulação mantém o conteúdo, mas altera a expressão (CASTILHO, 2004).

Para Hilgert (2001), a paráfrase é identificada como uma solução retrospectiva de problemas de formulação pelo falante, ou seja, com função corretiva, no entanto os dados que analisamos mostram que nem sempre a paráfrase atuará como solucionadora de problemas. Nas sequências interacionais analisadas⁵, a paráfrase continua sendo uma atividade de reformulação, mas com função de especificar melhor um termo em língua adicional e especificar seu significado dentro do objetivo da formulação do Locutor 1. A paráfrase se diferencia da correção porque esta, em geral, anula o termo ou enunciado anterior, enquanto a paráfrase o torna mais explícito ou mais claro ao ouvinte, conferindo-lhe certo grau de atualização semântica, a depender do caso analisado. Em outras palavras, retomando o próprio Hilgert (2001), no parafraseamento, há equivalência semântica e, na correção, contraste semântico entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Sant’anna (2007, p. 17), por sua vez, entende a paráfrase como um recurso que reafirma “em palavras diferentes, o mesmo sentido de uma ideia”, podendo ser “uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil”. Para o pesquisador, a passagem difícil não diz respeito necessariamente a um problema de formulação,

mas sim um trecho de maior complexidade semântica.

A paráfrase, nesse sentido, atua em prol da progressividade do texto, à medida que é selecionada pelo falante, contando com a atuação de três componentes: o enunciado de origem (EO), construção que será retomada pela paráfrase; o enunciado reformulador (ER), a própria construção parafrástica; e o marcador da reformulação (mr) ou marcador de paráfrase (mp), a expressão ou estratégia que anuncia o enunciado de reformulação (HILGERT, 2001). O marcador de reformulação pode estar exposto, segundo Hilgert (2001, p. 113), “por meio de uma expressão verbal, de um paralelismo sintático ou de alguma manifestação suprasegmental ou paralinguística, como a pausa, a hesitação, a mudança de ritmo na articulação [...], a diminuição da altura ou do volume de voz.” Nos dados analisados, veremos que o enunciado se diferencia do que foi observado por Hilgert (2001), pois se constitui, em geral, em forma de pergunta direta ou de uma ordem do Locutor 1 para seus interlocutores, exercendo função no desdobramento temático-argumentativo de seu discurso.

As relações parafrásticas podem ocorrer na sequência do enunciado de origem ou, então, mais adiante na sequência textual. Nesse caso, Hilgert (2001) as chama respectivamente de *paráfrase adjacente* ou *paráfrase não adjacente*. A classificação por si só entre uma ou outra ocorrência não importa apenas para distingui-las, essa distinção se fazer necessária porque ambos os tipos exercem funções diferentes na construção textual. As paráfrases adjacentes funcionam em prol da composição da trama conversacional, “resolvendo tanto problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados

5 Veremos essa questão com maior detalhamento abaixo, na seção dedicada à análise

pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação vocabular na construção dos enunciados”. (HILGERT, 2001, p. 117). Isso quer dizer que, quando o falante lança mão desse recurso é para resolver imediatamente um problema de compreensão, identificado por ele próprio ao formular seu discurso ou indicado pelo interlocutor, quando este se manifesta sobre não ter compreendido a formulação, expressando isso seja verbalmente, seja pela expressão facial. O próprio locutor percebe a falha de compreensão antes da reação do interlocutor, em geral, quando identifica termos ou enunciados que podem não ser de conhecimento compartilhado com o interlocutor.

Com relação à paráfrase não adjacente, sua função é junto à estruturação de tópicos conversacionais mais longos e amplos. Segundo Hilgert (2001, p. 117), esse tipo de paráfrase funciona dessa maneira “na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento e lhe dão a conclusão necessária”. Ou seja, as atribuições das paráfrases não adjacentes afluem para “realizar uma atividade linguística dominante em relação a outras consideradas subsidiárias na construção de um tópico” (HILGERT, 2001, p. 117). Nesse sentido, sua função está ligada à manutenção temática de um discurso, em que um segmento é parafraseado no intuito de retomar o tópico principal deixado de lado por algum tempo em prol da ascensão de uma discussão periférica à temática. No caso dos nossos dados, nos deparamos com paráfrases adjacentes, sem funções corretivas, construídas para esclarecer melhor um termo ou um enunciado pronunciado com vistas à manutenção temático-argumentativa do Locutor 1 que convergirá para o seu projeto de dizer e não adjacentes para retomar enunciados de outra interação face a face ou de um material escrito não disponível aos interlocutores durante

o evento interacional.

Em relação à operacionalização das paráfrases em textos orais, ainda é preciso considerar como é produzida e quem assume a iniciativa de tal produção. No primeiro caso, como foi produzida a paráfrase, Hilgert (2001, p. 117, grifos do autor) seleciona duas possibilidades: “a) o falante (L1 ou L2) parafraseia o seu próprio enunciado, identificando-se, neste caso, uma **autoparáfrase**; b) um interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro, realizando, assim, uma **heteroparáfrase**.” No segundo caso, sobre a iniciativa da paráfrase, temos: a) uma **paráfrase autoiniciada**, desencadeada por quem a produz; b) uma **paráfrase heteroiniciada**, desencadeada por um interlocutor e produzida por outro. Considerando nossos dados analisados, há grande índice de ocorrências de **heteroparáfrases heteroiniciadas**, isso porque o Locutor 1 provoca a construção de uma paráfrase por meio de uma pergunta ou uma ordem direcionada aos seus interlocutores, os quais, por sua vez, constroem o que lhes foi solicitado.

A equivalência pode ocorrer desde um grau mínimo, perceptível dentro de um quadro de conhecimentos extratextuais compartilhados entre locutor e interlocutores, até um grau máximo, equivalente à repetição. Hilgert (2001) propõe que pensemos paráfrase em três níveis pelo menos: o primeiro indicaria uma **equivalência forte**, dentro do qual o ER mantém grande identidade semântica com o EO, explicitando os mesmos traços semânticos sem perda ou ganho significativo; no segundo nível, a base significativa comum é menor, pois já se admite a atualização de traços semânticos; no terceiro, ocorre uma **equivalência fraca**, a qual se caracteriza por uma dissimetria em relação ao EO, “em função do contexto discursivo em que a paráfrase ocorre, os seus traços só em parte coincidem com os da matriz [EO]” (HILGERT, 2001, p. 123).

Essa orientação leva-nos a considerar a existência de **paráfrases expansivas, redutoras e paralelas** (HILGERT, 2001). Segundo Hilgert (2001, p. 124), na passagem da matriz para a paráfrase, ao haver um deslocamento de sentido do geral para o específico, pode haver uma paráfrase, do ponto de sintático e lexical, mais **expandida** do que o EO. Assim como, quando “o deslocamento de sentido vai do específico para o geral”, pode haver uma paráfrase **redutora**, em que se nota “uma **condensação** sintático-lexical da paráfrase”. Nesse caso, a expansão parafrástica se constitui na construção de um enunciado, muitas vezes, mais complexos do que o EO, em função da sua extensão e do acréscimo lexical. E, no outro extremo, está a condensação do EO, em função de uma generalização ou definição mais sucinta. O meio termo seria a paráfrase paralela, na qual se mantém “a mesma dimensão textual da matriz” (HILGERT, 2001, P. 124).

Sendo expansivas ou redutoras, as paráfrases podem cumprir diferentes funções ao serem selecionadas pelo locutor, Hilgert (2001) registrou duas para cada tipo de paráfrase. No caso das expansivas, elas podem ser usadas para dar explicações definidoras de EO formulados a partir de explicações abstratas ou então auxiliam na explicitação, tornando informações do EO mais precisas e específicas. Em relação às redutoras, podem funcionar bem para denominações mais claras que as presentes no EO e para resumir o contido no EO.

Sant’anna (2007) propõe três modelos de análise das ocorrências parafrásticas, os quais a relacionam com os processos de estilização e paródia. Esses processos adjacentes correspondem, ao lado da paráfrase, aos graus de distanciamento ou aproximação em relação ao EO. É importante ressaltar aqui que Sant’anna compreende paráfrase como um enunciado assentado sobre o idêntico e o semelhante,

enquanto a paródia repousa sobre o que é novo e diferente, gerando escalas entre uma ocorrência e outra. A estilização, por sua vez, é entendida como o movimento do discurso que leva à ocorrência de paráfrase ou de paródia.

Dos três modelos propostos por Sant’anna (2007), apropriamo-nos do primeiro por nos parecer mais funcional para a análise dos nossos dados. Nesse modelo, parte-se de uma oposição entre paráfrase e paródia, a qual indica, respectivamente, uma maior ou menor aproximação do EO, sendo a primeira um efeito pró-estilo, enquanto a segunda um contraestilo. Nesse sentido, tem-se a estilização “quando a estilização se dá na mesma direção ideológica do texto anterior [EO], transforma-se numa paráfrase; se ela ocorre em sentido contrário, constitui-se numa paródia” (p. 36). Assim, temos que “a estilização é o meio, o artifício (= técnica), e a paródia e a paráfrase são o fim, o resultado (= efeito)” (SANT’ANNA, 2007, p.36). Nesse modelo, quanto menos desvio sofre um enunciado original, mais se aproxima da paráfrase, quanto mais desvio, mais se aproxima da paródia.

Pelo exposto, entendemos paráfrase como uma atividade com inúmeras funções, principalmente com relação à sua contribuição para a coesão do texto oral, articulando informações novas e antigas, “mas sua função principal é a de garantir a intercompreensão” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2002, p. 60). Na próxima seção, iniciamos o processo analítico dos dados coletados sob a perspectiva teórica delineada até aqui.

3. Apresentação, contextualização e análise de dados

3.1 Apresentação e contextualização dos dados

Como dito na introdução deste artigo, os

dados são provenientes de duas aulas de língua alemã como língua adicional, observadas no segundo semestre de 2015, com 50 min cada, de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situada em um contexto plurilíngue *Schwowisch/* Português/*Hochdeutsch* do interior do Paraná. Desse material, foram selecionados alguns trechos para o tratamento analítico feito para este artigo. Os participantes são a professora Marília e seus sete alunos: Andrey, Jonas Túlio, João, Helmuth, Gabriela, Juliana, Fernando⁶, cujos nomes são pseudônimos para preservar a sua identidade e da instituição escolar onde foi feita a geração de dados para a pesquisa de doutoramento da autora do artigo.

Essa turma, à época da geração de dados, estava prestes a fazer o exame de proficiência em língua alemã referente ao nível C1, que é o mais avançado avaliado para candidatos em geral. Ao longo da Educação Básica, esses alunos já haviam passado por dois outros testes referentes aos níveis A2 e B1 e vinham sendo preparados para o avanço para o nível C1, cujo teste acontece no 3º ano do Ensino Médio. Essas avaliações, *Sprachdiplom* ou DSD (*Deutsches Sprachdiplom/* Diploma de Proficiência da Língua Alemã) são aplicadas na própria instituição escolar, pois o colégio onde a pesquisa foi realizada é conveniado com o Governo Alemão, o Instituto Goethe e o Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior, cujo comprovante de conhecimentos da língua Alemã é válido internacionalmente.

O exame orienta-se pelos exames de conclusão das escolas na Alemanha e pelo Quadro

Europeu Comum de Referência⁷ para o ensino de línguas, sendo composto de quatro partes, nas quais se avaliam as seguintes habilidades: compreensão de texto, compreensão auditiva, redação, prova oral. A prova oral, objeto de reflexão nas aulas analisadas aqui, é voltada para a apresentação oral de um tema específico e posterior diálogo sobre tal temática, sendo composta de duas apresentações orais: na primeira, o candidato recebe uma temática da equipe aplicadora, vinte minutos antes do seu horário agendado, sobre a qual deverá explicar durante três ou quatro minutos para banca de três avaliadores (sendo um alemão), os quais, após a apresentação, fazem questionamentos e dialogam com o candidato sobre o que foi apresentado; na segunda parte, os candidatos apresentam uma temática, preparada com antecedência, com o auxílio do seu professor durante as aulas de língua alemã, sobre a qual também deverão ser capazes de dialogar e responder questionamentos posteriores à sua apresentação.

Nas duas aulas, cujos trechos são analisados neste texto, foram momentos dedicados pela professora a rever as regras das apresentações orais durante a DSD e trabalhar com os alunos na preparação de seus temas e materiais que apresentariam frente à banca. Na fala da professora participante da pesquisa, é possível perceber os seguintes movimentos:

a) Retoma as orientações sobre a prova, constantes no próprio caderno do exame, por meio da citação indireta. Tais orientações referem-se aos procedimentos a serem seguidos pelos alunos e pelos avaliadores;

6 Alguns desses participantes não aparecem nos dados analisados, no entanto foram mantidos aqui por fazerem parte da interação nas aulas selecionadas.

7 Elaborado pelo Conselho da Europa, “constitui [...] um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (ALVES, 2001, p.7) e fornece uma base comum para a “elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (ALVES, 2001, p. 19). Embora seja um documento europeu, é tomado como referência para o ensino de línguas no mundo todo.

b) Retoma a tabela de competências e habilidades por níveis, proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência, que serve como parâmetro para a avaliação dos alunos no dia da prova. Essa retomada ocorre por meio da citação direta.

c) Retoma falas de avaliadores credenciados para o exame de proficiência sobre a condução da prova na escola e de alunos que passaram pela prova de proficiência em anos anteriores, por meio da citação indireta;

3.2 Análise dos dados

Os dados mostram o processo de formulação do discurso da professora, o qual se baseia sobretudo na citação de discursos de outrem: Quadro Europeu Comum de Referência (doravante Quadro ou QECR), orientações do caderno da prova de proficiência, avaliadores credenciados e alunos de anos anteriores. Apenas o Quadro é citado diretamente, mas ainda assim não é feita a referência ao documento, nem usados verbos delocutivos, todas as demais citações são feitas de forma indireta, muitas vezes, sem a referência, então quando se refere ao caderno de orientações da prova, por exemplo, não é possível estabelecer a retomada, se o material original não é conhecido pelo interlocutor. Como discutimos acima, a citação não necessariamente reproduz o discurso citado, pois este, ao ser citado, servirá aos interesses e propósitos do locutor citante, então pode ser alterada em alguma medida pelo locutor. No caso em questão, a professora, constitui o Locutor 1, buscando legitimar o próprio discurso e também a prática da prova de proficiência engendrada pelo colégio e, com esse intuito, mobiliza discursos de outrem para atingir tal

objetivo. Assim, é de supor que tais discursos não estão ali gratuitamente, mas sim com propósitos muito claros. Vejamos cada ocorrência selecionada para entendermos essas afirmações.

Quanto ao primeiro movimento identificado Locutor 1, no qual ocorre uma retomada de orientações sobre a prova, constantes no caderno do exame, identifica-se que ocorre por meio da citação indireta. Tais orientações referem-se aos procedimentos a serem seguidos pelos alunos e pelos avaliadores. Seguem dois excertos para a reflexão deste primeiro movimento.*

* Nota do editor: os excertos são encontrados na próxima página.

Excerto I⁸

Marília: und dann Punkt vier kommt eine These baut ihr auf. pro und kontra Argumente. ihr könnt ja die Erfahrung stellen. warum ist es so? Und dann a: Schlusspunkt.

Marília: e então no ponto quatro vem uma tese que vocês constroem. argumentos a favor e contra. vocês podem fornecer a experiência. por que é assim? e então a: ponto final.

Excerto II

Marília: gut. die Zeit, maximal vier Minuten Präsentation und acht bis zehn Minuten hinterher zur Diskussion

Marília: bem. o tempo, máximo quatro minutos de apresentação e depois oito a dez minutos para a discussão.

Excerto III

Marília: und dann die Quelle, die Quelle müsst ihr ihnen nur zeigen.

Marília: bem. o tempo, máximo quatro minutos de apresentação e depois oito a dez minutos para a discussão.

(Trechos da aula do dia 02 de setembro de 2015)

No trecho I, a professora, a quem estamos tomando como Locutor 1, retoma uma característica que deve ter o texto oral a ser apresentado para a banca pelo candidato, segundo as orientações da prova. Deve ser um texto argumentativo que se baseia em uma tese, argumentos e exemplos. No trecho II, recupera-se a informação sobre o tempo para a prova de oralidade, em forma de instrução e, no trecho III, informa-se sobre procedimentos a respeito da fonte. No excerto III, há o uso do verbo “precisar” para marcar a obrigatoriedade de os alunos, seus interlocutores, mostrarem as referências consultadas e citadas. Não há utilização de citações diretas do material, mas a professora constrói sua explicação com base nele, seria o que Benites (2002) chama, com base em ideias do Círculo de Bakhtin, de citação pictórica, na qual o locutor citante posiciona-se em relação

ao discurso citado tomando-o como verdadeiro, assumindo a responsabilidade por esse dito que mescla discurso citante e citado.

Nesse caso, a citação assume uma construção em forma indireta, enfatizando um aspecto importante do texto a ser construído, no caso do excerto I, a construção de uma argumentação. A ênfase a esse aspecto é muito recorrente na fala da professora durante as demais aulas, pois o texto ser argumentativo de fato é o que garantirá aos alunos um bom desempenho na prova de oralidade que prestarão. Segundo ela, a ênfase também é conferida à questão porque está nesse aspecto a maior dificuldade dos alunos, faltam-lhes argumentos convincentes na hora da prova (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro de 2015). Então, quando a professora cita as orientações da maneira como o faz, é no sentido

8 Os dados coletados são em sua maioria em língua alemã em sua variedade culta, mas aparecem também o português e variedade local de língua alemã. Optamos por deixar o original seguido da tradução para facilitar a compreensão, sem perder de vista as ocorrências originais. Tomamos como base de transcrição Sistema Jefferson (2004), cujas convenções estão anexas ao artigo.

de mostrar a importância de eles se preparem nesse quesito e investirem tempo em leituras e treinamentos para argumentar com adequação. É como se citar a orientação da prova levasse os alunos a entenderem melhor o funcionamento da avaliação, mostrando-lhes que não é brincadeira.

O excerto IV vai na mesma linha dos anteriores, ou seja, há uma retomada do discurso da orientação para a prova, por meio da citação indireta sem a utilização de verbos delocutivos. Além disso, a professora usa a estratégia de citar, de modo indireto novamente, uma instrução que ela recebeu durante o curso de formação de professores aplicadores da prova.

Excerto IV

Marília: etwas was ich jetzt vergessen habe, euer Thema, es muss ein bezug zu Deutschland haben, etwas muss über Deutschland vorkommen.

Aluno não identificado: ()

Marília: ()

Gabriela: Tá. vamos supor das ich jetzt von Ernährung spreche, was werde ich über Deutschland sprechen?

de 2015). Tal orientação é um direcionamento da professora, pois a orientação geral da prova diz que a temática deve ser relacionada com qualquer país de língua alemã. Isso talvez se explique pelo fato de um membro da banca ser alemão e o candidato falar da Alemanha pode gerar uma identificação desse membro com o assunto tratado e com o próprio candidato, o que possivelmente os deixariam mais próximos e candidato mais à vontade.

O recurso utilizado nesse primeiro movimento, o de citar de forma indireta o material da prova de proficiência, bem como as orientações dos cursos de formação de aplicadores seguem

Marília: algo que eu havia esquecido, o assunto de vocês, ele deve estar relacionado com a Alemanha, algo sobre a Alemanha deve ser mencionado.

Aluno não identificado: ()

Marília: ()

Gabriela: tá. vamos supor que eu fale algo sobre alimentação/nutrição, o que irei falar sobre a Alemanha?

(Trechos da aula do dia 02 de setembro de 2015)

Nesse excerto, o discurso recupera um detalhe sobre o assunto a ser escolhido pelos alunos, obrigatoriamente deve estar relacionado com a Alemanha, instrução recebida durante o curso de formação mencionado acima. Nesses cursos, é repassada uma lista de possíveis assuntos (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro de 2015). A exigência para o nível C1 é que sejam assuntos polêmicos, controversos, capazes de favorecerem a discussão. Uma das orientações também, que não é uma exigência, segundo a professora, é associar a temática com a Alemanha (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro

um estilo pictórico, como pensado por Benites (2008), porque o material citado está incorporado ao discurso da professora, não sendo possível identificar quais informações exatamente são provenientes de outrem. É como se o discurso citado fosse de responsabilidade do Locutor 1 apenas, afinal os contornos são atenuados e até apagados. O Locutor 1 toma para si o discurso de outrem como verdade, incorporando-o completamente. Em virtude disso, temos uma ocorrência de paráfrase não adjacente, pois o EO não está disponível ao interlocutor no momento em que é citado, e em função disso não é possível ter noção de quanto o novo enunciado equivale semanticamente ao original. Aqui ocorre o que

Hilgert (2001) chama de equivalência semântica fraca, pois há uma base significativa menor na paráfrase em relação ao original, apenas alguns traços semânticos se mantêm – necessidade de teses e argumentos, tempo de realização da prova oral, uso de fontes para a fala, assunto escolhido deve se relacionar com a Alemanha. Essas heteroparáfrases autoiniciadas mostram como os procedimentos para a prova são priorizados e organizados pela professora em vista de bom desempenho no exame de oralidade da prova de proficiência. Ela, enquanto Locutor 1, assume a responsabilidade pelo discurso citante e discurso citado para gerar maior autoridade para a prática dos procedimentos orientados.

O segundo movimento, exemplificado pelo excerto V, faz a retomada da tabela de competências e habilidades por níveis, proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência, que serve como parâmetro para a avaliação dos alunos no dia da prova. Essa retomada ocorre por meio da citação direta, mas sem o uso, por parte da professora, de verbos delocutivos.

Excerto V

Marília: Ich sage euch, a:: was B2 ist und ihr übersetzen es ins Portuguisisch Sachverhaltent klar und systematisch beschreiben.

Jonas Túlio: Ossa

Marília: Was heißt das?

Jonas Túlio: Consegue descrever claramente e sistemático.

Marília: Und darstellen und dabei wichtige Punkte durch relevante und stürzende Details Angewiesen hervorkommen.

Jonas Túlio: Ist das B2?

Marília: B2

Gabriela: Was ist dann C1?

Marília: Was ist C1, schau mal, kann zur einer Bandbreite von Themen aus seiner/Ihre Interessengebiete klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben. Ideen ausführen und ordentliche Punkte und relevante

Marília: eu falo a vocês, a: o que é B2 e vocês traduzem para o português: agir claramente e descrever sistematicamente.

Jonas Túlio: Ossa

Marília: como se chama isso?

Jonas Túlio: Consegue descrever claramente e sistemático.

Marília: E representar pontos relevantes através de detalhes convergentes.

Jonas Túlio: Isso é B2?

Marília: B2

Gabriela: Então o que é C1?

Marília: O que é C1, veja, pode levar a uma infinidade de temas da sua área de interesse, descrevendo e representando os detalhadamente. Propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano, como também exemplos relevantes. (0,2) Totalmente () a frase em português.

Gabriela: Resumir

*Resumir e

Juliana: Dar exemplos

Marília: e dar?

und ordentliche Punkte und relevante Beispiele abschtützen. (0,2) Ganz () den Satz auf Portuguisisch?
 Gabriela: Resumir
 Marília: Resumir e
 Juliana: Dar exemplos
 Marília: e dar?
 Gabriela e Juliana: exemplos
 Marília: Dar exemplos da onde?
 Gabriela e Juliana: Da sua própria vida
 Marília: Da sua própria vida, ou do seu meio em que vive, in B2, né. (0,5) C1 kann komplexe Sachen enthalten, ganz komplex, komplex. Dort [nível B1] war es nicht komplex.

Marília: e dar?
 Gabriela e Juliana: exemplos
 Marília: Dar exemplos da onde?
 Gabriela e Juliana: Da sua própria vida
 Marília: Da sua própria vida, ou do seu meio em que vive, in B2, né. (0,5) C1 pode conter coisas complexas, muito complexas, complexas. Lá [nível B1] não foi complexo.

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

Nos trechos em destaque do excerto V, tem-se as citações diretas do material escrito que mostra a diferença entre os níveis avaliados pela prova. Embora a professora não use verbos delocutivos e a referência ao documento, ela faz a leitura dos trechos disponibilizados em slides (ela leva a tabela para que o aluno perceba as diferenças entre o nível que já possuem e o pleiteado), caracterizando uma citação direta linear, isto é, valoriza-se o aspeamento, pois em certos momentos ao invés de ela explicar o conteúdo, prefere fazer a leitura tal qual aparece no documento em estudo. A partir dessas citações, Marília amplia a explicação por meio de paráfrases adjacentes, que se caracterizam como traduções de uma forma geral, apresentando desvio mínimo do texto original e pouco grau de estilização. Quando há algum nível de estilização, é no sentido de esclarecer melhor algum item, explicando-o de outro modo. À medida que faz a citação vai conferindo a compreensão dos alunos a respeito do que foi dito, observando se eles conseguiram entender o que se espera deles.

As paráfrases são introduzidas por perguntas ou ordens para que os alunos traduzam os trechos, essas expressões, como dito acima,

exercem função no desdobramento temático-argumentativo de seu discurso, ou seja, as perguntas direcionam os alunos para aquilo que a professora considera um ponto importante para o candidato ao exame de proficiência devolver. Por exemplo, no excerto V, Marília diz em alemão *representar pontos relevantes através de detalhes convergentes e mais a frente propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano, como também exemplos relevantes*, em seguida, direciona para que os alunos traduzam. Eles constroem heteroparáfrases heteroiniciadas, nas quais dizem o mesmo em português de forma redutora para atender o objetivo da professora, demonstrando que possuem conhecimento não somente sobre o termo específico que, às vezes, ela questiona, mas também sobre todo o discurso citado introduzido no discurso citante.

O terceiro movimento percebido na formulação do discurso da professora busca retomar falas de avaliadores credenciados para o exame de proficiência sobre a condução da prova na escola e de alunos que passaram pela prova de proficiência em anos anteriores. Isso acontece por meio da citação indireta, fazendo ou não referência direta aos locutores citados.

Excerto VI

Marília: ahã, einige Themen kommen immer wieder vor, aber jetzt letzte Zeit haben sie die Themen total verändert. Warum? Weil der Lehrer die Schüler schon immer auf diese Themen vorbereiten und dann kommen die Schüler und bla bla bla, haben es auswendig gelernt. Und dann weiss der Fachberater nie ob der Schüler sprechen kann oder nur bla bla bla was vorkommt. Von daher kommen einfach verschiedene Themen vor. Vorhiges Jahr wusste ich schon nicht was ich nehmen sollte. Ich war so überfordert. [...]

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

No excerto VI, Marília explica o porquê de ter havido uma mudança de temas nas provas dos últimos anos (fica subtendido que, durante algumas edições da prova, a lista de temas permanecia a mesma ou que somente pequenas alterações eram feitas. A partir dessa introdução, ela mesma questiona, usando “por quê?”, antecipando uma possível dúvida por parte dos alunos. Em seguida, ela inicia uma citação indireta, retomando o discurso de um ou mais avaliadores ou pessoas envolvidas com a formação dos aplicadores do exame de proficiência, segundo o qual os professores preparadores/aplicadores sempre preparam os candidatos para aquelas temáticas, sugerindo que o fazem de forma automática, pois os alunos ao chegarem na prova, repetem o tema automaticamente também sem muita reflexão.

Sabe-se que não é uma fala dela porque Marília, ao responder a própria pergunta, fala dos professores preparadores/aplicadores (grupo em que se inclui) em terceira pessoa do discurso no singular, em vez da primeira do plural, por exemplo. Além disso, ela utiliza a expressão “bla bla bla” como se fosse uma fala comum dessas pessoas e que talvez seja até enfadonha. Essa citação tem características do estilo pictórico,

Marília: Ah, alguns temas sempre aparecem novamente, mas agora ultimamente eles mudaram os temas totalmente. Por quê? Porque os professores sempre preparam os alunos sobre esse tema e então os alunos vem e bla bla bla, decoraram tudo. E então o avaliador nunca sabe se o aluno realmente sabe falar ou somente bla bla bla o que vier. Portanto aparecem temas variados. Ano passado eu já nem sabia mais o que pegar. Eu estava tão exausta.

pois como ela não reproduz ou repete apenas a informação, ela confere um tom de fastio em relação ao discurso citado, sugerindo a fala enfadonha que acabamos de comentar. Nesse caso, podemos dizer, devido ao tom de fastio, que a paráfrase tem um grau de estilização, chegando à paródia mencionada por Sant’Anna (2007).

Nesse caso, pode-se notar que no dado não há referência à identidade do locutor citado, o que indica um provável cuidado da parte da professora em não associar um discurso a uma pessoa específica, principalmente considerando se esta pessoa for a avaliadora dos candidatos do ano de 2015, pois poderia gerar imagens negativas de tal pessoa. É importante salientar ainda que os professores preparadores/aplicadores das provas participam de formações fornecidas pelo governo alemão, o instituto Goethe e outros órgãos brasileiros e alemães responsáveis pela prova. É provável que essa fala tenha vindo desses encontros ou mesmo do diálogo com o avaliador alemão que acompanha o colégio.

Nos excertos VII e VIII, temos a retomada de discursos de alguns alunos candidatos da prova de proficiência em nível C1.

Excerto VII

Marília: Es können auch andere Materialle zur Präsentation eingesetzt werden, né, a::: (veranstaltlich, manche Leute) die haben zum Beispiel Diabetes, die haben dann so ein Aparat mitgebracht und haben hinterher das Blut von dem () gemesst.

Juliana: Echt?

Vários alunos: [echt?]

Marília: Ja, ja wohl. Gut, das kommt super gut an hinterher bei der Diskussion. Wie kann ich wissen? Jemand hat gefragt, ah, wie kann ich wissen das ich, ah, Hochblutdruck habe? Kannst du messen.

[Inaudível]

Du kannst es zeigen, kannst ja mitbringen zum zeigen.

Manche Leute haben schon [inaudível] mitgebracht und gezeigt a::: das ist alles.

Gabriela: **Ich wér iwär a Anaboliker** (Ich werde über ein)

Marília: Ja, die Nicole Stock hat mal über Anaboliker gesprochen und hat mal diese mitgebracht.

Gabriela: Wer?

Marília: Die Nicole Stock.

(Trecho da aula do dia 02 de setembro de 2015)

Nesse trecho, a professora retoma um procedimento seguido por uma aluna de anos anteriores, Nicole Stock, que foi trazer anabolizantes para complementar a sua fala sobre o assunto e mostrar à banca. Marília conta o fato e, em seguida, insere um discurso indireto da própria aluna (trecho sublinhado). Considera-se que, como afirma Benites (2002), trata-se de um discurso bem conciso e que não reproduz integralmente o discurso citado, caracterizando-se como uma heteroparáfrase autoiniciada redutora não adjacente. Nesse caso, a professora

Marília: também podem ser usados outros materiais na apresentação, algumas pessoas tem diabetes por exemplo, então elas trouxeram um aparelho e depois mediram o sangue dos ()

Juliana: verdade?

Vários alunos: verdade?

Marília: sim, certamente. Bem, isso sempre cai bem depois na discussão. Como posso saber? Alguém perguntou, ah, como posso saber que eu tenho, ah, pressão alta? Você pode medir. () você pode mostrar, você pode trazer para mostrar. algumas pessoas já trouxeram () e mostraram, a::: isso é tudo.

Gabriela: eu vou fazer sobre anabolizantes

Marília: sim, Nicole Stock falou uma vez sobre anabolizantes e também os trouxe.

Gabriela: Quem?

Marília: A Nicole Stock.

cita a menina indiretamente, em estilo pictórico, para lembrar o tema e o procedimento utilizado por ela. Como é de conhecimentos dos alunos atuais o desempenho positivo da referida aluna, essa citação cria um efeito de legitimidade para a prática de levar outros materiais, além do verbal, para o momento de avaliação oral. Com o intuito de manter a legitimidade do próprio discurso, a professora cita outro aluno, no excerto VIII, cujo desempenho não foi satisfatório, mas, antes de citá-lo, ela inicia o segmento de fala retomando o próprio discurso proferido naquela época.

Excerto VIII**

9 Fala em negrito na variedade local de língua alemã. Informação entre parênteses traz a mesmo significado, mas na variedade culta da língua.

** Nota do editor: o excerto VIII pode ser encontrado na próxima página.

Helmuth: wie war den Gabriel Scherer?

Marília: Gabriel Scherer, ah, eigentlich er war in B1 sehr gut mit dem Fisch, und ich habe gesagt, mach doch mit dem Fisch weiter, das aussterben und so. Er hat gesagt nein, er wollte nicht. (08_04 Prof. Marília)

Andrey: Fisch

Marília: ((sinalizando que sim para Andrey)) Nur er hat sich ein bisschen verloren, er hat sich im Teil 1 verloren.

Gabriela: Was hat er kat? Hat er net Ganztagschule?

Marília: Ganztagschule

Andrey: Hat er B2?

Marília: Ja, B2.

Helmuth: Mit allem hat er B2 bekommen?

Marília: Nein, schriftlich is er nicht durchgekommen.

Helmuth: Aber der hat?

Marília: Der bekommt kein Zertifikat, weil der hat sogar im Leseverständnis C1.

Gabriela: Schriftlich hat er b1?

Helmuth: Ich habe auch Angst auf das schriftliche.

Marília: nein () (0,1) So, pass mal auf, jetzt gibt ihr mir die Zeitschrift wieder zurück. Pass mal auf

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

Nesse excerto, a formulação de Marília baseia-se na citação do próprio discurso de anos anteriores quando orientou determinado aluno a manter o tema “peixes” e na citação indireta do menino para mostrar que ele negou a sugestão dela, formulando paráfrases não adjacentes. Citar esses discursos faz com que os alunos entendam que devem seguir as orientações à risca se quiserem um bom resultado, pois, em seguida, a professora conta que Gabriel Scherer não foi muito bem na parte 1 da prova de oralidade e na prova escrita. Parece haver um direcionamento para o fato de ele não ter ido bem também em função de não ter seguido as orientações dela,

Helmuth: como foi Gabriel Scherer?

Marília: Gabriel Scherer, ah: na realidade ele foi muito bem no B1 com o peixe, e eu falei para ele, continue falando sobre o peixe, a extinção e isso. Ele falou que não, não quis.

Andrey: Peixe?

Marília: ((sinalizando que sim para Andrey)) Só que ele se perdeu um pouco, ele se perdeu na parte um.

Gabriela: O que ele teve? Ele não teve escola em período integral?

Marília: Escola em período integral

Andrey: Ele tirou B2?

Marília: Sim, B2.

Helmuth: Com tudo ele tirou B2?

Marília: Não, na parte escrita ele não passou.

Helmuth: Mas ele tem certificado?

Marília: Ele não receberá certificado, pois ele até tirou C1 na interpretação de texto/compreensão de leitura

Gabriela: na escrita ele tirou B1?

Helmuth: Eu tenho medo da escrita.

Marília: Então, prestem atenção, agora me devolvam o jornal.

mesmo que tais orientações fossem para a prova oral e ela tenha dito que ele não foi bem em outras habilidades.

Parafrasear alunos que foram bem por terem seguido as orientações da professora e do mesmo modo alunos que não foram bem (Excertos VII e VIII) porque não se orientaram pelo que a professora havia dito reforça a argumentação dela, legitimando seu discurso. De outro modo, é como se Marília estivesse dizendo *Se vocês seguirem exatamente as informações que estou lhes fornecendo, têm a garantia de que atingirão o nível C1.* Nesse sentido, podemos dizer que esse tipo de citação e de paráfrase constroem um argumento

de fidelidade, afinal a experiência relatada dos alunos de anos anteriores confere credibilidade ao discurso da professora e à prática nos moldes que ela está ensinando, ou seja, gera-se um efeito de autenticidade ao se contar tais exemplos.

Em se falando de argumentação, cumpre observar também que citar a tabela de competências e habilidades do Quadro Europeu Comum de Referência (Excerto V) é uma estratégia de formulação do discurso da professora que engendra uma citação ou argumento de autoridade. Isso porque há uma ancoragem na respeitabilidade e autoridade dos documentos citados, as quais são transpostas para o discurso citante. Além disso, conforme antecipamos acima, esse apoio na autoridade dos discursos citados, de alguma forma retira a responsabilidade do Locutor 1, fazendo com que esta recaia sobre o documento em si. Essa estratégia de formulação mostra uma forma de também legitimar o discurso e a prática proposta pela professora, pois diz indiretamente que os alunos devem seguir o que diz o documento e, caso não façam, podem ter prejuízo na avaliação da sua proficiência. Ao usar esse recurso é como se ela não estivesse dizendo por ela mesma, mas sim o documento falando sozinho. A mesma estratégia é utilizada pela professora ao justificar as temáticas com que a prova de proficiência trabalha (Excerto VI). Foram os aplicadores da prova que escolheram tais temáticas e não o colégio ou a professora em si. Desse modo, em ambos os casos pode-se gerar menos questionamentos por parte dos alunos e o entendimento de que regras são regras e que eles devem se adequar àquilo que os aplicadores esperam.

Considerações finais

A partir dessa discussão dos dados, podemos afirmar que as estratégias usadas pela professora

Marília durante a aula expositiva buscam gerar um efeito de legitimidade e autenticidade ao seu discurso e são engendradas para persuadir os seus alunos sobre como proceder durante a avaliação de oralidade em alemão no exame de proficiência em língua alemã. Essas estratégias, como se viu pela breve análise dos dados, são:

1. O locutor construído pela professora faz uso da citação direta para retomar os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência, sem verbos delocutivos e sem expressões introdutórias, como *segundo o documento*, *para o documento*, entre outras. Isso é feito em forma de instrução, gerando uma orientação inquestionável que os alunos devem apenas seguir, sem problematizações, se eles querem ter um bom desempenho na prova. Faz parte da construção desse discurso inquestionável, verbos como “dever”, “precisar” com carga semântica relacionada à obrigatoriedade que servem no caso para criar uma ordem, um dever, uma necessidade. Diante disso, os locutores alunos não questionam mesmo, apenas ouvem, tentam entender e planejar a própria prova.

2. Ao mesmo tempo em que o Locutor 1 apresenta em citação direta as orientações sobre as características de cada nível, vai construindo paráfrases, com pouco grau de desvio do texto original para tornar mais clara a orientação. Essa paráfrase está muito embasada na tradução, já que estamos tratando de uma aula de língua estrangeira e que acertos de significado são necessários para compreensão da informação. As paráfrases são construídas pelo Locutor 1 e também pelos seus interlocutores, alunos, à medida que a professora os convoca para traduzir determinado trecho do que fora lido.

3. Outra estratégia utilizada pelo Locutor 1 é o uso de argumentos de fidelidade, retomando exemplos de alunos que tiveram bom ou mau desempenho em edições anteriores do

exame. Os exemplos bons criam legitimidade para algumas práticas, como seguir rigorosamente a orientação da professora e levar para a situação de exame não apenas o material verbal e linguístico, mas também materiais físicos para demonstrar o assunto de que estão tratando. Os exemplos ruins reforçam a necessidade de os alunos seguirem as orientações do material de apoio e da professora para que tenham resultado positivo, pois se não as considerarem, é bem provável que tenham desempenho ruim na prova, como já aconteceu com alunos de anos anteriores que tiveram tal comportamento.

4. Há também o discurso dos cursos de formação pelos quais a professora passou que são citados pelo locutor construído que legitima/autentica a prática da escola como aplicadora do exame de proficiência, pois mostra o contato que há entre a equipe responsável pela prova e a equipe de aplicação do colégio. Esse discurso perpassa a fala da professora, mostrando que é, de fato, um evento importante do colégio, amparado e validado pelo governo alemão. Em entrevistas com os alunos, ao serem questionados sobre como veem o exame de proficiência, todos eles, sem exceção, dizem que a prova é um instrumento avaliativo de grande importância e que o certificado conseguido por eles os vai ajudar em muitas situações da vida futura, como o ingresso em estudos mais avançados, seja no Brasil ou na Alemanha, e na atuação profissional, que será valorizada pelo conhecimento da língua alemã. Isso mostra que a construção argumentativa feita pela professora convence os alunos do que ela pretende convencer, eles saem bem orientados. Além disso, há também que se considerar os resultados conseguidos pelos alunos no exame feito: dos sete alunos que estavam no nível B1, cinco atingiram o nível C1 e dois o nível B2 (diário de campo. 28 de agosto de 2015). Isso também mostra que o empenho da professora na

preparação para a prova é de grande eficácia para o objetivo que tem.

Então, por fim, é possível dizer que ela compra a ideia da prova, leva a sério todas as orientações, ou seja, ela se afilia ao discurso orientador para a prova para atingir o resultado esperado, gerando uma escala em que temos “quanto mais se estuda e se prepara de acordo com as instruções e orientações dadas, maiores são as chances de um desempenho positivo na prova de oralidade (melhor argumentação/discussão/responder contestações).”

Referências

ALVES, J. M. (dir.). **Quadro Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e de Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BENITES, S. A. L. **Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico.** São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. **O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HILGERT, J. G. **Procedimentos de reformulação:** paráfrase. In: PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 5 ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (ed.) **Conversation Analysis**. Studies from the first generation. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2004, 13-31.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre, 2004.

ROMUALDO, E. C. Análise de textos verbo-visuais: polifonia, intertextualidade e polêmica na divulgação da para LGBT de Maringá/2012. In: REZENDE, L. M. et al. **A interdisciplinaridade e a especificidade linguística:** teorias e práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

Data de aceite: 11/11/2016

Data de publicação: 13/02/2017

Convenções de transcrição (Jefferson, 2004)

[Início de sobreposição	
]	Fim de sobreposição	
... = = ...	Turnos contíguos (ausência de pausa interturnos)	
(0.0)	Pausa (segundos e décimas de segundo)	
(.)	Micropausa (até 0.2 segundos)	
?	Entoação ascendente	
.	Entoação descendente	
,	Entoação contínua	
:	Prolongamento de som	Ex.: fa:::la
↑↓	Aumento ou diminuição de tom	
-	interrupção abrupta da palavra	Ex.: fal-
<u>fala</u>	Ênfase	
FAIa	Aumento do volume	
°fala°	Diminuição do volume	
> <	Aumento da velocidade de débito	
< >	Diminuição da velocidade de débito	
()	Trecho imperceptível	
(/)	Alternativas de transcrição	Ex.: (alhos / bugalhos)
(())	Descrição de fenómeno não-linguístico	Ex.: ((tosse))

Modos de significar no dicionário infantil escolar de língua portuguesa: um estudo sobre a definição dos substantivos abstratos

p. 115 - 123

Maria Claudia Teixeira¹

Resumo

Neste artigo, tomamos o dicionário infantil como discurso, trabalhando na chamada lexicografia discursiva aos moldes de Eni Orlandi e Horta Nunes, portanto, inscritos na Análise de Discurso francesa. O corpus deste estudo é composto por dicionários infantis de língua portuguesa, distribuídos nas escolas de ensino público fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2006 e 2012. Metodologicamente, recortamos para análise os verbetes iniciados pela letra “A”, tendo foco naqueles que não podem ser representados como coisas materiais, como os substantivos abstratos.

Palavras-chave: Dicionário Infantil; Definição; Significado; Efeitos de sentido.

MODES OF MEANING IN THE DICTIONARY CHILDREN OF THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL: A STUDY ABOUT THE DEFINITION TWO ABSTRACT SUBSTANTIVES

Abstract

In this article, we take the children’s dictionary as discourse, working in the so-called discursive lexicography to the molds of Eni Orlandi and Horta Nunes, therefore, enrolled in the French Discourse Analysis. The corpus of this study is composed of Portuguese-language children’s dictionaries distributed in public primary schools by the National Textbook Program (PNLD) in 2006 and 2012. Methodologically, we cut for analysis the entries beginning with letter “A”, having Focus on those that can not be represented as material things, such as abstract nouns.

Keywords: Infantile Dictionary; Definition; Meaning; Effects of sense.

Contextualização

Enfocamos, neste estudo, os dicionários infantis de língua portuguesa, que foram inseridos nas escolas para atender necessidades pedagógicas e funcionam como apoio didático aos professores, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. A grande produção do dicionário infantil escolar no Brasil está ligada à inserção desse material no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a

partir de 2001.

A produção de dicionários de língua portuguesa no Brasil, destinados ao público em idade escolar, ou dicionários infantis, segundo Martins (2007, p. 32), “[...] inicia-se no final do século XX (1989) e se acentua a partir de 2003”, quando esta materialidade passa a fazer parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia e distribui obras didáticas para o ensino público de todo o país.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O PNLD, criado em 1985 pelo Ministério de Educação brasileiro, objetiva a seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escolas públicas do ensino fundamental. Desde 2001, os dicionários passaram a fazer parte desse processo, ocasionando um *boom* no mercado editorial e despertando o interesse de estudiosos e pesquisadores.

De 2001 até a atualidade, muitos editais foram publicados objetivando definir os critérios de escolha das obras e a classificação dessas. Até 2006, por exemplo, os dicionários escolares eram distribuídos a todos os alunos do ensino público, com um exemplar igual para todos; independente do nível de ensino. A partir de 2006, as escolas receberam diferentes tipos de dicionários para atender a públicos específicos, pois o PNLD classificou os dicionários em três categorias: tipo 1 – contém de mil a três mil verbetes; tipo 2 - de três mil e quinhentos a dez mil verbetes e tipo 3 - de dezenove mil a trinta e cinco mil verbetes. Essa mudança atendia aos alunos de ensino fundamental do primeiro segmento, sendo que os alunos de 1ª e 2ª séries recebiam os dicionários de tipo 1; de 3ª série os de tipo 2 e os de 4ª e 5ª séries recebiam os de tipo 3. Quanto à forma de utilização, os dicionários deixaram de ser individuais e passaram a ser de uso coletivo; os exemplares recebidos, portanto, ficavam sob responsabilidade da escola.

No edital do PNLD de 2012, os dicionários escolares passaram por novas adequações e foram classificados em 4 tipos, conforme o público ao qual se destinam: tipo 1 – 1º ano de ensino fundamental; tipo 2 – 2º ao 5º ano de ensino fundamental; tipo 3 – 6º ao 9º ano do ensino fundamental e tipo 4 – 1º ao 3º ano do ensino médio. Os acervos de dicionários foram distribuídos em 2006, 2012 e 2015

Dos 60 dicionários inscritos no PNLD para distribuição em 2005/2006, apenas 18 foram selecionados; desses, 9 foram destinados

ao primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e 9 ao segundo segmento e ensino médio. Desse total de 9 que procuram contemplar o primeiro segmento, 4 destinam-se aos alunos entrantes (1ª e 2ª séries) (1) *Descobrendo novas palavras*: dicionário infantil, assinado por Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Geonice Valério; (2) *Meu primeiro livro de palavras*: um dicionário ilustrado do português de A a Z, de Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Silvia Carvalho; (3) *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*, cujo editor é Paulo Geiger e (4) *Aurelino*: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

No PNLD 2012, foram selecionados 19 dicionários, distribuídos entre os 4 tipos definidos pelo programa. Desses, apenas 3 para o tipo 1: (1) *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*, organizado por Paulo Geiger; (2) *Dicionário Infantil ilustrado Evanildo Bechara*, elaborado por Evanildo Bechara e (3) *Meu primeiro livro de palavras*: um dicionário ilustrado do português de A a Z, de Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Silvia Carvalho.

Para este trabalho selecionamos um exemplar de 2006 e outro de 2012. Assim, constitui-se como *corpus*: *Aurelino*: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*, organizado por Paulo Geiger, nos quais buscamos compreender o modo como o enunciado definidor é organizado sintaticamente para significar, no dicionário infantil escolar de língua portuguesa, os verbetes que não podem ser representados como coisas materiais.

Pressupostos teóricos

Tomamos como embasamento teórico a Análise de Discurso (AD), conforme os princípios teórico-metodológicos fundados por Michel

Pêcheux entre os anos de 60 e 70 do século passado na França, e difundido no Brasil por Eni Orlandi. A AD toma como objeto de seus estudos o discurso que, segundo Eni Orlandi (2015) é definido como:

[...] 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. 7).

A AD constitui-se a partir da contradição entre três domínios de conhecimento: o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise; ao questionar cada um desses domínios, busca trazer para suas análises aquilo que as outras deixam de fora de seus estudos. Assim, pela Linguística a AD, “procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca” (ORLANDI, 2015, p.17), pois cada um tem a sua própria especificidade. Pelo materialismo histórico a AD pressupõe “que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2015, p. 17). Desse modo, a AD conjuga língua e história na produção de sentidos não de forma abstrata, mas de forma encarnada, concreta. Assim a AD trabalha com uma forma linguístico-histórica, ou seja, trabalha com a língua materializada em diferentes condições de produção, sem separar forma e conteúdo, mas, como afirma Orlandi (2015), buscando compreender a língua como estrutura e acontecimento.

Ao reunir estrutura e acontecimento “a forma material é vista como acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17). É neste ponto que entra a contribuição da Psicanálise para a AD, pois desloca a noção de homem enquanto indivíduo empírico para a de sujeito, constituindo-se, desse modo, numa relação simbólica, na história.

É importante salientar, conforme aponta

Orlandi (2015), que a AD não serve nem é servil a nenhum desses domínios, pois ao questioná-los trabalha nos seus vãos e busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, elegendo como seu objeto de estudo o discurso, conforme sinalizamos acima. Ao reintroduzir a noção de sujeito nos estudos da linguagem, observa que os fatos reclamam sentidos e que o indivíduo, ao constituir-se como sujeito, é afetado pelo real da língua e pelo real da história, “não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 18).

No que diz respeito à questão ideológica do discurso, Orlandi (2015) afirma tratar-se de um trabalho que se faz entre a memória e o esquecimento, pois é justamente quando o dizer passa para o anonimato, quando se esquecem as condições de produção do discurso e se tem a ilusão de “sentido-lá” é que se produzem os efeitos de sentido.

De acordo com Orlandi (2015, p. 17), a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia, relacionando língua e discurso que funcionam numa relação de recobrimento, “não havendo, portanto uma separação estável entre eles”. A língua se materializa no discurso e este processo é que dá condição material de base para o desenvolvimento dos processos discursivos. Segundo a autora, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. É pelo estudo da ideologia que se afirma que não há neutralidade do sujeito, pois este não é livre, mas sempre assujeitado.

A ideologia fornece a evidência do sujeito como origem, único e insubstituível e mascara “sob o caráter da ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1997, p.

160). Pela ideologia o sujeito tem a ilusão de ser fonte e origem do seu dizer e que o sentido existe em si mesmo, porém o sentido é determinado por suas posições. É pelas posições ideológicas, colocadas em jogo no funcionamento do discurso, que se produzem os sentidos.

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas/reproduzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Essa é uma noção de extrema importância, pois ao analisar o dicionário, não o tomamos como um livro de consulta que significa as palavras em seu sentido literal, mas sim como um objeto discursivo que devolve as palavras estaticamente registradas à discursividade, fazendo com que os sentidos se movimentem.

Como todo e qualquer texto, o dicionário constitui-se em um processo discursivo que se refere ao modo como foi produzido, o que em AD denominam-se condições de produção (CP) e estas dizem respeito às condições em que o texto foi produzido e incluem a análise do sujeito e da situação. As CP são analisadas em sentido amplo e em sentido estrito. Em sentido amplo envolve a exterioridade linguística e compreendem as circunstâncias do enunciado, o analista descreve tudo aquilo que é observável: lugar, quem produz, como circula, momento de produção, enfim, aquilo que se coloca na superfície da materialidade significante analisada. Em sentido estrito compreendem o contexto sócio-histórico-ideológico em que o discurso foi produzido; devem-se observar quais posições-sujeito interdiscursivas foram postas em funcionamento para produzir determinado efeito de sentido.

Pelo estudo das condições de produção,

podemos afirmar que um dicionário não é igual ao outro, pois envolvem diferentes posições-sujeito, momentos de produção distintos, modos de circulação descoincidentes, entre outros fatores que possibilitam a instauração do novo, rompendo com o mesmo e produzindo efeitos de sentido variados.

A memória também faz parte das condições de produção, pois, conforme assevera Orlandi (2015), o funcionamento do discurso se dá na relação entre memória e atualidade e os sentidos significam por meio desta relação. A atualidade refere-se à formulação dos enunciados, à linearização do discurso e a memória funciona pelo atravessamento do já dito no fio do discurso.

A memória em AD não se refere às lembranças do passado que são/podem ser acessadas, retomadas, mas é concebida como um “lugar” no qual estão todos os sentidos, entretanto só vai significar no discurso quando convocada por determinada formação discursiva. Segundo Orlandi (2015, p. 31), a memória discursiva refere-se ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Assim, a memória discursiva é a base de todo dizer e que possibilita novas formulações.

Outra noção mobilizada será a de formação discursiva (FD) que, de acordo com Pêcheux (1997, p. 162) “é o lugar da constituição dos sentidos” e refere-se às determinações do dizer a partir do ideológico. Dito de outro modo, o sujeito se inscreve numa determinada FD e esta determina o que pode/deve ser dito. A FD simula um efeito de transparência e de unidade e o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz é novo, esquecendo-se que o dizer, de acordo com os pressupostos pecheuxtianos, está sob a dependência do interdiscurso, ou seja, nenhum dizer é novo, mas sempre um já-dito.

Unindo teoria e prática, inicialmente recortaremos dos dicionários tomados como *corpus* e constitutivos de nosso arquivo, os verbetes iniciados pela letra A, cuja representação material não é dada à criança.

O dicionário como objeto discursivo

Da posição em que nos colocamos, analistas de discurso, fundamentados na análise de discurso pecheuxiana, compreendemos o dicionário como objeto discursivo, que deve ser lido discursivamente, como passível da opacidade, de falhas, pois a relação entre as palavras e o que elas significam não se faz de modo transparente, mas opaco, no qual estão presentes a deriva, o sentido outro e o silêncio.

O dicionário funciona como lugar da ‘estabilização’ dos discursos e eles são consultados/retomados o tempo todo e, por essa retomada os discursos dos dicionários são reconstruídos, (re)-significados, rememorados, temporalizados no discurso. A estabilização dos sentidos no dicionário é um efeito do movimento histórico e político e inscreve-se nas divisões do dizer; ele significa, portanto, no confronto entre unidade e diversidade. O que possibilita observar o funcionamento da língua e seus efeitos de sentido no movimento histórico.

Deste modo, entendemos o dicionário como um material histórico da língua. Pela sua leitura é possível, não só conhecer a história de uma palavra, mas também flagrar movimentos na história da língua e da sociedade pelas condições de produção, pelas quais esse histórico pode ser significado, não como fato datado, temporalizado, mas como historicidade, ou seja, não se trata de pontuar fatos históricos, mas de observar o movimento discursivo da história produzindo sentidos, historicizando o dizer e significando no

discurso pelo mesmo (paráfrase) ou pelo diferente (polissemia).

Conforme Nunes (2006, p. 18), “como todo discurso, o dicionário tem uma história, ele constrói e atualiza uma memória, reproduz e desloca sentidos, inscrevendo-se no horizonte dos dizeres historicamente constituídos”. Assim, pode-se dizer que os sentidos são repetidos e deslocados em diversos momentos históricos. É somente no nível em que o dizer inscreve-se no repetível e a memória intervém como constitutiva, como resultado da inscrição do sujeito e do dizer na história, que a língua significa, produz sentidos.

Dizemos, portanto, que o texto dicionarístico encaminha para a interdiscursividade, fazendo ressoar um já-dito devido aos furos que estruturam o intradiscurso, o fio discursivo, e não deixa que a palavra permaneça em estado de dicionário, estática, mas a devolve à discursividade, ao funcionamento da língua na história, fazendo com que os sentidos se movimentem.

Ao definir uma palavra, o lexicógrafo, conforme aponta Nunes (2006), atribui uma unidade imaginária a uma porção do real, constrói, assim, uma imagem de si e uma imagem do outro. Essa ‘construção’ se dá de forma inconsciente, pois o sujeito é interpelado pela ideologia e, embora represente as relações sociais é regulado pelo histórico, por isso a memória social está também representada no dicionário, irrompendo no fio do discurso, produzindo efeitos de sentido. Trata-se, portanto, de um modo de significar a historicidade; deslocamento da história, enquanto disciplina relacionada à continuidade, à estabilidade, buscando a discursividade do acontecimento pela historicidade que é, de acordo com Orlandi (2012), a intervenção da história na língua.

Ancorado por este modo de conceber o dicionário é que faremos a análise do corpus, tomando como objeto a definição de verbetes

iniciados pela letra A, mais especificamente os classificados gramaticalmente como substantivos abstratos.

Os substantivos, de acordo com Bechara (2009, p. 112) é a “classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos de objetos substantivos”, isto é, nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas, ou seja, seres de existência independente, e também designam ações, estado e qualidade, neste caso, seres de existência dependente, como se tivessem existência individual. Os substantivos dividem-se em concretos e abstratos.

Os substantivos concretos são próprios e comuns, são estes substantivos que nomeiam os seres, enquanto os substantivos abstratos designam ações. Como se pode notar a gramática coloca-os em oposição, os concretos com existência própria e os abstratos com existência dependente, entretanto tal oposição pode, em muitos casos, ser desfeita a depender das condições de produção do discurso e do modo como passam a funcionar na língua. Salientamos, conforme aponta Basílio (1987, p. 35), que “indivíduos e objetos, como os demais tipos de seres e entidades, só podem ser designados por substantivos”.

De acordo com Borba (2003) a classe dos nomes (substantivos) é dividida em dois grandes blocos, conforme já sinalizamos acima: concretos e abstratos:

Entenda-se por concretos aqueles que têm um referente no mundo dos objetos (tesoura, ovo, arganaz) e abstratos aqueles que, não tendo um referente independente, constituem-se em atos, eventos, estados relacionados a seres, coisas ou estados de coisas (corrida, crescimento, lordeza) (BORBA, 2003, p. 176-177).

Interessamo-nos pelos substantivos especificamente, porque estes compõem em sua maioria o corpo do dicionário, principalmente do infantil, e o fato de os substantivos abstratos

não terem um referente independente nos leva a questionar o modo como são definidos para a criança, sujeito leitor do dicionário infantil. Reiteramos aqui que recortamos os verbetes iniciados pela letra A, destes selecionamos para análise somente os substantivos abstratos, em dois dicionários infantis distribuídos pelo PNLD nas escolas públicas de ensino fundamental.

Mapeamento

Iniciamos o mapeamento dos verbetes pelo dicionário *Aurelinho*: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, distribuído pelo PNLD em 2006. Este dicionário contém 270 verbetes iniciados pela letra A, deste total recortamos 4 verbetes que se classificam como substantivos abstratos, e tratam de sentimentos:

1. AFETO (a-fe-to) substantivo

Sentimento de uma pessoa por outra: Tenho um grande afeto pela minha professora (2005, p. 27).

2. AFLIÇÃO (a-fli-ção) substantivo

Sofrimento ou preocupação desgastante [Plural: aflições] (2005, p. 27).

3. ALEGRIA (a-le-gri-a) substantivo

Sentir grande felicidade; estado de quem está contente, satisfeito, feliz: Na festa de Natal, era grande a alegria de todos (2005, p. 30).

4. AMOR (a-mor) substantivo

1. Sentimento próprio de quem ama. 2. Sentimento que leva uma pessoa a procurar proteger alguém ou alguma coisa: amor aos animais; amor à natureza (2005, p. 33).

Em (1) afeto é significado como um sentimento de uma pessoa por outra, mas não

especifica que tipo de sentimento, se positivo ou negativo. Espera-se que a compreensão se dê pelo exemplo, que também não é nada esclarecedor, afinal nem todos gostam de seus professores. A definição se organiza como uma frase declarativa afirmativa, como se respondesse à pergunta “O que é?”. Nesta definição podemos observar que afeto é definido como um sentimento, mas este não é significado como sentimento de afeição, pois este sentido não é dado ao sujeito leitor. Esta definição produz uma imagem para o sujeito aluno e para o sujeito professor, no qual o sujeito aluno assume ter grande afeto pelo professor, exemplo que instaura uma relação amistosa entre os sujeitos.

Em (2) a organização também se dá por meio de uma frase declarativa afirmativa, mas não se tem nenhum tipo de especificação capaz de levar o sujeito aluno a produzir um significado. Afirma-se ser um sofrimento, mas não se explica nem o sofrimento nem a aflição.

Em (3) a definição se inicia pelo verbo sentir e não mais pelo substantivo sentimento e os adjetivos funcionam como complementos que funcionam como sinônimos: contente, satisfeito, feliz. Define-se alegria como felicidade, se diz a alegria pela relação de aproximação de sentido equivalente com outras palavras. Trata-se de um estado do sujeito, como é apontado no texto defnitório, diferente de (1) individual. O exemplo é construído a partir da ideia de que o natal é uma época de alegria para todos, pondo em funcionamento e reforçando o imaginário coletivo de natal como festa que une, como dia de alegria para todos.

Em (4), pela mesma estrutura declarativa afirmativa, define-se como sentimento individual

atrelado ao outro, quem ama, ama alguém ou algo e isto leva a determinadas ações, como a de proteção, por exemplo.

Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó

Este dicionário faz parte da segunda distribuição do PNLD feita em 2012, na qual os dicionários passaram por algumas mudanças, como a redução do número de palavras constantes em cada tipo de obra. Em 2006 o PNLD classificou os dicionários em três categorias: tipo 1, com um mil a três mil verbetes; tipo 2, com três mil quinhentos a dez mil verbetes; e tipo 3, com dezenove mil a trinta e cinco mil verbetes. No edital do PNLD de 2012 os dicionários escolares passaram por adequações e foram classificados em 4 tipos, conforme o público ao qual se destinam: tipo 1 – 1º ano de ensino fundamental; tipo 2 – 2º ao 5º ano de ensino fundamental; tipo 3 – 6º ao 9º ano do ensino fundamental e tipo 4 – 1º ao 3º ano do ensino médio. Quanto ao número de palavras-entrada: tipo 1: no mínimo 500 e no máximo 1.000 verbetes; tipo 2: no mínimo 3.000 e no máximo 15.000 verbetes; tipo 3: no mínimo 19.000 e no máximo 35.000 verbetes e os de tipo 4 no mínimo 40.000 e no máximo 100.000 verbetes.

Enquanto o dicionário Aurelino, mostrado acima, continha 270 palavras-entrada iniciadas pela letra A, no *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*, este número se reduz para 94 e entradas como afeto, aflição, alegria não constam na obra. Das palavras-entrada recortadas do dicionário Aurelino, apenas amor consta neste dicionário:

Amor – a-mor

Amor é o que você sente por alguém de quem você gosta muito e que é muito importante para você (2011, p. 17).

No *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*, a definição é construída retomando a palavra a ser definida, seguida do verbo ser no presente do indicativo. Deste modo, produz um efeito de fechamento e certitude na definição. Além disso, instaura-se como interlocutor o sujeito-aluno e a definição é dirigida diretamente a ele por meio do pronome pessoal você. Nota-se maior proximidade entre o sujeito dicionarista e o sujeito leitor do dicionário. A palavra-entrada é significanda como sentimento, mas o modo como se organiza a definição é muito mais acessível para o sujeito leitor.

Considerações finais

Na análise dos dicionários infantis tomados como corpus, foi possível observar o modo como as palavras iniciadas pela letra A, classificadas como substantivos, especificamente os substantivos abstratos, são definidas para o sujeito leitor, neste caso o sujeito leitor criança inserido em contexto escolar. Os dicionários diferem-se não só pelo número de palavras-entrada, mas no modo como organizam o texto da definição.

No *Aurelino* a definição se aproxima muito dos dicionários gerais, como se fosse adaptada para o público infantil. Informações como a divisão silábica e a classificação gramatical estão presentes neste dicionário, além disso, na maioria das definições são adicionados exemplos para facilitar o entendimento da criança. Entretanto, mesmo com exemplificações é seguro dizer que a construção do significado pela criança é mais complexa, devido ao modo como o texto se organiza. Não se trata de organização complexa, pois em todas as definições a estrutura

é a de pergunta e resposta (P: O que é amor? R: Sentimento próprio de quem ama) pelo contrário, mas distante do universo infantil, pois não há adequação da linguagem.

No *Caldas Aulete*, observamos uma estrutura, organização textual semelhante (P: O que é amor? R: Amor é o que você sente...), entretanto o modo como a resposta é organizada, levando em conta o sujeito para a qual se destina, torna a significanda mais acessível. Diferente do primeiro dicionário, este não apresenta a classificação gramatical, nem traz exemplos, no caso deste recorte. O distanciamento com o modo tradicional do dicionário faz com que este atinja seus propósitos ao exigir menos de seus leitores. O discurso pedagógico e o lúdico falam mais alto do que o discurso lexicográfico.

O estudo mostra, por esta breve análise, que as obras dicionarísticas devem considerar o público leitor para o qual se destinam, buscando uma aproximação e isto poderá ser alcançado pelo modo como a língua é posta em funcionamento.

Referências

BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: editora UNESP, 2003.

BRASIL. MEC/FNDE. Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Brasília: SEF/MEC, 2006. 32 p.

BRASIL. SEF/MEC. **Guia de livros didáticos do PNLD 2006** — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 2006.

BRASIL. SEF/MEC. **Guia de livros didáticos do PNLD 2012** — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurelino Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

GEIGER, Paulo. (editor). **Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a turma do Cocoricó**. São Paulo: Globo, 2011.

MARTINS, M. T. **Análise discursiva de dicionários infantis de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: [s.n.], 2007

NUNES, J. H. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (Orgs.). **Introdução às ciências do léxico: a palavra e a frase**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Dicionarização no Brasil: condições e processos**. In: NUNES, J. H; PETTER, M. (Orgs.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo, SP: Humanitas, FFLCH-USP e Pontes, 2002.

_____. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Data de envio: 13/01/2017

Data de aceite: 25/03/2017

Atividades de linguagem mediadas pelos gêneros de textos em situação de estágio supervisionado

p. 124 - 139

Paula Francineti Ribeiro de Araujo ¹

Resumo

Para contribuir com os programas dos cursos técnicos para o ensino-aprendizagem de textos das esferas profissionais, neste artigo, objetivamos: promover o levantamento dos gêneros de texto que os alunos dos cursos técnicos de Eletrotécnica e de Eletromecânica são requeridos a ler e escrever, em situação de estágio; descrever os contextos de produção das interações, nas quais os alunos se engajam; circunscrever e definir o conjunto de textos, o sistema de textos e o sistema de atividades. Trata-se de um estudo realizado por meio de aplicação de questionários aos alunos; de visitas técnicas às empresas concedentes e de entrevistas com supervisores e estagiários nos locais de trabalho. A análise dos resultados está embasada no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e na sociorretórica (BAZERMAN, 2005).

Palavras-chave: Gêneros de texto. Conjuntos de gênero. Sistema de textos. Sistema de atividades. Estágio supervisionado.

THE FOUNDING DISCOURSE ON CURITIBA'S CONSTRUCTION OF IDENTITY E THE INVISIBILITY OF BLACK PEOPLE

Abstract

In order to contribute to the programs of technical courses for the teaching and learning of text related to the professional areas, in this article, we aim: to promote the survey of the textual genres that students of the technical courses of Electrotechnics and Electromechanics are required to read and write, in an internship situation; to describe the interaction production contexts in which students engage; to circumscribe and define the set of texts, the text system and the system of activities. This is a study conducted through the application of questionnaires to students; technical visits to granting companies and interviews with supervisors and trainees in the workplaces. The analysis of the results is based on sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2007) and on sociorhetorics (BAZERMAN, 2005).

Keywords: Text genres. Gender sets. System of texts. System of activities. Supervised practice

Introdução

Nas últimas décadas, ocorreu uma ampliação significativa da rede federal de educação

profissional no Brasil. Ao mesmo tempo, vivenciamos várias reformas e/ou renovações, mais ou menos relevantes, devido à necessidade de adaptação da Escola às novas expectativas

¹ Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), com doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada

decorrentes das evoluções sócio-econômicas e aos novos conhecimentos sobre o conteúdo das disciplinas escolares, elaborados no campo científico e para as quais os jovens devem estar preparados.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96, em vigor, o mais importante da experiência curricular no Ensino Médio passa a ser o trabalho. Em seu art. 36, inciso I, destaca-se a importância atribuída à Língua Portuguesa (LP), como instrumento de comunicação de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, tornando obsoleto o antigo objetivo da escola de capacitar os alunos para especializações tradicionais, previsto na Lei 5. 692/71, e cedendo lugar à necessidade de formar os alunos para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências (comunicativa, discursiva e linguística), para que possam lidar com as novas linguagens e tecnologias em constante processo de transformação.

Nesse cenário, preconizado pela Lei nº 9394/96 e também postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹, o ensino de língua, outrora centrado nos conteúdos tradicionais de ensino de língua focado na nomenclatura gramatical e na história da literatura, é deslocado para um segundo plano. Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos passa a ser considerado como objetivo principal do ensino de línguas e condição fundamental para a

integração na vida social e profissional.

Em 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, campus Monte-Castelo, propusemos uma reformulação das ementas dos cursos de Ensino Médio Integrado, com base no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, visando desenvolver as capacidades de linguagem necessárias nos alunos para agir em contextos diversos. Após a implantação das novas ementas, os professores de português passaram a utilizar os gêneros de texto das diversas situações sociais de comunicação como ferramenta de ensino (relato, notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião). No entanto, notamos a ausência nas ementas dos gêneros de texto específicos das áreas onde os estudantes irão atuar profissionalmente no futuro.

A nosso ver, o ensino de língua na formação técnica deve direcionar-se nesse sentido. De acordo com Bahktin (2003), não basta as pessoas dominarem magnificamente uma língua, para logo depois se engajarem em certa esfera da comunicação verbal e se sentirem desamparadas, pelo simples fato de não terem se apropriado, na prática, das formas dos gêneros de uma dada esfera.

Desse modo, cabe aos professores da Educação Profissional Técnica adotarem os gêneros de texto das esferas profissionais como objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY;

1 Os PCN do primeiro e segundo ciclos foram publicados em 1997; do terceiro e quarto ciclos, em 1998; e, do Ensino Médio, em 2000.

2 O Campus Monte-Castelo oferece 12 cursos: a Modalidade Integrado (Comunicação Visual, Design de Móveis, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Metalurgia, Química e Segurança do Trabalho) com duração de três anos é destinada para quem concluiu ou está concluindo o ensino fundamental e deseja cursar o ensino médio de forma integrada ao curso técnico; a Modalidade Concomitante (Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Metalurgia e Química) com duração de aproximadamente dois anos é destinada para quem já está cursando, no mínimo o 1º ano do ensino médio em outra instituição de ensino e também deseja fazer um curso técnico. Mas para isso, o candidato deve optar por um curso profissionalizante no IFMA em turno diferente daquele em que já estuda; a Modalidade Subsequente (Cozinha, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Metalurgia e Segurança do trabalho) com duração de aproximadamente dois anos é destinada para quem já concluiu o ensino médio ou está concluindo e deseja ter uma formação profissionalizante; e, a Modalidade Proeja (Cozinha e Informática).

DOLZ, 2004) para que possam desenvolver em seus estudantes as capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos profissionais em que irão atuar, como também, os conhecimentos relacionados ao contexto de produção, à organização e aos aspectos linguístico-discursivos presentes nesses gêneros que circulam nessas esferas.

No Brasil, o interesse pelas pesquisas na Linguística Aplicada sobre as práticas de linguagem na formação profissional tem caminhado a passos lentos. Raras ainda são as que tratam dos gêneros das esferas correspondentes aos eixos tecnológicos dos cursos profissionais técnicos, entre elas podemos citar as de Souza (2008) para quem o ensino na Educação Profissional requer um trabalho com gêneros que, na escola, extrapole o conteúdo de português instrumental, estabelecendo relação entre os gêneros ensinados nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE e aqueles empregados na prática profissional da construção civil, da indústria e da prestação de serviços; as de Valezi e Cox (2011) que apresentam uma proposta de progressão de gêneros textuais para um curso técnico da área da construção civil com a pretensão de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos por meio do trabalho com os gêneros de texto das esferas jornalística, acadêmica e técnica-profissional.

Neste artigo, nos interessa conhecer o conjunto de gêneros de textos com os quais professores e estudantes não estão familiarizados, mas também, os fatores que podem influenciar sobre a produção desses textos. Uma forma mais geral de fazer isso, de acordo com Bazerman (2005), é solicitar às pessoas de certo campo que nomeiem os gêneros de textos com os quais trabalham.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo documental-qualitativa que se propõe

a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes são desenvolvidos. Na abordagem qualitativa, “o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2008, p.79).

As técnicas que utilizamos, portanto, foram: a **observação participante** que nos possibilitou o contato direto com o fenômeno observado, por meio de visitas técnicas (seis no total) às três empresas concedentes, a fim de levantar os gêneros de textos das esferas profissionais utilizados em seu contexto natural.

Utilizamos também a aplicação de um **questionário estruturado** (contendo dez perguntas, sendo cinco fechadas e cinco abertas) aos estudantes e professores do IFMA e realizamos as gravações das **entrevistas não diretivas**, na instituição, com os funcionários do Departamento de Integração Escola-Empresa e nas empresas concedentes, durante as visitas técnicas, com os três supervisores de estágio, os estagiários (dois na ALCOA, três na AMBEV e um na Elétrica Visão) e o gerente de produção da Elétrica Visão.

Dessa forma, nos foi possível, de acordo com (CHIZZOTTI, 2008, p.79) “experenciar e compreender a dinâmica dos sistemas de atividade e recolher as informações” necessárias para nos ajudar a compreender: quem escreve os textos, para quem, com que objetivo, onde e como circulam e o que faz tais textos contribuírem para o sucesso na realização de seu trabalho (BAZERMAN, 2005).

Conforme o desenho metodológico adotado, este estudo constou de três etapas cronologicamente ordenadas, conforme o desenho metodológico adotado.

A primeira etapa consistiu em um trabalho preparatório de negociação com o Departamento

de Integração Escola-empresa, o Departamento de Eletrotécnica e Eletromecânica e as empresas concedentes com o IFMA; na aplicação de um questionário estruturado aos professores-orientador e estudantes dos cursos selecionados e nas visitas técnicas às empresas concedentes.

Na segunda etapa, realizamos a transcrição das gravações das entrevistas e a interpretação dos questionários.

Na terceira etapa, em primeiro lugar, realizamos as análises, conforme nossas categorias de análise, do corpus de textos empíricos gerados (em situação natural), representativos do conjunto de gêneros de texto que são requeridos aos estagiários a ler e escrever antes, durante e depois do estagiário supervisionado, ou seja, os gerados pela instituição (Departamento de Integração Escola-empresa, Departamento dos cursos); os gerados pelos estudantes a fim de atender as normas do regulamento de estágio definido pela instituição (Plano de Estágio, Contrato de Perspectivas, Relatórios etc.) e, por fim, os gerados pelas empresas concedentes, onde os estudantes estagiam (Ficha de Peritagem, Teste de Ensaio, Laudos Técnicos, Padrões etc.).

Como categorias de análise, privilegiamos os contextos de produção (BRONCKART, 2007) das interações nas quais os estagiários se engajam nas empresas e os conjuntos de gêneros, os sistemas de gêneros e os sistemas de atividades (BAZERMAN, 2005) das empresas concedentes nas esferas profissionais de Eletrotécnica e Eletromecânica.

Assumido nosso objeto, elencamos como nosso objetivo principal promover o levantamento dos gêneros de texto do eixo tecnológico controle e processos industriais³ que os alunos dos cursos técnicos de Eletrotécnica e de Eletromecânica são requeridos a ler e escrever, em situação de estágio⁴ no IFMA e nas empresas concedentes. Especificamente, objetivamos também: (1) descrever o contexto de produção das interações nas quais os estagiários se engajam; (2) circunscrever e definir o conjunto de gêneros, os sistemas de gêneros e os sistemas de atividades das esferas profissionais desses cursos.

Para concretizar nossos objetivos, pareceu-nos pertinente, fazermos as seguintes questões de pesquisa: quais os gêneros de textos, quem os escreve, para quem, com que objetivo, onde e como circulam? Quais gêneros de textos são lidos e escritos pelos estagiários de Eletrotécnica e Eletromecânica para realizarem as várias atividades que lhes são requeridas durante o estágio?

Nosso foco, entretanto, não é identificar nesses textos suas características linguísticas aparentes, o que representaria uma visão incompleta e estruturada dos gêneros, já que esses mudam com o tempo e as situações (BAZERMAN, 2005). Considerando que uma ação de linguagem deve reunir e integrar os parâmetros do contexto de produção, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal (BRONCKART, 2007), no ambiente

3 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é uma referência e fonte de orientação de oferta dos cursos técnicos no país. Em sua versão de 2012, constam 220 cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos. O de controle e processos industriais compreende tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos. Abrange ações de instalação, operação, manutenção, controle e otimização em processos, contínuos ou discretos, localizados, predominantemente, no segmento industrial e em seu campo de atuação, instituições de pesquisa, segmento ambiental e de serviços (BRASIL, 2012).

4 De acordo com a Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

profissional do qual faz parte, procuramos saber em qual situação da atividade de linguagem os gêneros de textos são utilizados.

Apesar da complexa tarefa de recolher os textos (Padrões Cooperativos, Materiais de Treinamento, Relatórios etc.), devido à segurança da informação⁵ intrinsecamente relacionada ao conjunto de proteção das informações neles contidas, com o *corpus* levantado, ainda nos foi possível apreender o contexto de produção (BRONCKART, 2007), os conjuntos de textos, sistemas de textos e sistemas de atividades (BAZERMAN, 2005) como também a rotina com relação à compreensão/interpretação e produção dos gêneros de textos.

Os resultados obtidos são de grande relevância pelo fato que possibilitarão aos professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), conhecerem esses conjuntos de gêneros de textos, para que possam participar das discussões no campo da formação profissional. Esperamos ainda contribuir para enriquecer os programas, e, conseqüentemente, os currículos das escolas técnicas.

2. Sobre o estágio supervisionado e as empresas concedentes

Com base na Lei 11.788/2008, cada Instituição possui sua Resolução que define as Normas de Estágio supervisionado para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Graduação.

O estágio supervisionado no IFMA faz parte do projeto pedagógico do curso, visando ao aprendizado de competências própria da atividade profissional e à contextualização da educação, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. No início de cada período letivo, a coordenação do curso encaminha para o Departamento de Integração Empresa-Escola a relação de estudantes matriculados, aptos a estagiar.

O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório: o obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito indispensável para aprovação e obtenção de diploma; enquanto o não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Estão aptas a oferecer estágio supervisionado aos estudantes do IFMA, pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior, devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional. O IFMA também pode ser campo de estágio supervisionado, desde que disponha em seu quadro de pessoal de profissionais com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso no qual o estagiário está matriculado.

A carga horária mínima do estágio

5 Os atributos básicos da Segurança da Informação são os seguintes: confidencialidade – propriedade que limita o acesso à informação tão somente às entidades legítimas, ou seja, àquelas autorizadas pelo proprietário da informação; integridade – propriedade que garante que a informação manipulada mantenha todas as características originais estabelecidas pelo proprietário da informação, incluindo controle de mudanças e garantia do seu ciclo de vida (corrente, intermediária e permanente) dos documentos de arquivos da informação orgânica – criada em ambiente organizacional; disponibilidade – propriedade que garante que a informação esteja sempre disponível para uso legítimo, ou seja, por aqueles usuários autorizados pelo proprietário da informação; autenticidade – propriedade que garante que a informação é proveniente da fonte anunciada e que não foi alvo de mutações ao longo de um processo; irretratabilidade ou não repúdio – propriedade que garante a impossibilidade de negar autoria em relação a uma transação anteriormente feita; conformidade – propriedade que garante que o sistema deve seguir as leis e regulamentos associados a este tipo de processo (ABNT NBR ISSO/IEC 27002:2013).

supervisionado é definida pelo Plano de curso e não pode exceder dois anos na mesma parte concedente. Quanto à jornada de atividade, esta deve ser compatível com as atividades escolares não podendo ultrapassar seis horas diárias e trinta horas semanais, exceto, se o estudante já tiver concluído curso. Daí a jornada passa a ser de oito horas diárias e quarenta horas semanais.

O estágio deve ser acompanhado pelo professor orientador, designado pelo campus e pelo supervisor, designado pela parte concedente.

No período da realização desta pesquisa, constava no rol da Coordenadoria de Intercâmbio Técnico, 423 (quatrocentas e vinte e três empresas) e 15 (quinze) estudantes apenas estagiando nas áreas que nos concentramos.

O processo de seleção ocorre via Consultorias de Recursos Humanos. Para tanto, os estudantes passam por três etapas: na primeira, eles fazem uma prova de português e matemática; na segunda, fazem uma entrevista com um psicólogo e na terceira, antes de ingressarem na companhia, fazem um teste psicotécnico de uma hora e meia de duração para resolver um caderno com questões psicológicas, de raciocínio lógico e de percepção. Caso aprovados na companhia, passam por um processo de dinâmica de grupo que envolve todos os gerentes para que possam se apresentar, dizer seus objetivos, por que desejam a vaga, o que almejam com o estágio etc.

As empresas concedentes onde realizamos as visitas técnicas foram a ALCOA ALUMÍNIO S.A. que integra a Alcoa Inc, líder mundial na produção de alumínio primário, alumínio transformado, assim como a maior mineradora de bauxita e refinadora de alumina do mundo. Com atuação em 30 (trinta) países, a Alcoa Inc. possui

61 (sessenta e um) mil funcionários e integra pela décima primeira vez consecutiva o Índice Dow Jones de Sustentabilidade. No Brasil, a companhia atua em toda a cadeia produtiva do alumínio, desde a mineração da bauxita até a produção de transformados; AMBEV, nascida no ano 2000, com a fusão das centenárias cervejarias Brahma e Antarctica, empresas brasileiras líderes no setor de bebidas. Sua marca de cerveja Skol é a terceira mais consumida no mundo e seu refrigerante Guaraná Antarctica é líder histórico no mercado brasileiro do segmento de guaraná. A Ambev está também entre as maiores engarrafadoras de Pepsi em todo o mundo; e a ELÉTRICA VISÃO, empresa de manutenção de equipamentos industriais e de reparação de máquinas industriais: geradores, transformadores, motores elétricos, moto-bombas, máquinas de solda; fabricação e montagem de quadros elétricos; montagem, comissionamento *start-up* e tratamento de óleo em transformadores de força; limpeza de subestação.

3. As abordagens teóricas

Atualmente, há diversas correntes que reúnem as teorias sobre gêneros textuais/discursivos dentre as quais podemos citar: a sociosemiótica⁶, a sociodiscursiva e a sociorretórica. Todas têm em comum os aspectos sociais da linguagem. No âmbito deste artigo, apresentaremos de forma parcial, devido à limitação de páginas, as duas últimas abordagens, em especial, a interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2007), para a qual a língua funciona como mediadora das interações entre os humanos que se envolvem em atividades de linguagem e intervêm no mundo através de

6 A sociosemiótica preocupa-se com a análise dos processos, ou seja, das interações (entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos) que presidem a construção mesma do sentido e toma em consequência possível a emergência de configurações inéditas. Ela se propõe como uma teoria da produção e da apreensão do sentido em ato (LANDOWSKI, 2014).

ações de linguagem, por meio de gêneros de texto e de textos empíricos; e a sociorretórica (BAZERMAN, 2005), que leva em consideração o sistema de atividades juntamente com o sistema de gêneros, com o olhar no que as pessoas fazem e em como os textos ajudam-nas a fazê-lo. Essas duas visões, que embasam nossas análises, são compatíveis e complementares à realização de nossos objetivos, conforme demonstraremos a seguir.

3.1 A interacionista sociodiscursiva

De todas as espécies, a humana é a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que se configuram pelas situações concretas nas quais está inserida (BRONCKART, 2007) e se articulam às práticas sociais pela mediação dos gêneros e discursos. Os gêneros permanecem assim “específicos aos discursos e também ao campo das práticas”⁷ (RASTIER, 2001, p. 229, tradução nossa).

Desse modo, o sujeito quando se encontra em uma determinada situação, inserida em uma esfera de atividade humana específica, para interagir socialmente, precisará utilizar uma diversidade de espécies de gêneros de textos, produtos da atividade humana articulados às suas necessidades, aos seus interesses e às condições

de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.

Se cada gênero ocupa uma função própria em uma prática social, cada texto a especifica. Sendo assim, os textos podem ser definidos como correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem (BRONCKART, 2007).

Como os contextos sociais são muito diversos e evolutivos, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, são elaborados diferentes espécies de gêneros de textos que apresentam características comuns e ajudam a organizar e estabilizar nossas ações diárias com destaque no mundo do trabalho, pois cada profissional executa atividades próprias, mediadas pela linguagem, e exigem conhecimentos acerca do contexto de produção, ou seja, da situação de produção onde se encontra o trabalhador que tem de ler e produzir um texto.

O contexto de produção é definido como o conjunto dos parâmetros que influenciam sobre a forma como um texto é organizado. Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico⁸ e o segundo, ao mundo social⁹ e ao subjetivo¹⁰.

Dessa forma, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico definido por

7 Les genres restent ainsi spécifiques aux discours, et même aux champs pratiques (...).

8 O mundo físico é constituído de leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico, sendo necessário, para sermos eficazes na atividade em que estivermos envolvidos, dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente (BRONCKART, 2007).

9 O mundo social é constituído sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos, os signos incidem sobre a maneira de organizarmos a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo (BRONCKART, 2007).

10 O mundo subjetivo, sobre as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano, os signos incidem sobre as características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa “habilidade”, “eficiência”, “coragem” etc. (BRONCKART, 2007).

quatro parâmetros precisos: o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido); o momento de produção (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); o emissor (a pessoa ou máquina que produz fisicamente o texto oral ou escrito); o receptor (a (s) pessoa(s) que recebe (m) concretamente o texto).

A produção de um texto também se inscreve no quadro das atividades de uma formação social (de uma forma de interação comunicativa) que implica o mundo social e o mundo sociossubjetivo, decomposto em quatro parâmetros principais: o lugar social (no quadro de qual formação social ou em que modo de interação o texto é produzido); a posição social do emissor (qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso); o papel social do receptor (qual é o papel social atribuído ao receptor do texto); o objetivo da interação (qual é, do ponto de vista do enunciador, o (s) efeito (s) que o texto produz no destinatário).

3.1.1 Análise do texto e da produção

Para responder as questões de pesquisa: quais os gêneros de textos, quem os escreve, para quem, com que objetivo, onde e como circulam?, fundamentamos nossas análises no contexto de produção proposto por Bronckart (2007).

Para facilitar a compreensão do leitor, nos quadros 1 e 2, reproduzimos os contextos físico e sociossubjetivo dos conjuntos de gêneros de textos requeridos pela instituição e nos quadro 3 e 4 os contextos físico e sociossubjetivo dos conjuntos de gêneros de textos requeridos pela empresa prestadora de serviços. Em seguida, analisamos um exemplar de texto de cada quadro.

Quadro 1: contexto físico: conjunto dos gêneros de texto requeridos pelo IFMA

GÊNERO DE TEXTO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTOR
Lei 11.788/2008	MEC	2008	Especialistas que trabalham para o MEC	As pessoas envolvidas no estágio: estudantes, professores etc.
Resolução nº 23149/2016	Diretoria de ensino técnico e Diretoria de ensino superior	2016	Especialistas que constroem as normas e resoluções internas do IFMA	As pessoas envolvidas no estágio: estudantes, professores etc.
Carta de Apresentação	Departamento de Integração Empresa	Antes do estágio Escola-	Funcionários do Departamento de Integração Empresa	Empresa concedente
Termo de compromisso	Departamento de Integração Empresa	Antes do estágio Escola-	Funcionários do Departamento de Integração Empresa	Aluno e empresa concedente

Termo de distrato	Departamento de Integração Escola- Empresa	Da desistência do estágio	Funcionários do Departamento de Integração Escola- Empresa	Empresa concedente
Plano de Estágio	Departamento do curso	Início do estágio	Aluno orientado pelo professor-orientador	Coordenação do Curso
Relatório de Atividades de Estágio	Empresa concedente	A cada seis meses e/ou no final do estágio	Aluno orientado pelo supervisor	Coordenação do Curso

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro 1, podemos observar que as ações de linguagem são todas na modalidade escrita. O primeiro texto requerido aos alunos pela instituição de ensino: No Ministério de Educação e Cultura, em 2008 (lugar e momento de produção); especialistas do MEC (emissores) redigem a Lei 11. 788/2008, destinada aos estudantes e professores que participam de estágio supervisionado (receptores).

Quadro 2: contexto sociosubjetivo: conjunto de textos requeridos pelo IFMA

GÊNERO DE TEXTO	LUGAR SOCIAL	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	OBJETIVO
Lei 11.788/2008	MEC	Presidente da República	Estudantes, professores etc.	Conhecer as normas nacionais sobre o estágio supervisionado.
Resolução n° 23149/2016	IFMA	Reitor	Estudantes, professores etc.	Conhecer as normas do IFMA sobre o estágio supervisionado.
Carta de apresentação	Departamento de Integração Escola- empresa	Chefe do Departamento de Integração Escola-empresa	Gestor da empresa concedente	Celebrar o termo de compromisso da instituição com a empresa concedente
Termo de compromisso	Departamento de Integração Escola- Empresa	Chefe do Departamento de Integração Escola-empresa	Gestor da empresa concedente	Firmar compromisso com a empresa concedente

Termo de distrato	Departamento de Estagiário Integração Escola- Empresa	Gestor da empresa concedente	Desligar o estagiário da empresa concedente
Plano de Estágio	Departamento do curso Estagiário	Coordenador do curso	Descrever as atividades que serão desenvolvidas durante o estágio de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso
Relatório de Atividades de Estágio	Empresa-concedente Estagiário	Coordenador do curso	Relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro 2, podemos observar que a ação de linguagem é também na modalidade escrita: No quadro de suas atividades administrativas, (lugar social), especialistas do MEC (emissor), Presidente (enunciador), redigem a lei destinada aos estagiários e funcionários de instituições de ensino (destinatários), para apresentar-lhes as normas nacionais sobre estágio supervisionado (objetivo).

Sobre este contexto, é necessário que se distinga, de acordo com Bronckart (2007), o estatuto do emissor e receptor (organismo que produz ou recebe um texto) e do enunciador e destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor). Para este autor, a noção de enunciador designa

as propriedades sociossubjetivas do agente-produtor.

Ao analisarmos o texto efetivamente produzido, constatamos que ele se relaciona com as diferentes vozes que nele são postas em cena (quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?). Neste caso, pode parecer que o agente-produtor (os especialistas do MEC) se exprime em seu próprio nome, ou seja, a partir da posição sociossubjetiva assumida na intervenção verbal em curso; mas ocorre que o texto mobiliza vozes “outras”: as de legistas (das instituições que elaboram as leis), a de personagem (do Presidente da República) a quem é atribuída a responsabilidade do que é expresso.

Quadro 3: contexto físico: sistemas de gêneros de texto da Elétrica Visão

GÊNERO DE TEXTO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTOR
Ficha de Peritagem	Oficina	Durante a vistoria do equipamento	Técnico	Setor comercial

Proposta	Setor Comercial	Após a vistoria do equipamento	Setor comercial	Cliente
Laudo Técnico	Oficina	Após a aceitação da proposta pelo cliente	Técnico	Cliente
Teste de ensaio	Setor de Qualidade	Após a elaboração do laudo técnico	Técnico	Cliente

Fonte: produzido pela autora.

No quadro 3, podemos observar que a ação de linguagem é na modalidade escrita: Na empresa Elétrica Visão, durante a vistoria de um equipamento (lugar e momento de produção); técnico de Eletromecânica (emissor) redigem a Ficha de Peritagem destinada ao setor comercial da empresa (receptor).

Quadro 4: contexto sociosubjetivo: sistemas de gêneros de textos da Elétrica Visão

GÊNERO DE TEXTO	LUGAR SOCIAL	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR DESTINATÁRIO	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	OBJETIVO
Ficha de Peritagem	Elétrica Visão	Técnico de eletrotécnica e de eletromecânica	Administrativo	Abrir uma Ordem de Serviço
Proposta	Elétrica Visão	Funcionário do setor comercial	Empresário	Apresentar as cláusulas do (s) serviço (s) a ser (em) prestado (s), prazo, garantia etc.
Laudo Técnico	Elétrica Visão	Técnico	Empresário	Justificar o serviço
Teste de ensaio	Elétrica Visão	Técnico	Empresário	Desenvolver as atividades de teste do equipamento

Fonte: produzido pela autora.

No quadro 4, podemos observar que a ação de linguagem é também na modalidade escrita: No quadro de suas atividades técnicas, (lugar social), técnicos de Eletrotécnica e Eletromecânica (emissor), redigem a Ficha de Peritagem destinada aos funcionários do setor administrativo da empresa (destinatários), para abrirem uma ordem de serviço (objetivo).

Ao analisarmos o texto efetivamente produzido, quem fala e quem é o responsável pelo o que é expresso, é o agente-produtor (os técnicos de Eletrotécnica e Eletromecânica da Elétrica Visão) que se exprime em seu próprio nome, ou seja, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbal em curso. A ele é atribuída a responsabilidade do que é expresso.

A Ficha de Peritagem corresponde à atividade que envolve a avaliação elétrica e a mecânica do equipamento, nela constam: o cabeçalho com o nome do cliente, do equipamento, da potência, do número da ordem de serviço e, abaixo do cabeçalho, consta uma lista dos prováveis problemas que poderão ser detectados no equipamento. O que precisa ser reparado e/ou substituído tipo: corrosão da carcaça, avaria das bobinas etc. Nesse procedimento, uma das coisas que não pode faltar são as fotos para evidenciar ao cliente o que está descrito na ficha e que deverá constar no Laudo Técnico.

3.2 Abordagem sociorretórica

Para Bazerman (2005, p. 30), “os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”. Para o autor, os fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação (BAZERMAN, 2005).

Os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender uma às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 30).

Segundo Bazerman, os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. “São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2005, p.31). No IFMA, por exemplo, ao solicitarem uma vaga de estágio, os estudantes têm necessariamente de respeitar os formatos padronizados dos textos anexados na Resolução em voga que os orientam no sentido de como deverão apresentar as informações solicitadas. De acordo com Bazerman, essa forma de adoção de formas de enunciados padronizados “que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamada de tipificação” (BAZERMAN, 2005, p. 29-30).

A noção de tipificação foi exposta pela primeira vez por Schütz (2008), ao afirmar que no exercício de nossa atividade cotidiana, somos levados a realizar constantemente ações típicas, ou seja, a possibilidade do agir com o outro existe porque o homem é capaz de entender seus semelhantes e suas ações, podendo se comunicar com os outros, porque supõem que entendem suas ações. A tipificação, portanto, é um procedimento essencial para que se desenvolvam as interações cotidianas, pois é através delas que um dado mundo se torna um mundo compreensível.

Ao criar formas tipificadas ou gêneros, afirma Bazerman (2005), somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos, ou seja, a tipificação remete a uma forma e significado das circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão, conforme exemplificaremos mais adiante.

3.2.1 Análises: dos conjuntos de gêneros aos sistemas de atividade

Para responder: quais gêneros de textos são lidos e produzidos pelos estagiários para realizarem as várias atividades em situação de estágio, nos baseamos nos conceitos propostos por Bazerman (2005) de conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades, para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações (instituição e empresas), papéis (estudantes, orientadores, supervisores e gerente) e atividades (no estágio, na instituição e nas empresas), cada um deles englobando um aspecto diferente dessa configuração.

3.2.1.1. Os conjuntos de gêneros de textos requeridos pela Instituição

Um conjunto de gêneros refere-se à coleção de gêneros de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Ao catalogar todos os gêneros que as pessoas utilizam quando exercem um papel profissional, elas são levadas a ler e escrever e desse modo, podemos identificar uma boa parte do seu trabalho. Ou seja, todas as formas escritas com as quais o aluno-estagiário deverá se envolver para realizar suas atividades durante o estágio supervisionado para se comunicar com o departamento de integração escola-empresa, com o professor-orientador, com o coordenador do curso e com seu supervisor.

Os estudantes de Eletrotécnica e Eletromecânica, ao iniciarem seu estágio supervisionado para tomar conhecimento sobre o estágio no âmbito nacional, precisam ler sobre o que dispõe a Lei 11.788/2008 que dita as regras do estágio supervisionado; a Resolução que define as normas de estágio supervisionado para os cursos de Educação Profissional Técnica

de Nível Médio e de Graduação do IFMA, a Carta de Apresentação para celebrar o Termo de Compromisso da instituição com a empresa concedente, o Termo de Compromisso para firmar compromisso com a parte concedente; o Termo de Distrato, caso queira se desligar da empresa concedente; escrever o Plano de Estágio, descrevendo as atividades que serão desenvolvidas durante o estágio de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso e o Relatório de atividades de estágio, relatando as atividades desenvolvidas durante o estágio.

O conjunto de gêneros trata-se, portanto, da identificação de parte de um trabalho por meio de um rol de gêneros de textos que o estudante, no exercício de sua função, é levado a ler e escrever.

3.3. Os sistemas de gêneros de texto requeridos pelas empresas-concedentes

Um sistema de gêneros refere-se aos diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também às relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.

O sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas, conforme observamos.

Na esfera institucional, a realização do estágio supervisionado envolve um conjunto de gêneros produzidos pelo Departamento de Integração Escola-empresa responsável pelo estágio, que são entregues aos estudantes para que possam apresentá-los às empresas concedentes como a Carta de Apresentação, o Termo de Compromisso, o Termo de Distrato etc.

Para que o estudante realize o estágio precisa respeitar as normas expressas na Resolução que

define como fatos sociais requeridos, elaborar com o professor-orientador e a parte concedente o Plano de Estágio Supervisionado, considerando o perfil profissional estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, entregar o Plano de Estágio ao coordenador do curso, apresentar pelo menos um Relatório das Atividades de Estágio a cada seis meses.

Na esfera empresarial, a parte concedente necessita celebrar Termo de compromisso com o campus e o estudante e zelar por seu cumprimento; entregar, no final do estágio, o Termo de Realização do Estágio, indicando as atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho do estudante e enviar ao campus a cada seis meses o Relatório de Atividades.

3.4 O sistema de atividades

Bazerman relaciona “o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, pois ambos focalizam o que as pessoas fazem e como os textos auxiliam as pessoas a fazê-lo em vez de focalizar os textos com fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2005, p. 33).

Nas companhias onde intervimos, o sistema de atividades é organizado, principalmente, em torno de gêneros de textos escritos (ou digitalizados) aos quais os alunos não estavam familiarizados, como exemplo, podemos citar: Booking, Padrões Cooperativos ou Normas, Contrato de Perspectivas, Ficha de Peritagem, Teste de ensaio, Laudos Técnicos e tipos diversos de Relatórios, todos eles padronizados pela própria empresa.

EXCERTO 1 – entrevista com o aluno-estagiário na AMBEV. Eu só consigo operar o meu sistema de CO2, se eu tiver de posse dos padrões operacionais e os padrões

cooperativos. Os padrões são o princípio da companhia. Eu preciso saber o que é uma Caldeira, eu preciso saber como ligar uma caldeira, como desligar uma caldeira, e tudo isso tem padrões, esses padrões, eles regem a minha operação nas caldeiras.

EXCERTO 2 – entrevista com o supervisor de estágio de eletromecânica da ALCOA. O estagiário da área técnica não tem como fugir do gênero técnico-científico: manuais de equipamentos, relatórios científicos advindos de outras experiências na área. O gênero principal da área técnica vai ser o manual: manual de equipamentos específicos, manual de equipamentos de área, manual de acoplamento magnético, ele é específico. Aí, ela (referindo-se à estagiária), ela tem outros equipamentos: transportadora de correia, automação, exaustores que são catálogos nossos, da própria planta, são manuais nossos de equipamentos, guardados mesmo.

Na AMBEV, quando o estagiário entra na empresa, em primeiro lugar, ele se insere no processo de integração para que possa fazer um estudo sobre como cada parte da companhia funciona, ele faz uma integração geral, não só na parte que pretende estagiar, mas em cada área da fábrica que envolve Processo, Segurança, Utilidade, Engenharia Técnica, Vazamento etc. Ao final desta integração, ele produz um *Booking*, isto é, um relatório contendo o que ele aprendeu no dia-a-dia em cada setor.

EXCERTO 3 – entrevista com a supervisora de estágio da AMBEV. É quando ele se forma, é a formatura do estágio para que, a partir desse momento, ele entre em área, é aí que ele vai conseguir atuar em área, aí ele entra numa segunda integração que é a integração de mão-de-obra da área.

Na segunda integração, ele faz um novo Booking, mais específico, no qual descreve cada atividade que ele faz no dia-a-dia e, ao final da integração, ele entrega ao seu supervisor, formalizando assim sua formatura, propriamente dita na área. Nesse *Booking*, são inseridas todas as atividades que eles executam, além do padrão

técnico, do parecer técnico do supervisor e da avaliação do supervisor sobre a integração.

Em seguida, ele realiza as atividades que lhe são designadas e vai ser treinado nas habilidades necessárias para desenvolver um Projeto ou Planilha no formato *Excel*, que deverá ser entregue à sua supervisora.

EXCERTO 4 – entrevista com a supervisora de estágio da AMBEV. [...] Vai constar o que a gente quer, por exemplo, a gente vai definir uma meta e essa meta vai ter que ser cumprida num decorrer do tempo, vai constar toda nossa estratégia para obter esta meta. É um projeto de estágio, podemos chamar assim. A apresentação é bem informal, ele senta comigo em frente ao computador e me mostra e vou dizendo pra ele o que ele tem de melhorar, o que ele vai aperfeiçoar ou vai deixar daquela forma que já está bom.

Na ELÉTRICA VISÃO, ao iniciar o estágio, o ideal é que o aluno-estagiário passe por todas as áreas: peritagem, montagem, preparação de peças, bobinagem e teste (ou laboratório de ensaio). Os Procedimentos são os primeiros textos lidos pelos estagiários, compreendidos no sistema de gêneros em rede disponibilizado em cada área da empresa por meio de terminais. Caso, o estagiário tenha alguma dúvida referente à atividade que deverá realizar, ele pode acessar um Procedimento, de onde ele estiver.

Logo, que o equipamento chega na empresa, é gerada uma Ordem de Serviço e automaticamente um número de identificação pelo sistema, daí esse equipamento passa a ser identificado por esse número. Feita a Ordem de Serviço, o equipamento vai para o setor de Peritagem, onde vai ser aberto o motor e avaliado pelo estagiário com a supervisão de um técnico experiente.

EXCERTO 5 – entrevista com o gerente de operação da Elétrica Visão. [...] Pra ver o que realmente foi o problema/aí vamos verificar, abrir a tampa dianteira, ver se ela não está

quebrada, se ela tá trancada/ avalia o alojamento do rolamento/ faz uma avaliação/ ver se está ok ou se não está/ e aí ele (o estagiário ou técnico) vai botar se tá boa ou se não tá/ se não está bom o que que tem de fazer/ aí ele vai avaliando tudinho e aí ele vai preparando a peritagem.

Como pudemos observar, o sistema de gêneros de texto faz parte, portanto, do sistema de atividades da empresa, que organiza o trabalho do estagiário, sua atuação e sua realização, de acordo como definido por Bazerman (2005).

Considerações finais

Esta pesquisa nos possibilitou captar tanto as singularidades dos gêneros de texto produzidos em situação de estágio, como conhecer os que são requisitados aos estagiários de Eletrotécnica e Eletromecânica para desenvolver suas atividades nas empresas concedentes.

Entretanto, necessitamos ampliar pesquisas desta natureza em outras esferas profissionais e aprofundar os estudos desses gêneros. Nossa intenção aqui foi motivar os professores da educação profissional para que reflitam sobre a necessidade de fazermos profundas alterações nos programas dos cursos técnicos, visando a inserção desses gêneros de texto que necessitam ser ensinados aos estudantes para que possam experienciar de modo produtivo o universo do mercado de trabalho.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-206.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo. Cortez, 2005.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 5. 692/71. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei 11.788/2008. Brasília, DF. Disponível em http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Catálogo nacional dos cursos técnicos. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio-língua portuguesa. Brasília, DF, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo. Mercado de Letras, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo. EDUC, 2007.

IFMA. Resolução nº 23 149/2016. São Luís, MA. LANDOWSKI, Eric. Sociosemiótica: uma

teoria geral do sentido. São Paulo. Galaxia on line, n 27, p. 10-20, jun. 2014.

SCHNEUWLY; DOLZ. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo. Mercado de Letras, 2004.

SCHÜTZ, A. Le chercheur et le quotidien. Paris: Klincksieck, 2008.

SOUSA, E. G. Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

RASTIER. François. Arts et sciences du texte. Paris. Presses Universitaires de France, 2001.

VALEZI, S. C. L.; COX, M. I. P. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: a hegemonia da concepção instrumental. Cuiabá. Polifonia, v. 18. N.23, p. 147-162, jan./jun. 2011.

Data de envio: 13/03/2017

Data de aceite: 25/04/2017

Interfaces