

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 13 - NÚMERO 3 - JUL./SET. 2016.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Luis Carlos Cancellier de Olivo
 VICE-REITORA | Alacoque Lorenzini Erdmann

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto
 VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Marcos Antonio Rocha Baltar
 SUB-CHEFE | Marco Antônio Esteves da Rocha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Marco Antonio Martins
 VICE-COORDENADORA | Cristine Görski Severo

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística
 CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:
 forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
 Universidade Federal de Santa Catarina. v. 13, n.3 (2016)
 Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
 em Lingüística, 2016 –

Trimestral
 Irregular 1998-2007;
 Resumo em português, espanhol e inglês
 A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
 pISSN 1516-8698
 eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
 Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
 Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>

EBSCO - <http://www.ebsco.com>

Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>

Latindex - <http://www.latindex.org>

Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 13 | NÚMERO 3 | 2016

eISSN 1984-8412
pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 13 | n. 3 | p. 1295-1524 | jul./set. 2016

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Leandra Cristina de Oliveira . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR | Tania Regina Martins Machado. UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR | Denise Vieira Brites . UFSC, Florianópolis, BR | Eloara Tomazoni . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | Leonice Passarela dos Reis . UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann- UFSC, Florianópolis, BR | Vidomar Silva Filho . UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva . UFPR, Curitiba, BR** | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till . UFPR, Curitiba, BR** | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR** | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER** | Bento Carlos Dias da Silva . UNESP, Araraquara, BR | **Christina Abreu Gomes - UFRJ, Rio de Janeiro, BR** | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris De Arruda C. da Cunha . UFPE, Recife, BR** | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato . UNICAMP, Campinas, BR** | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza . UFSM, Santa Maria, BR** | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen . UNISUL, Tubarão, BR** | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho . UFPI, Terezina, BR** | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser, Universität Konstanz, GER** | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura . UFSC, Florianópolis, BR** | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR** | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **Leonor Scliar Cabral . UFSC, Florianópolis, BR** | Leticia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Scherer . PUCRS, Porto Alegre, BR** | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias . UFMG, Belo Horizonte, BR** | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR** | Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka – PUCSP, São Paulo, BR | **Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR** | Maria de Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães – UNB, UFC, Fortaleza, BR** | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP** | Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR | **Marígia Ana de Moura Aguiar . UNICAP, Recife, BR** | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti . UFSC, Florianópolis, BR** | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX** | Nívea Rohling da Silva. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX** | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA** | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff . UPF, Passo Fundo, BR** | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão . UFG, Goiânia, BR** | Wagner Rodrigues Silva . UFT, Araguaína, BR | **Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR**

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Grey Clouds Over the Old City – (óleo sobre tela, 2016)

Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com – courtesy of Ameringer McEnery Yohe Gallery, NYC

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

 APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

1304

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

 PRINCESAS X CACHORRAS: A EVANGELIZAÇÃO MIDIÁTICA NO
 ACONSELHAMENTO DA PASTORA SARAH SHEEVA | *Princesas o perras: la
 evangelización en los medios de comunicación en el asesoramiento de la pastora Sarah
 Sheeva* | Princesses or bitches: the evangelization of the media on giving advice to
 shepherdess Sarah Sheeva

1307

MÔNICA SANTOS DE SOUZA MELO

 LUSOFONIA, COLONIALISMO E GLOBALIZAÇÃO | *Lusofonía, colonialismo y
 globalización* | Lusophone, colonialism and globalization

1321

CRISTINE GORSKI SEVERO

 ASSUJEITAMENTO E CONFLITO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM TEXTOS DE
 APRESENTAÇÃO DE GRAMÁTICAS ESCOLARES DO PORTUGUÊS | *Sujeción y
 conflicto en la constitución del sujeto en textos de presentación de gramáticas escolares
 del portugués* | Subjection and conflict in the constitution of the subject in school
 grammars' presentation texts in portuguese

1334

FRANCISCO EDUARDO VIEIRA

-
- “FAÇA UM FAVOR AO BRASIL: ADOTE UM BANDIDO” – A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O SUJEITO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO TELEJORNAL “SBT BRASIL”** | *“Hágale un favor a Brasil: adopte a un bandido” – la constitución de los sentidos sobre el sujeto adolescente en conflicto con la ley en el informativo de “SBT Brasil”* | “Do Brazil a favor: adopt an outlaw” – the constitution of meanings on the adolescent subject in conflict with the law on the tv news program “SBT Brasil” 1351
- REJONE VALENTIM MACHADO E MARIA CÉLIA CORTEZ PASSETTI
-
- ANÁLISE CONTEXTUAL DE RESUMOS ACADÊMICOS GRÁFICOS DE BIOLOGIA E DE QUÍMICA** | *Análisis contextual de resúmenes académico gráficos de biología y de química* | Contextual analysis of biology and chemistry academic graphical abstracts 1363
- CRISTIANE SALETE FLOREK
-
- “MISTURE-OS E ARRUME PROBLEMAS”: A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO FEMININO EM UMA CAMPANHA VOLTADA AO PÚBLICO MASCULINO** | *“Mézclelos y créese problemas”: la constitución del ethos discursivo femenino en una campaña enfocada al público masculino* | “Mix them and get into trouble”: the constitution of the female discursive *ethos* in a campaign aiming the male audience 1385
- RAFAEL PREARO LIMA E PATRÍCIA SILVESTRE LEITE DI IÓRIO
-
- TOPÔNIMOS: ENUNCIÇÃO E MEMÓRIA DA IDENTIDADE ITALIANA EM CASCAVEL, PARANÁ** | *Topónimos: enunciación y memoria de la identidad italiana en Cascavel, Paraná* | Toponyms: italian identity enunciation and memory in the city of Cascavel, Paraná State 1397
- WÂNIA CRISTIANE BELONI E CLARICE NADIR VON BORSTEL
-
- AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE** | *Las formas de intervención del profesor en el texto del alumno y la construcción de la intersubjetividad* | The forms of teacher intervention in the student’s text and construction of intersubjectivity 1415
- ELISANE REGINA CAYSER, LUCIANA MARIA CRESTANI E MARLETE SANDRA DIEDRICH
-

ESTE AQUI É **BEST-SELLER!** MAS... QUEM É O AUTOR? | *¿Esto aquí es un best-seller!*
pero ... ¿quién es el autor? | This one is a best-seller! but... who is the author?

1430

ANDERSON FERREIRA

ENSAIO / ENSAYO/ ESSAY

AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS E A PROBLEMÁTICA DO PARADOXO DO ACESSO ÀS PRÁTICAS LETRADAS E DA INCLUSÃO SOCIAL: INTERPRETAÇÕES À LUZ DOS ESTUDOS DA LINGÜÍSTICA APLICADA | *Las políticas lingüísticas educacionales y la problemática de la paradoja del acceso a las prácticas letradas y de la inclusión social: interpretaciones a la luz de los estudios de la Lingüística Aplicada* | Educational linguistic policies and the problem of the access paradox to literate practices and social inclusion: interpretations under the light of Applied Linguistics

1444

ROSÂNGELA HAMMES RODRIGUES

RESENHA/ REVISIÓN / REVIEW

OSTERMANN, Ana Cristina; OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de (Org.). **Você está entendendo?** Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

1453

DANIELA NEGRAES PINHEIRO ANDRADE E MARTA HELENA FACCO PIOVESAN

DOSSIÊ / DOSIER / DOSSIER

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ / *Presentación Dossier* / Presentation Dossier 1458

ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM | *Análisis de géneros discursivos bajo la perspectiva dialógica del lenguaje* | Discourse genre analysis in a dialogic perspective of language

NÍVEA ROHLING E RODRIGO ACOSTA PEREIRA

O HORIZONTE VALORATIVO EM ENUNCIADOS DO GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE: UMA ESCUTA DIALÓGICA | *El horizonte de evaluación establece la revisión de género en línea: una escucha dialógica* | The evaluative horizon in utterances of the online comment genre: a dialogic listening 1460

MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE E NÍVEA ROHLING

ANTOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA DO SÉCULO XIX: A PRESENÇA DO AUTOR NO PREÂMBULO | *Antología escolar brasileña del siglo XIX: la presencia del autor en el preámbulo* | The Brazilian schooling anthology of the 19th century: the author's presence in the preamble 1476

AGILDO SANTOS S. DE OLIVEIRA E MARIA INÊS BATISTA CAMPOS

A AUTORIA NA COMPOSIÇÃO VERBOVOCOVISUAL DE MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE SELFIES | *La autoría en la composición verbivocovisual de microcuentos multimodales de selfies* | Authorship in the verbivocovisual composition of multimodal short stories based on selfies 1492

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO, DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO E VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

A INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA | *La inscripción del sujeto en la escritura académica en perspectiva dialógica* | The inscription of the subject in academic writing under a dialogic perspective 1506

SANDRO BRAGA E RODRIGO ACOSTA PEREIRA

F Ó R U M L I N G U Í S T ! C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 13, NÚMERO 3, 2016

A *Fórum Linguístico*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, chega ao terceiro número de 2016 e traz para seus leitores e leitoras uma edição com 15 escritos, de variados gêneros discursivos e vertentes teórico-metodológicas, resultado de investigações de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes universidades brasileiras.

O primeiro dos artigos desta *Fórum* é de autoria de Mônica Santos de Souza, pesquisadora da Universidade Federal de Viçosa. **Princesas x Cachorras: a evangelização midiática no aconselhamento da pastora Sarah Sheeva** analisa, da perspectiva da semiolinguística do discurso, um aconselhamento da pastora Sarah Sheeva publicado no *youtube*, observando as relações de autoridade que constituem a figura do locutor e uma construção enunciativa que promove valores tradicionais da fé cristã a partir da mediação da pastoral religiosa.

Lusofonia, colonialismo e globalização, de Cristine Görski Severo, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, é o segundo artigo do presente número e discute, segundo o viés de uma abordagem crítica das Políticas Linguísticas, as relações de poder estabelecidas pela ordem da lusofonia, da modernidade até a contemporaneidade. A autora discorre sobre problemáticas como o racismo e o nacionalismo e aponta para o papel da língua portuguesa como signo político, fazendo notar a permanência de um dispositivo colonialista nos esforços transnacionais do projeto lusófono da atualidade.

O terceiro artigo deste terceiro número de 2016 da *Fórum Linguístico* é de autoria de Francisco Eduardo Vieira, pesquisador da Universidade Estadual da Paraíba. Intitulado **Assujeitamento e conflito na constituição do sujeito em textos de apresentação de gramáticas escolares do português**, o escrito ancora-se na Análise do Discurso de Linha Francesa e traça uma análise das apresentações de gramáticas contemporâneas brasileiras, trazendo à tona o embate entre duas formações discursivas, a saber: a *formação discursiva da virada pragmática no ensino de português* (supostamente nova) e a *formação discursiva da doutrina gramatical tradicional* (cujo funcionamento interdiscursivo é ainda notável).

Faça um favor ao Brasil: adote um bandido – a constituição dos sentidos sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei no telejornal “SBT Brasil” é o quarto artigo que figura neste volume 13, número 3. No texto, as pesquisadoras Rejone Valentim Machado e Maria Célia Cortez Passetti, da Universidade Estadual de Maringá, problematizam os discursos sobre os adolescentes em conflito com a lei materializados numa reportagem de telejornal de fevereiro de 2014. Seguindo a Análise do Discurso de Linha Francesa, as autoras descrevem um funcionamento discursivo pautado na desumanização dos sujeitos adolescentes, por um lado, e no silenciamento de suas condições sociais de vulnerabilidade, por outro.

O quinto artigo que vem a lume neste número 3 de 2016 é de autoria de Cristiane Saete Florek, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria. **Análise contextual de resumos acadêmicos gráficos de Biologia e de Química** recorre às discussões da Análise Crítica dos Gêneros e debruça-se sobre um *corpus* formado de sumários e instruções para autores de quatro periódicos de Ciências Biológicas e Química, além de entrevistas com pesquisadores dessas áreas, para investigar o gênero Resumo Acadêmico Gráfico (RAG), compreendido como uma resposta de otimização do tempo para seleção de informações e segundo um forte apelo visual e semiótico.

“Misture-os e arrume problemas”: a constituição do *ethos* discursivo feminino em uma campanha voltada ao público masculino é o sexto artigo desta *Fórum* e foi escrito por Rafael Prearo Lima e Patrícia Silvestre Leite Di Iório, pesquisadores, respectivamente, do Instituto Federal de São Paulo e da Universidade Cruzeiro do Sul. Da perspectiva da Análise do Discurso – notadamente, dos estudos de Maingueneau acerca do *ethos* –, os autores analisam a produção do *ethos* feminino em uma campanha publicitária do perfume Axe, marcada por estereótipos de gêneros e pela construção de uma relação de sentidos entre “mulheres” e “problema”.

O sétimo dos artigos deste número 3 de 2016 do periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC é **Topônimos: enunciação e memória da identidade italiana em Cascavel, Paraná**. Escrito por Wânia Cristiane Beloni e Clarice Nadir von Borstel, pesquisadoras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o artigo elabora, a partir do conceito de *ambiente linguístico*, de Calvet, uma reflexão sobre a nomeação do espaço urbano público (ruas, praças e escolas) e a manutenção de uma *italianeidade*. As autoras percorrem um amplo *corpus* – documentação de sites institucionais, Telelistas – e discorrem sobre questões como etnia, prestígio e comunidade, materializados nos topônimos analisados.

As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade, o oitavo artigo desta edição, é de autoria de Elisane Regina Cayser, Luciana Maria Crestani e Marlete Sandra Diedrich, pesquisadoras da Universidade de Passo Fundo. Partindo das concepções de Benveniste acerca da subjetividade na linguagem, e dos apontamentos de Bakhtin acerca do enunciado, as autoras voltam-se para a relação *eu-tu* que se estabelece nos processos de escrita, leitura, correção textual e reescrita de textos. Para elas, a escola ainda estabelece um *hiato* intersubjetivo, impedindo que professor e aluno possam se identificar como participantes efetivos da interação linguística materializada em textos.

Encerra a seção de artigos desta edição da *Fórum* o texto **Este aqui é best-seller! mas... quem é o autor?**, de Anderson Ferreira, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O artigo percorre a problematização da autoria – de Michel Foucault, seguido de Maingueneau e Chartier – e analisa a autoralidade e seus limites no caso dos *best-sellers*. Ferreira debruça-se sobre a *webmanchete* que destaca o êxito comercial do livro *Toda Poesia*, de Paulo Leminski para, então, questionar a definição da função-autoria e defender a hipótese de que há uma “transgressão discursiva do autor-produtor” (p.1442) no caso de Leminski.

A seção **Ensaio** desta *Fórum Linguístico* traz, por sua vez, a contribuição de Rosângela Hammes Rodrigues, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina. No escrito **As políticas linguísticas educacionais e a problemática do paradoxo do acesso às práticas letradas e da inclusão social: interpretações à luz dos estudos da Linguística Aplicada**, Rodrigues investiga os discursos de inclusão e de acesso presentes em documentos oficiais, refletindo sobre o papel de protagonismo que deve ter uma *educação problematizadora*, produzida segundo um viés contra-hegemônico e marcada por proposições que revelem uma efetiva discussão dos letramentos dominantes – e de seus discursos.

Indo adiante, a seção **Resenha** traz a análise crítica, elabora pelas pesquisadoras Daniela Negraes Pinheiro Andrade e Marta Helena Facco Piovesan, da Universidade Estadual do Maranhão, do livro organizado por Ostermann e Oliveira, **Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento**, publicado em 2015 pela Mercado de Letras. Para as resenhistas, o livro avaliado redonda em uma importante fonte de pesquisas sobre a fala-em-interação, tanto para acadêmicos quanto para profissionais de teleatendimento.

Por fim, a *Fórum* traz a seção **Dossiê**, inédita no periódico. Intitulado **Análise de gêneros discursivos na perspectiva dialógica da linguagem** e organizado por Nívea Rohling (UFTPR) e Rodrigo Acosta Pereira (UFSC), o dossiê apresenta 4 artigos de pesquisadores de várias instituições do Brasil¹, cujo ponto de interseção é a análise dos gêneros do discurso.

Depois da breve apresentação deste número da *Fórum Linguístico*, cabe fazer os agradecimentos, já tradicionais: aos autores e autoras dos artigos, do ensaio e da resenha, além dos organizadores do **Dossiê**, pela contribuição com o periódico; aos pareceristas dos textos, sem os quais não seria possível o trabalho de edição e de publicação; ao público-leitor da *Fórum*, que acompanha cada edição da revista, de forma atenta; aos membros do corpo editorial, editores, bolsista e artistas gráficos; aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC; e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio sempre fundamental.

Novamente, em nome da equipe editorial, é preciso deixar o convite para a leitura deste volume 13, número 3, de 2016 da *Fórum Linguístico*.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor

¹ Optou-se, nesta *Apresentação*, por fazer uma breve introdução dos 10 primeiros textos. O *Dossiê* tem uma apresentação específica, entre as páginas 1458 e 1459 deste número.

PRINCESAS X CACHORRAS: A EVANGELIZAÇÃO MIDIÁTICA NO ACONSELHAMENTO DA PASTORA SARAH SHEEVA

PRINCESAS O PERRAS: LA EVANGELIZACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL
ASESORAMIENTO DE LA PASTORA SARAH SHEEVA

PRINCESSES OR BITCHES: THE EVANGELIZATION OF THE MEDIA ON GIVING ADVICE TO
SHEPHERDESS SARAH SHEEVA

Mônica Santos de Souza Melo*
Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo descrever e analisar a organização argumentativa de um aconselhamento publicado pela pastora Sarah Sheeva no seu canal no *youtube*. Esse estudo faz parte de um projeto maior que tem como objetivo verificar se o processo de renovação das formas de interação com o fiel pela qual passa o discurso religioso reflete algum tipo de renovação nos valores e princípios adotados e pregados pelas Igrejas. Para empreender nossa análise, que é de natureza qualitativa e envolve um estudo de caso, recorreremos a pressupostos e categorias da Teoria Semiolinguística do Discurso de Patrick Charaudeau (2008), especialmente aquelas que compõem os modos de organização argumentativo e enunciativo. Tal estudo nos permitiu constatar que, embora adote um formato inovador, o aconselhamento reproduz um discurso ainda bastante conservador, pautado nos valores mais tradicionais do cristianismo.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso religioso. Mídiatização. Semiolinguística.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo describir y analizar la organización argumentativa de un anuncio publicado por la Pastora Sarah Sheeva en su canal en *youtube*. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio que pretende verificar que el proceso de renovación de las formas de interacción con los fieles a través del cual pasa el discurso religioso, reflejando algún tipo de actualización de los valores y principios adoptados y predicados por las iglesias. Para llevar a cabo nuestro análisis, que es de naturaleza cualitativa y consiste en un estudio de caso, vamos a utilizar los supuestos y categorías de *semiología* Teoría Patrick Charaudeau del habla (2008), especialmente los que componen los modos de organización argumentativa y declarativa. Este estudio

*Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora Associada III do Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: monicamelos@ufv.br. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, processo n.304833/2014-2.

permitió observar que, a pesar de adoptar un formato innovador, el asesoramiento desempeña un discurso que sigue siendo bastante conservador, basado en los valores más tradicionales del cristianismo.

PALABRAS CLAVE: Discurso religioso. Medios de comunicación. *Semiolinguistics*.

ABSTRACT: This article aims to describe and analyze the argumentative organization of an advisory published by Shepherdess Sarah Sheeva on her *YouTube* channel. This study is part of a larger project that aims to verify if the renewal of the forms of interaction with the faithful through which religious discourse is through reflects any kind of renovation of the adopted values and principles preached by churches. To undertake our analysis, which is qualitative in nature and involves a case study, we adopted the assumptions and categories of Patrick Charaudeau's Semiolinguistics Theory (2008), especially those composing the argumentative and declarative organization methods. This study allowed us to note that, even though it adopts an innovative format, counseling reproduces a speech that is still quite conservative, based on the most traditional values of Christianity.

KEYWORDS: Religious discourse. Mediatization. Semiolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos, ao longo do artigo, descrever e analisar as estratégias argumentativas de um aconselhamento publicado pela pastora Sarah Sheeva no seu canal no *youtube*. Esse aconselhamento, publicado em 26 de fevereiro de 2016, tem duração de 6 minutos e 45 segundos e compõe um vídeo maior, com duração de 1 hora e 23 minutos, que, por sua vez, faz parte de uma sequência de postagens nas quais a pastora responde consultas de fiéis do sexo feminino a respeito de vários assuntos, com predominância de temáticas relacionadas a questões sentimentais.

Um olhar sobre a história da pastora Sarah Sheeva nos revela uma trajetória curiosa. Segundo Silva (2014), Sarah começou sua carreira como cantora em 1994, apresentando-se como *backvocal* de seus pais, Pepeu Gomes e Baby do Brasil. Em 1998, montou, com suas irmãs Nana Shara e Zabelê, o grupo musical SNZ, no qual atuou por cinco anos. Deixou a carreira artística para seguir seu chamado ministerial e trabalhar em tempo integral na obra de Deus, como missionária e pregadora da Palavra. A ex-cantora conta que sua transformação começou durante um ensaio da banda com suas irmãs, após presenciar um surto de um dos músicos da banda que teria sido resultado de uma possessão de um espírito maligno. Impressionada com o episódio, ela passou a frequentar uma igreja evangélica e se dedicou a estudar exaustivamente a Bíblia. Esse processo representou uma mudança radical no seu comportamento. Tendo se convertido, Sarah vinculou-se, originalmente, à Igreja Celular Internacional, com sede no Rio de Janeiro. Essa Igreja, considerada neopentecostal, foi fundada em 1999 e prega, entre outros princípios conservadores, a castidade total antes do casamento. Atualmente, Sarah não pertence mais a essa Igreja, mas atua como pastora missionária, possuindo um ministério próprio: o Ministério Sarah Sheeva. De acordo com o site da pastora, o objetivo do seu Ministério é “[...] edificar a Igreja de Jesus Cristo de uma forma abrangente, levando Palavras de Libertação, Cura e principalmente Santificação, para então alcançarmos cada vez mais almas para o Reino de Deus” (SHEEVA, 2016).

A pastora Sarah Sheeva exerce a evangelização através dos cultos que realiza pelo país e, também, de várias mídias. Dedicada, sobretudo, à orientação e evangelização do público feminino, Sarah Sheeva criou o chamado “Culto das Princesas”.

De acordo com Silva (2014), o Culto das Princesas surgiu após a pastora perceber a carência dos ensinamentos religiosos para as mulheres em sua Igreja. Esses cultos se destinam exclusivamente às mulheres e não podem ser registrados e nem veiculados pelas mídias para que nenhum homem tenha acesso ao conteúdo pregado pela pastora.

Paralelamente ao Culto, devido à grande quantidade de e-mails em busca de orientação e conselhos pessoais recebidos por Sarah Sheeva, a pastora passou a publicar vídeos nos quais responde a perguntas encaminhadas por mulheres de todo o país. Dispõe, para isso, de vários recursos, uma vez que possui um canal no *youtube*, um *blog*, um *site*, uma conta no *twitter* e uma página no *facebook*. Nos últimos meses, tem recorrido também ao aplicativo *snapchat* para postar mensagens mais curtas, de conteúdo variado. Seus vídeos trazem informações sobre suas pregações e seus cultos, além de reflexões religiosas e comportamentais. Eles são de domínio público e possuem um grande número de visualizações.

A ampla visualização pelos fiéis e a repercussão desses vídeos exemplificam o processo de midiaticização do discurso religioso, ao qual as igrejas em geral, e as neopentecostais de forma mais agressiva, têm recorrido para angariar fiéis. O uso do ciberespaço para intensificar a interação com o fiel é um fenômeno que vem se ampliando nos últimos anos e que é responsável por transformar autoridades religiosas em verdadeiras celebridades. A utilização dos meios de comunicação por parte das igrejas faz parte de um esforço da maioria das denominações religiosas para se aproximar de um público ausente das formas tradicionais de contato com o fiel, como missas e cultos.

A mensagem deve se adaptar às exigências do dispositivo midiático para captar o fiel, uma vez que se direciona a um público mais heterogêneo e disperso. Além disso, o uso da mídia estabelece novos ambientes e novas situações de troca, o que requer uma nova linguagem.

2 O MOVIMENTO NEOPENTECOSTAL

O discurso que tomamos como objeto de análise pertence ao Ministério Sarah Sheeva, que se define como sendo de linha neopentecostal. Deve-se esclarecer, a partir de Silva (2014), que, entre as denominações evangélicas, encontramos três divisões. As tradicionais, que vêm do período da Reforma Protestante, ocorrida no século XVI; as pentecostais, que se originaram em uma época de reavivamento do protestantismo nos Estados Unidos, no início do século XX; e as neopentecostais, bem mais recentes, que resultam da transformação e adaptação das Igrejas Pentecostais.

O Neopentecostalismo teve início na segunda metade da década de 70, cresceu e se fortaleceu nas décadas de 1980 e 1990, e hoje está presente em todo o mundo e, de forma expressiva, no Brasil. O prefixo “neo” é utilizado para marcar sua recente formação, bem como seu caráter de “novidade” dentro do protestantismo.

Segundo Mariano (1999), esta vertente teve grande inserção na sociedade através dos meios de comunicação. Trata-se de uma nova roupagem do protestantismo, que incentiva o fiel a buscar a prosperidade e a cura e que implementou profundas acomodações à sociedade, abandonando estereótipos pelos quais os “crentes” eram reconhecidos e implacavelmente estigmatizados, abolindo certas marcas distintivas e tradicionais de sua religião, propondo novos ritos, crenças e práticas e estabelecendo costumes e comportamentos mais brandos. Seus rituais são grandiosos e pomposos, e não dispensam curas milagrosas e exorcismos.

Segundo Silva (2014), as igrejas neopentecostais apostam, ainda, na divulgação de suas crenças por meio do rádio e da TV. Algumas delas mantêm forte presença na mídia eletrônica, controlando a programação – e às vezes, as finanças –, de centenas de emissoras de rádio e televisão no país.

Essa utilização das mídias mostra-se como um mecanismo adicional que favorece a influência e o controle da Igreja sobre o fiel, ampliando o chamado “poder pastoral”, nos termos de Foucault (2004), noção que abordaremos brevemente a seguir.

3 O DOMÍNIO DE PRÁTICA RELIGIOSA E O PODER PASTORAL

Embora os aconselhamentos de Sarah Sheeva tomem por tema central orientações de natureza sentimental, que incluem, entre outros, o comportamento sexual das mulheres, esses se vinculam ao domínio de prática religiosa, por terem como instância de produção uma enunciadora revestida do papel social de pastora, que representa, em suas palavras, o pensamento da instituição.

Os domínios de prática social se definem por serem lugares de produção das interações sociais que se organizam em setores de atividades. Para Chauradeau (2010, p.286):

Os *domínios da prática* são lugares de produção das interações sociais organizadas em setores de atividade social que se definem por um conjunto de práticas finalizadas. Eles resultam de um jogo de regulação das relações de força que aí se apresentam, e instauram um recorte do espaço social como lugar simbólico de uma atividade ordenada de atores sociais em torno de uma finalidade que implica regras de troca. Em termos bourdieusianos, poderíamos falar de “campos” da prática social.

Adotando essa perspectiva, o domínio de prática religioso se compõe de uma série de interações e práticas, que têm a Igreja (na figura de autoridades como padres, bispos, pastores, etc.) como instância produtora de discursos e a população em geral – e o fiel, de forma específica – como instância de recepção. Esses “atores” se relacionam num espaço não apenas físico, mas também simbólico, regido por regras que revelam uma relação hierárquica entre as instâncias de produção e recepção do discurso.

Reconhece-se, atualmente, que a sociedade tem passado por um processo de secularização, com uma diminuição da influência da Igreja em vários setores da vida social. Apesar disso, verifica-se uma propagação de diversas denominações religiosas, sobretudo no campo das igrejas cristãs de linha neopentecostal, o que mostra que a religião mantém presença na sociedade, uma vez que os indivíduos continuam recorrendo a ela para compreender seu lugar no mundo, para compreender a si mesmo e para balizar valores e comportamentos. Segundo Lemos (2005, p.28):

A religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos seres humanos. Ela pode tanto fornecer a explicação e a justificação das relações sociais como construir o sistema de práticas destinadas a reproduzi-las.

Sendo assim, a religião atua tanto no âmbito social quanto no individual, exercendo forte influência sobre as concepções e, conseqüentemente, sobre a atitude dos indivíduos. É o que afirma Lemos (2005, p. 127):

É exatamente por trabalhar com questões simbólicas que os discursos religiosos interferem na elaboração e difusão dos símbolos culturalmente disponíveis, dos conceitos normativos, das noções de fixidade e de identidade. Ao interferir na elaboração e difusão destes elementos em conexão com outros campos da cultura, os discursos religiosos penetram no âmago das concepções de vida das pessoas.

Verifica-se, portanto, que a religião exerce um poder incontestável sobre o fiel, afetando suas crenças e comportamentos, por meio de uma série de símbolos e normas que são impostos ao fiel através do discurso. É sobretudo por meio das práticas discursivas que se exerce o chamado “poder pastoral”, nos termos de Foucault (2004).

Para Foucault, a partir do momento em que se solidificou como uma força de organização política e social, o cristianismo introduziu esse tipo de poder, havendo, simultaneamente, a instituição de responsáveis (padres, pastores) que assumiram a função de pastores da comunidade cristã, com os encargos associados a essa função.

Segundo Foucault, o poder pastoral, diferente do tradicional, não visa o triunfo sobre os dominados, mas procura garantir o bem-estar do indivíduo e do grupo. A característica moral do pastorado seria fazer tudo para promover a salvação do fiel e se sacrificar pelo bem de seus seguidores.

A existência desse tipo de poder acarreta, para Foucault (2004), algumas implicações: a primeira é o fato de que cada indivíduo é levado obrigatoriamente a buscar a salvação; a segunda implicação é que essa salvação só pode ser atingida caso se aceite a autoridade de um outro (o padre, o pastor) e esse poderá ter acesso às ações dos indivíduos e ao poder de autorizá-las ou não. Trata-se de uma nova forma de análise e controle de comportamento e culpabilização que se acrescenta às tradicionais estruturas jurídicas que todas as sociedades possuem. Por fim, Foucault aponta um terceiro fato decorrente do poder pastoral: a instituição da figura do pastor como alguém que, além de auxiliar o indivíduo a obter a salvação, pode exigir dos fiéis uma obediência absoluta.

Foucault (2004) define o pastorado como uma categoria de indivíduos singulares, que não se definem inteiramente por seu status, sua profissão nem por sua qualificação individual, intelectual ou moral, mas por serem indivíduos que desempenham, na sociedade

cristã, o papel de verdadeiros condutores (“pastores”) em relação ao grupo (“ovelhas”) e cuja função é garantir o bem-estar desse grupo e promover a “salvação” individual. Essa salvação, contudo, depende da obediência, por parte do indivíduo, de uma série de leis que não coincidem, necessariamente, com as leis comuns já existentes na sociedade, que são impostas no âmbito do domínio jurídico. Essas novas leis são disseminadas pelo pastor, que seria também responsável por zelar pelo seu cumprimento. Nessa perspectiva, a obediência incondicional ao pastor é vista como uma condição essencial para se obter a virtude e, conseqüentemente, a salvação.

Como afirma Foucault (2004, p.69), “[...] o pastorado trouxe consigo toda uma série de técnicas e de procedimentos que concerniam à verdade e à produção da verdade.” O pastor é, portanto, aquele que possui a autoridade, além do atributo da sabedoria e a função de ensinar a palavra de Deus, os mandamentos de Deus, da Igreja e a moral cristã (FOUCAULT, 2004). Compreendemos, a partir de Foucault (1998), a noção de moral como ambígua. Para esse autor, por moral “entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc.” (FOUCAULT, 1998, p. 26). Contudo, entende-se, também, por moral o comportamento dos indivíduos em relação a essas regras. Para o autor, “designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores” (FOUCAULT, 1998, p. 26).

De acordo com essa proposta, depreende-se que o pastor é aquele que possui o atributo da sabedoria e a função de ensinar a palavra de Deus e a moral cristã. Sendo responsável por acompanhar seu rebanho, cabe ao pastor, também, controlar as atitudes dos fiéis, o que inclui, dentre outros, seu comportamento sexual.

Essa função, para Foucault, tem uma explicação na história do cristianismo. Tendo em vista a necessidade de reprodução e organização familiar, fazia-se necessária, desde os primórdios do cristianismo, a defesa de uma concepção moderada quanto ao comportamento sexual, de forma que a carne fosse vista como fonte de uma tentação que poderia levar o homem a ultrapassar os limites estabelecidos pela moral. Com isso, estabeleceram-se os princípios da monogamia, do casamento, da sexualidade ligada à reprodução, com uma limitação e desqualificação do prazer.

Tal repressão à sexualidade representa uma iniciativa do cristianismo de compilar e propagar a instrução moral conforme os preceitos bíblicos. Porém, trata-se de uma interpretação que reflete posições filosóficas da época, uma vez que não há, no Antigo Testamento, julgamentos que levem a crer que a sexualidade seja inferior à espiritualidade ou à intelectualidade. Também no Novo Testamento, onde se encontram os ensinamentos de Jesus às comunidades judias sob a influência greco-romana, não há uma orientação sistemática a respeito da sexualidade. Parte das orientações em relação ao comportamento sexual se encontra nas Epístolas aos Coríntios, escritas por Paulo, e se justificam pelo contexto da época. Trata-se de uma tentativa de inibir uma série de comportamentos contrários à nova moral, dentre eles a prostituição, que se manifestavam na região: pregava-se, assim, a castidade e a prática sexual apenas dentro do casamento, considerado como indissolúvel.

O quadro descrito acima nos permite identificar pontos de convergência e divergência entre os autores citados, uma vez que o chamado poder pastoral de Foucault (2004) é exercido no domínio de prática religioso, nos termos delineados por Charaudeau (2010) e se sustenta por intermédio de práticas e interações construídas através dos discursos que nelas se produzem. Esse poder se mantém a partir da reprodução de um sistema de símbolos aos quais se refere Lemos (2005), interferindo nas concepções de vida das pessoas. Devemos destacar, no entanto, uma especificidade no pensamento de Foucault, que seria o fato de esse autor diferenciar o poder pastoral das outras formas de poder, reconhecendo que ele se justifica pelo propósito de promover a salvação do fiel, sendo essa a principal finalidade que motiva o pastor a impor determinados comportamentos àqueles que o seguem.

As concepções descritas acima, associadas ao poder pastoral, persistem até os dias de hoje nas igrejas cristãs, em suas várias vertentes. Veremos, a seguir, como elas se manifestam no discurso que adotamos como objeto de estudo.

O GÊNERO SITUACIONAL “MENSAGEM DE ACONSELHAMENTO ESPIRITUAL E MORAL”

A mensagem de aconselhamento pode ser descrita adotando-se alguns parâmetros definidos por Charaudeau (2004) para compreensão dos chamados “gêneros situacionais”. Para esse autor, a descrição de qualquer gênero depende da observação de características físicas, identitárias e contratuais, fazendo-se a partir da articulação entre três níveis:

- i. o situacional, cujas restrições são instituídas pelo contrato comunicacional que configura a situação de comunicação: finalidade, propósito, identidade dos parceiros e circunstâncias materiais.
- ii. o formal, que corresponde aos aspectos formais configurados nos textos: composição textual interna - organização do texto em partes, construção gramatical, etc.
- iii. o discursivo, que determina a construção discursiva dos gêneros: modos de organização do discurso - enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo.

Com relação ao nível situacional, constatamos que o aconselhamento espiritual é um gênero cujo domínio central é o religioso, que toma como propósito a doutrinação religiosa e moral dos indivíduos. Além disso, deve-se destacar que os aconselhamentos espirituais cristãos se pautam em leituras dos ensinamentos bíblicos. Se partirmos do princípio de que “o sagrado está na raiz de todo fenômeno religioso” (LEMOS, 2005, p. 32), podemos constatar que os aconselhamentos publicados por Sarah Sheeva, de teor predominantemente normativo, se pautam na imposição de uma série de crenças e comportamentos, derivados de uma ética que opõe sagrado e profano. Na mensagem analisada, a temática refere-se ao uso da internet pelas mulheres. Com relação à identidade dos parceiros, identificamos, na instância de produção do aconselhamento, a pastora Sarah Sheeva, que assume o papel de conselheira e, na instância de recepção, as internautas que assistem a essa mensagem.

Quanto às circunstâncias materiais, verificamos que o contrato não permite uma troca dialogal *stricto sensu*. Porém, há uma situação pseudodialógica, pois Sarah simula um diálogo com a internauta que envia a pergunta. Como o aconselhamento analisado é veiculado pela *internet*, deve-se reconhecer que esse resulta de uma interseção entre os domínios midiático e religioso. Essa interseção permite ampliar os espaços de produção e recepção do discurso religioso, que deixam de estar restritos ao templo. Assim, da sua própria casa, a pastora consegue “entrar” na casa da fiel, o que sugere uma situação de informalidade, que gera um efeito de aproximação com a internauta:



Imagem 1: Pastora Sarah Sheeva ministrando o aconselhamento

Fonte: Sheeva (2016)

Portanto, as circunstâncias materiais dotam esse tipo de discurso de características específicas com relação à interação entre a pastora e as fiéis. A publicação de um vídeo na *internet* causa, ainda, uma ilusão de presença, reforçando o efeito de intimidade entre Sarah e as internautas. Curioso é o fato de que, ao mesmo tempo em que se cria uma ilusão de intimidade, trata-se de uma comunicação, na verdade, de caráter público. A publicação desse vídeo imprime, ainda, ao aconselhamento uma permanência, o que amplia seu alcance, uma vez que o vídeo fica disponível na “rede” e pode ser acessado e compartilhado de forma irrestrita e ilimitada. Em termos da finalidade, entendemos que o vídeo visa orientar a internauta, que faz a consulta, e as demais fiéis, que assistem ao vídeo, em torno da questão sobre a possibilidade das mulheres utilizarem “sites”. Para essa questão, a pastora propõe uma delimitação,

defendendo uma proibição ao uso de sites de relacionamento por parte das mulheres para procurarem namorados. Segundo a pastora, suas justificativas se pautam nos ensinamentos bíblicos, conforme veremos a seguir.

A interseção entre os domínios religioso e midiático institui uma situação de comunicação de aconselhamento espiritual e moral, na qual a locutora tem como finalidade doutrinar as mulheres que assistem ao vídeo. Para tanto, o enunciador seleciona duas visadas: a visada de informação (fazer-saber) e a visada de incitação (fazer-fazer). Na mensagem analisada, o locutor adota uma visada de informação, ao descrever as diferenças entre homens e mulheres, que teriam fundamento na Bíblia. Quanto à visada de incitação, o falante pretende levar a fiel a adotar uma postura: a de não tomar a iniciativa no relacionamento sentimental, sugerindo que a obediência a essa prescrição a beneficiará. No que se refere às características identitárias dos parceiros da troca, temos acesso às do locutor, enquanto, em relação aos interpretantes, há uma expectativa de que se trate, em sua maioria, de um público evangélico e feminino. Contudo, sabemos que essa expectativa pode não se confirmar plenamente, uma vez que não há um monitoramento objetivo de quem, de fato, acessou tal mensagem. Até a presente data, o vídeo registra 11583 visualizações.

Em termos da organização textual, a mensagem comporta uma estrutura com uma introdução do tema e de uma proposta a ele relacionada, exposição de argumentos e conclusão. Na mensagem analisada, o momento introdutório é organizado discursivamente pelo comportamento elocutivo, através do qual a locutora expressa claramente seu ponto de vista, através da interdição: “O que eu sou contra é esses sites de relacionamento onde a mulher fica procurando homem.” Em seguida, apresentam-se argumentos que visam fundamentar essa interdição e, finalmente, há o momento da incitação (organizado discursivamente pelos comportamentos alocutivo e elocutivo), em que a enunciativa anuncia o comportamento que a destinatária deve adotar. O uso de uma linguagem coloquial nos permite identificar um público destinatário jovem, ao qual a pastora se direciona com expressões de uso corriqueiro, tal como “vamo lá”, “a mulher fica meio baratinada”, “o nome do cara é João”, através das quais a pastora procura se aproximar das fiéis.

Quanto às restrições discursivas, o aconselhamento espiritual é um gênero predominantemente argumentativo, uma vez que busca levar o indivíduo a adotar determinado ponto de vista. A descrição da organização argumentativa da mensagem em questão será apresentada em seguida.

5 A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA DO ACONSELHAMENTO

A partir desse momento nos propomos a descrever a organização argumentativa do aconselhamento selecionado. Devemos mencionar que a pastora Sarah Sheeva tem dezenas de vídeos publicados no seu *site* e no seu canal do *youtube*, todos com milhares de visualizações, o que é uma evidência da popularidade da pastora. O aconselhamento em foco nesse artigo foi selecionado a partir dos critérios da atualidade e da representatividade, uma vez que é um dos aconselhamentos mais recentes e mais visualizados.

Organizamos nosso texto, procurando associar a descrição dos dados à sua interpretação, de modo que se possa compreender a relação entre os comportamentos linguageiros adotados e seu significado social e funcionamento no seu contexto de produção- interpretação, interpretando os efeitos de sentido que provocam. Nossa descrição e análise será intercalada de excertos extraídos do aconselhamento, os quais consideramos os mais significativos para ilustrar os fenômenos identificados.

O aconselhamento analisado é uma resposta à seguinte dúvida da internauta? “É correto uma mulher cristã estar em sites para conhecer pessoas?” Nele, a pastora defende a tese de que a mulher não deve tomar a iniciativa, ou seja, num relacionamento caberia ao homem o papel de buscar a aproximação com a mulher, e não o contrário.

No aconselhamento em questão, predomina a organização argumentativa, por se tratar de uma mensagem de doutrinação. Pretendemos, aqui, abordar como se dá a argumentação na mensagem analisada, tendo em vista a interseção dos domínios religioso e midiático. Para isso, partimos de uma proposta que encara a argumentação como um processo dialógico.

Para Charaudeau (1992), a argumentação é um processo dialógico, intersubjetivo, já que exige, além de um sujeito que desenvolva uma asserção sobre uma tese, outro sujeito que constitui o alvo da argumentação e a quem o sujeito que argumenta pretende levar

a partilhar não a mesma verdade, mas uma veracidade, que dependeria das representações socioculturais partilhadas pelos membros de um grupo dado em nome da experiência e do conhecimento; assim, a existência de um dispositivo argumentativo não determina a forma particular que assumirá a argumentação num texto, mas depende dos fatores situacionais, isto é, da influência determinada pela situação de troca e pelo contrato de fala.

Como processo dialógico, toda argumentação tem como objetivo principal estimular a adesão de seus interlocutores a suas teses, de modo a criar nos ouvintes predisposição a uma ação efetiva. Para que haja a argumentação, estabelece-se entre os indivíduos um contrato intelectual baseado principalmente no fato de os enunciadores pertencerem aos mesmos contextos sócio-históricos. Portanto, a existência de um dispositivo argumentativo não é o único responsável pela argumentação de um texto. Essa depende também dos fatores situacionais, determinados pela situação de troca e pelo contrato de fala.

No aconselhamento em questão, a pastora, ocupando uma posição de autoridade e instituída de um poder pastoral legitimado pela Igreja e confirmado pelas fiéis que buscam seus aconselhamentos, coloca-se como representante da Igreja, partilhando as representações dessa instituição. A partir dessa posição, defende a seguinte proposta: “o homem procura, a mulher espera.” Reproduz e defende, ao longo da sua fala, um ponto de vista machista, que revela uma relação de poder real e simbólico entre homens e mulheres, pautada numa hierarquia que coloca o homem em posição de dominante e a mulher como dominada.

Para influenciar a sua interlocutora, levando-a a partilhar seu universo de discurso, a locutora recorre ao modo de organização argumentativo. Para defender a tese identificada acima, a pastora adota uma “razão persuasiva” (CHARAUDEAU, 2008, p. 207), apresentando argumentos que justifiquem sua proposta.

Buscando identificar os procedimentos da encenação argumentativa adotados, verificamos, inicialmente, que as estratégias utilizadas pela locutora se desenvolvem de forma a determinar a posição de autoridade do sujeito falante, reforçando sua legitimidade. Servem também para dotar o discurso de credibilidade e, finalmente, para atrair o ouvinte e conduzi-lo a um determinado comportamento. Para tanto, o sujeito se vale de procedimentos argumentativos a fim de legitimar ou inferir credibilidade à sua fala e ainda captar o seu interlocutor.

A pastora adota alguns procedimentos, com base nos componentes do Modo de Organização Argumentativo, para servir a seu propósito em função da situação de comunicação (aconselhamento) e do seu destinatário, que são as fiéis evangélicas de modo geral e, mais especificamente, a internauta que faz a pergunta. Esses procedimentos contribuem para validar a argumentação e são basicamente de dois tipos: os semânticos e os discursivos.

Os procedimentos semânticos consistem em usar argumentos baseados num consenso, ou seja, em valores partilhados por um grupo em torno de alguns domínios de avaliação, dentre os quais, o hedônico, o ético, o pragmático e o da verdade.

Avaliamos que esses valores partilhados que servem de base para os procedimentos semânticos resultam de uma representação da realidade, a qual Charaudeau chama de “imaginário sociodiscursivo”, nesse caso, a respeito dos comportamentos de homens e mulheres na sociedade. Para Charaudeau (2007, p.47, tradução nossa):

O imaginário é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenómenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário tem uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação.

Sendo assim, a tese de que a mulher deve ser submissa ao homem, defendida pela pastora, não representa uma verdade em si, mas um imaginário sociodiscursivo a respeito dos papéis de homens e mulheres na sociedade. Esse imaginário, como o próprio Charaudeau destaca, é qualificado de social porque essa atividade de simbolização representacional do mundo acontece no interior de um domínio de prática social (no nosso caso, no domínio religioso). São os imaginários que tornam coerente a relação entre a

ordem social e os comportamentos, com a ajuda de aparelhos de regulação que são as instituições. Além disso, esses imaginários são discursivos porque são gerados e reproduzidos pelos discursos que circulam nos grupos sociais, “organizando-se em sistemas de pensamentos coerentes criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva” (CHARAUDEAU, 2007, p. 48- tradução nossa).

Visando levar a interlocutora a aderir à proposta de que, no relacionamento amoroso, cabe ao homem tomar a iniciativa, a pastora recorre, a partir de imaginários difundidos no âmbito religioso sobre a relação homem-mulher, ao domínio de avaliação da verdade, que define os seres e os fatos em termos de verdadeiro e falso. Apoiando-se na sua posição de autoridade, a pastora se posiciona de maneira a determinar uma posição de verdade.

Assim, toda diferença entre homens e mulheres, defendida ao longo do texto¹, é apresentada em enunciados delocutivos, impessoais, que expressam aparentemente verdades absolutas pautadas na Bíblia, como observamos no exemplo 1:

(1) Deus criou o homem com uma estrutura pra tomar iniciativa, pra procurar pra dar os primeiros passos no relacionamento que a mulher não tem essa mesma estrutura.

A partir da proposta de que a mulher não foi feita para tomar a iniciativa, tomada como consensual, estabelece-se uma generalização, de acordo com a qual essa proposta e aquilo que dela decorre valem para um grande número de casos que se repetem com frequência. Como diz Fiorin (2015, p. 201), “[...] apresentar um argumento como sendo da ordem da normalidade ou do bom senso é expô-lo como sendo do domínio do que não pode ser contestado, do que é evidente, do que é aceito por todos os que são normais”. Trata-se de uma estratégia que, no exemplo abaixo, se materializa pelo argumento introduzido pelo modalizador epistêmico “sabe”, através do qual se introduz um valor de certeza, como podemos verificar no excerto abaixo:

(2) Deus sabe que a gente mulher não tem capacidade de lidar com essa coisa de tomar a iniciativa e tomar um fora e ficar de boa. O homem, ele pede pra namorar com uma mulher e a mulher diz não, ele fica de boa, sossegado, ele ainda brinca com isso. Ele fala, cê tem certeza de que você vai me dispensar? Eles brincam porque parece que eles foram criados um chip dentro deles pra tomar a iniciativa, pra ser homem, pra ser macho, entendeu? E a gente não.

A locutora recorre também ao domínio de avaliação pragmático, quando menciona as consequências devastadoras que afetam as mulheres que tomam a iniciativa num relacionamento amoroso e levam “um fora”. Abaixo, temos uma das passagens em que isso ocorre:

(3) Se a gente vai pedir pra namorar e a gente toma um fora, a gente fica destruída, porque a gente não foi criada com estrutura pra fazer esse papel.

Também explora-se o domínio do pragmático, que diz respeito a valores fundados na experiência, quando se defende que o princípio de que a mulher deve esperar a iniciativa do homem foi criado por Deus para proteger as próprias mulheres. Ou seja, a obediência a esse princípio resulta na proteção e na segurança da própria mulher. Nas palavras da pastora:

(4) [...] você está quebrando um princípio que foi criado pra te proteger, entendeu.

Finalmente, com relação ao domínio do ético, que define os comportamentos humanos em termos de bem e mal, do certo e do errado, a partir de uma moral externa imposta por determinado grupo, constatamos, no discurso da pastora, a distinção rígida de duas “categorias” de mulheres: as princesas e as cachorras. A primeira categoria – das princesas – abriga as mulheres cujo comportamento condiz com uma ética de comportamento feminino cristã. Na proposta defendida pela pastora, princesa é a mulher que espera o homem tomar a iniciativa, que se submete à dominação masculina. Já na segunda categoria – a das cachorras –, enquadram-se as mulheres cujo comportamento não se adequa às prescrições bíblicas. No aconselhamento, a cachorra é a mulher

¹ Texto transcrito a partir de Sheeva (2016).

que procura homem, invertendo os papéis tradicionais de homens e mulheres. As orientações, nesse sentido, aparecem várias vezes, ao longo do aconselhamento, através de enunciados delocutivos, que expressam uma verdade a qual não se pode questionar. Na passagem abaixo, em que se reitera a tese de que a mulher não deve “procurar homem”, a pastora define esse tipo de comportamento como “burrice”:

(5) Você tomar a iniciativa não tem nada a ver com direitos iguais. É burrice mesmo [...]

Identifica-se, também, na fala da pastora, o uso de alguns procedimentos discursivos. Para Charaudeau (2008), os procedimentos discursivos consistem em usar categorias da língua ou procedimentos dos outros modos de organização do discurso para produzir efeitos de persuasão. Dentre esses procedimentos, destacam-se, na fala da pastora, a definição de um comportamento e a comparação. Destacamos, a seguir, alguns momentos em que esses procedimentos se apresentam no aconselhamento analisado.

Primeiramente, a pastora apresenta sua visão do que seria uma mulher tomar a iniciativa num relacionamento. Esse comportamento definido como “burrice”, como vimos acima, é considerado totalmente inapropriado. Para acentuar o caráter inadequado do comportamento da mulher que “procura homem”, a pastora usa o recurso da gradação:

(6) Cabe a nós mulheres aprendermos isso que foi criado por Deus pra nos proteger e não entrar em rebelião e ficar olhando pra homem, paquerando homem, procurando homem, querendo arrumar homem, entendeu.

A pastora emprega o procedimento de comparação por dessemelhança, pautada em imaginários de crença da Igreja. A comparação ocorre basicamente em dois eixos: homens x mulheres e princesas x cachorras.

A comparação entre homens e mulheres reflete uma concepção machista, que vê uma hierarquia nas relações entre eles, de acordo com a qual o homem é visto como dominador e a mulher como dominada. Essa diferença teria sua origem nas religiões monoteístas, como defende Perrot (2007). Para esse autor, “[...] as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus” (PERROT, 2007, p. 83).

Presumindo o contra-argumento atribuído a uma “cultura feminista”, que diria que homens e mulheres devem ter direitos iguais, a pastora defende que salientar a diferença entre homens e mulheres em nada tem a ver com direitos iguais:

(7) [...] a maioria das mulheres tá sendo ministrada há gerações por uma cultura feminista que diz Ah, não. Por que que só o homem pode tomar a iniciativa? A gente também quer tomar. A gente também quer é... é... fazer o que a gente quer. A gente também quer chegar e acontecer. Quer dizer, é uma necessidade que a mulher tem de falar nós somos iguais, temos direitos iguais. E isso não tem nada a ver com assunto de direitos iguais. Isso é outro assunto. Você tomar a iniciativa não tem nada a ver com direitos iguais.

O quadro abaixo sintetiza algumas das principais características atribuídas pela pastora a mulheres e homens. Nas palavras de Sarah Sheeva:

Quadro 1: mulheres x homens no aconselhamento

Mulheres	Homens
A mulher, ela perde, como é que se fala , não é... a palavra é... ela perde a lucidez. A mulher ela fica muito empolgada com as coisas sentimentais.	O homem não.
Se a gente vai pedir pra namorar e a gente toma um fora, a gente fica destruída.	O homem, ele pede pra namorar com uma mulher e a mulher diz não, ele fica de boa, sossegado, ele ainda brinca com isso. Ele fala, cê tem certeza de que você vai me dispensar? Eles brincam, porque parece que eles foram criados com um chip dentro deles pra tomar a iniciativa, pra ser homem, pra ser macho, entendeu?
A mulher, ela foi criada com outra estrutura emocional. A mulher tem força pra outras coisas, entendeu?	Deus criou o homem com uma estrutura pra tomar iniciativa, pra procurar, pra dar os primeiros passos no relacionamento.
A mulher, ela perde, como é que se fala , não é... a palavra é... ela perde a lucidez. A mulher ela fica muito empolgada com as coisas sentimentais. O homem não. [...] A mulher, ela fica meio baratinada.	O homem, ele consegue ter um racional frio na fase da conquista, no início do relacionamento e a mulher não... entendeu?

Fonte: produzido pela autora.

A comparação entre mulheres e homens proposta pela pastora reproduz o senso comum de que os homens são mais racionais, enquanto as mulheres são mais sensíveis e emotivas. Esse raciocínio desenvolvido ao longo do aconselhamento conduz a ouvinte a acreditar que a não-obediência ao “princípio bíblico”, defendido pela pastora, pode trazer como consequência o sofrimento. Segundo a pastora:

(8) Se a gente vai pedir pra namorar e a gente toma um fora, a gente fica destruída.

Para fundamentar seu ponto de vista, a pastora insiste que sua proposta encontra respaldo na Bíblia e no livro *Defraudação Emocional*, de sua autoria. A referência ao texto bíblico acentua a inserção de sua fala no âmbito religioso. Ela não cita, no entanto, as passagens que serviriam de base para as teses defendidas, como se constata em:

(9) Quando a mulher procura... isso tá, queridos, no meu livro, *Defraudação Emocional*, quem de vocês já leu o livro sabe o que eu tô falando, porque no livro tem um capítulo inteiro que eu falo do princípio que se perdeu ‘o homem procura, a mulher espera’ e nesse princípio eu... nesse livro eu falo desse princípio e comprovo biblicamente, que é um princípio bíblico.

Mas, além da comparação entre homens e mulheres, a pastora distingue duas categorias de mulheres: as princesas e as cachorras.

(10) Ridícula. Isso não é coisa de princesa. Isso é coisa de mulher cachorra, mulher que come migalha do chão.

A princesa, para a pastora, é a mulher que aguarda, que se submete à escolha do homem, enquanto a cachorra é a que vai atrás do homem, comportamento visto como deplorável e humilhante. Nos termos da pastora, é algo como comer “migalha do chão”. É também um comportamento qualificado como “ridículo”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), qualificar uma afirmação ou comportamento como ridículos é “a arma poderosa de que o orador dispõe contra os que podem, provavelmente, abalar-lhe a argumentação, recusando-se, sem razão, a aderir a uma ou outra premissa de seu discurso.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 234). A atitude qualificada como ridícula é, portanto, risível, passível de desaprovação e crítica.

Destacamos, ainda, que a distinção das mulheres nesses dois grupos (princesas e cachorras) é uma proposta defendida por Sarah Sheeva em várias outras ocasiões, especialmente no chamado “culto das princesas”, criado pela pastora, que se destina à doutrinação feminina e ensina as mulheres a serem “princesas”.

Ao se pautar na dicotomia “princesas x cachorras”, a pastora parece retomar a oposição entre duas personagens bíblicas: Maria e Eva, respectivamente. De acordo com Lemos (2005, p. 128):

Foi na Idade Média, período em que os homens, especialmente os clérigos detentores do monopólio do saber e da escrita, sentiram-se na ‘obrigação’ de definir o lugar e o papel de cada sexo nos caminhos da salvação. Neste tempo, forjaram os mais complexos discursos sobre essas duas personagens femininas. Esses discursos evidenciam a necessidade de optar por um dos dois modelos propostos.

Historicamente, constata-se que, paralelamente à condenação de Eva, ocorre uma exaltação da figura de Maria, como exemplo de virtude que se baseia em dogmas defendidos pela Igreja Católica, especialmente a maternidade divina associada à virgindade e em qualidades de Maria descritas na Bíblia, tais como a servidão, a humildade e a imagem de boa mãe e esposa.

De acordo com a narrativa bíblica, Eva é criada em segundo lugar, a partir da costela do homem, o que mostra a primazia do homem sobre a mulher. Além disso, Eva é vista como responsável pela “queda” no Gênesis, uma vez que é quem leva o homem à desobediência que acarreta a expulsão de ambos do paraíso. Recai sobre ela e sobre todas as mulheres as maldições de Deus: “Eu multiplicarei os sofrimentos da tua gravidez, no sofrimento darás à luz teus filhos. O teu desejo impelir-te-á para o teu marido, e ele dominará sobre ti” (BÍBLIA, Gn, 3, 16-20)

Constata-se, portanto, que o discurso reproduz a imagem de uma mulher submissa não apenas ao domínio masculino, mas também a um modelo tradicional de comportamento feminino, que corresponde ao imaginário da princesa, mulher recatada, cheia de virtudes e submissa.

6 CONCLUSÃO

No presente estudo, procuramos verificar se o processo de renovação das formas de interação com o fiel pelo qual passa o discurso religioso reflete algum tipo de renovação nos valores e princípios adotados e pregados pelas igrejas, a partir da análise da organização argumentativa de um aconselhamento publicado pela pastora Sarah Sheeva no seu canal no *youtube*. Constatamos, a partir das reflexões aqui apresentadas, uma mudança das práticas tradicionalmente adotadas, que têm se adaptado aos protocolos da *internet*.

A mensagem analisada se presta ao exercício do poder pastoral, centrado numa autoridade inquestionável por parte do locutor, que, embora procure criar a imagem de uma personagem jovem, que se identifica com o público alvo ao usar uma linguagem que cria uma ilusão de proximidade com a fiel, defende de modo severo os princípios mais conservadores da moral cristã no que se refere ao comportamento feminino. O ideal de mulher (a “princesa”) que a pastora defende é uma figura sensível, frágil, passiva e submissa ao domínio masculino. Pode-se dizer que a locutora articula as organizações argumentativa e enunciativa, visando à promoção desses valores defendidos pela fé cristã. O aconselhamento exemplifica, portanto, o fenômeno de midiáticação do discurso religioso, colocando em prática um processo de resignificação das práticas religiosas, a partir de uma organização argumentativa dialógica, que se fundamenta na relação com o público-alvo e com o texto bíblico, do qual se extraem os princípios da moral cristã.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Gênesis. In: *Bíblia sagrada*: edição pastoral. Tradução de Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. *Gêneros reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Nad/Fale-UFMG, 2004. p. 13-41.

_____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: HENRY, Boyer (Dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. p. 43-63.

_____. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de (Org.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 259-284.

_____. *Linguagem e discurso*. Os modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In: _____. *Ditos e escritos*. Ética, sexualidade, política: Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1978], p. 26-36.

_____. *História da sexualidade 2*. O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

LEMOS, Carolina Teles. *Religião, gênero e sexualidade*. O lugar da mulher na família camponesa. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais*. Sociologia do novo pentecostalismo do Brasil. São Paulo Loyola, 1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SHEEVA, Sarah. Video Aconselhamento ao Vivo. Produção de Sarah Sheeva. Vídeo online. [s.l.]. 25 fev. 2016. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=jJE8dC>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. *Ministério*. In: Sarah Sheeva: site oficial. [s.d.] Disponível em: <<http://www.sarahsheeva.com.br/site/biografia/oministerio>>. Acesso em 06 abr. 2016.

SILVA, Daniele Renata da. *Eu sou princesa, fora cachorrada: uma análise do discurso da pastora Sarah Sheeva nos aconselhamentos sentimentais*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

Recebido em 10/06/2016. Aceito em 17/06/2016.

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA MENSAGEM DE ACONSELHAMENTO²

É correto uma mulher cristã estar em sites para conhecer pessoas?

Bom, eu, Ehhh, eu vou falar sinceramente. Você pode até estar nos sites, porque redes sociais né, são sites, e não tem problema você estar no site desde que você, vamo lá, não tome atitudes, entendeu? O que eu sou contra é esses sites de relacionamento onde a mulher fica procurando homem. Eu tenho vontade inclusive de criar um programa ... um aplicativo de relacionamento, mas um aplicativo que só o homem procure. Quando a mulher procura... isso tá, queridos, no meu livro, *Defraudação Emocional*. Quem de vocês já leu o livro sabe o que eu tô falando, porque no livro tem um capítulo inteiro que eu falo do princípio que se perdeu 'o homem procura, a mulher espera' e nesse princípio eu... nesse livro, eu falo desse princípio e comprovo bíblicamente, que é um princípio bíblico que de fato, quando Deus criou o homem e a mulher, Deus criou o homem com uma estrutura pra tomar iniciativa, pra procurar pra dar os primeiros passos no relacionamento, que a mulher não tem essa mesma estrutura. A mulher, ela perde, como é que se fala, não é... a palavra é... ela perde a lucidez. A mulher, ela fica muito empolgada com as coisas sentimentais. O homem não. O homem ele consegue ter um racional frio na fase da conquista, no início do relacionamento, e a mulher não... entendeu? A mulher, ela fica meio baratinada... Por isso a importância de tudo começar sempre pelo homem, nunca pela mulher. A importância do homem ser quem olha a primeira vez, quem vê a mulher, quem começa gostando, tem que ser o homem e não a mulher. E isso se torna muito mais difícil do que a gente imagina, porque a maioria das mulheres tá sendo ministrada há gerações ... por uma cultura feminista que diz: Ah, não. Por que que só o homem pode tomar a iniciativa? A gente também quer tomar. A gente também quer é... é... fazer o que a gente quer. A gente também quer chegar e acontecer. Quer dizer, é uma necessidade que a mulher tem de falar "nós somos iguais, temos direitos iguais". E isso não tem nada a ver com assunto de direitos iguais. Isso é outro assunto. Você tomar a iniciativa não tem nada a ver com direitos iguais. É burrice mesmo, porque você está quebrando um princípio que foi criado pra te proteger... entendeu? Deus sabe que a gente, mulher, não tem capacidade de lidar com essa coisa de tomar a iniciativa e tomar um fora e ficar de boa. O homem, ele pede pra namorar com uma mulher e a mulher diz não, ele fica de boa, sossegado, ele ainda brinca com isso. Ele fala, cê tem certeza de que você vai me dispensar? Eles brincam, porque parece que eles foram criados um chip dentro deles pra tomar a iniciativa, pra ser homem, pra ser macho, entendeu? E a gente não. Se a gente vai pedir pra namorar e a gente toma um fora, a gente fica destruída, porque a gente não foi criada com estrutura pra fazer esse papel. O papel de vir cortejar, o papel de vir perguntar *quer namorar comigo?* é do homem. A mulher, ela foi criada com outra estrutura emocional. A mulher tem força pra outras coisas, entendeu? A posição da mulher é essa: dizer se sim ou se não. Dizer se ela quer aceitar o pedido de namoro. Começar a conhecer o cara ou não, entendeu? Cabe a nós mulheres aprendermos isso que foi criado por Deus pra nos proteger e não entrar em rebelião e ficar olhando pra homem, paquerando homem, procurando homem, querendo arrumar homem, entendeu? O nosso desafio como mulheres é não cair nessa tentação de ficar olhando: Ah, será que ele é o cara? Inclusive, eu já respondi um aconselhamento há muitos anos sobre esse tema, tá na internet aqui no meu canal do *youtube*, você pode procurar aqui, sobre autodefraudação, que é o aconselhamento que eu falo pra uma menina, ela me fala que ela tava gostando de um cara há um tempão, que ela tava apaixonada por esse cara e o que que Deus falou pra ela. Querida, não foi Deus que falou pra você, não foi Deus que disse pra você, foi a sua alma e a sua carne. Porque quando Deus fala que alguém, é pra alguém Deus faz o procedimento que é bíblico. Por exemplo, uma mulher chega pra mim e fala assim: ah, vamo dar um exemplo aqui. O nome da mulher é Maria, o nome do cara é João. Só pra fazer um personagem fictício. João e Maria, tá? É a mulher, a Maria chega pra mim e fala assim: Ah, eu gosto do João. Pode ser o João o homem de Deus pra minha vida? Vamos nos princípios da palavra. Como que Deus mostra na Bíblia... Tá tudo no meu livro, eu não tenho tempo agora pra mostrar os respaldos, mas no meu livro está. Aí eu falo: Vamo lá, vamo olhar primeiro o que tá na Bíblia. É o homem que toma a iniciativa. O João, oh Maria, o João, ele já te procurou? Aí ela me responde *já*. Se ela me falar *já*, aí eu vou perguntar: Ele já falou que gosta de você ou já demonstrou interesse por você? Se ela me disser *já*, eu vou dizer: Hum..., pode até ser ele. Entendeu? Agora se ela falar assim pra mim. Se eu perguntar, né, vamo de novo: Maria, o João já te procurou? Aí ela vai me dizer: Não. Ele nunca nem falou comigo. Ele nem sabe que eu existo. Eu vou olhar pra cara dela e dizer o que? Querida, tá fora da palavra. Deus não faz isso. Não tem na Bíblia. Em nenhum momento, uma mulher fica igual uma idiota olhando pro homem e falando: É ele, tipo fã do Menudo, entendeu? Fã do Backstreet Boys. Ridícula. Isso não é de princesa. Isso é coisa de mulher cachorra, mulher que come migalha do chão. Deus não criou a mulher pra isso. Deus também não criou o homem pra ficar... precisando de um empurrãozinho pra poder olhar. Deus mostra pro homem quando é a mulher dele. Você entendeu? O problema é que tem homem que olha pra uma mulher, cobiça aquela mulher, quer aquela mulher, e aquela mulher não é pra ele. E aí já é um outro departamento, onde a gente vai tratar o homem, ensinar o homem não cobiçar o que não tem nada a ver com ele. Amém? Então, voltando aqui à sua pergunta, você falou se é certo ou se é errado a mulher entrar em site... Se ela estiver entrando num site de relacionamento pra procurar homem, é errado sim, porque ela tá quebrando esse princípio que eu explico no meu livro *Defraudação Emocional*. Amém?

²Transcrição feita a partir de Sheeva (2016).

LUSOFONIA, COLONIALISMO E GLOBALIZAÇÃO

LUSOFONÍA, COLONIALISMO Y GLOBALIZACIÓN

LUSOPHONE, COLONIALISM, AND GLOBALIZATION

Cristine Gorski Severo*

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Pretende-se aproximar as ideias de globalização e lusofonia. Parte-se do princípio que ambas projetam realidades complexas, heterogêneas e fluidas. O artigo recorre a uma retomada histórica em busca da compreensão crítica da dinâmica da lusofonia na globalização moderna. Com isso, inicialmente, explora-se a lusofonia no contexto da colonialidade-modernidade, ilustrando tal discussão como uma série de exemplos que apontam para relações de poder, como o caso do racismo. Na segunda parte, discute-se a relação entre globalização moderna e lusofonia, atentando para o papel de instituições transnacionais (CPLP e IILP), e dos ecos coloniais, na construção e legitimação de encontros culturais e políticos. Dentre os elementos definidores de ideia de lusofonia, atenta-se para o papel da língua portuguesa como signo político transcultural.

PALAVRAS-CHAVE: Poder. Globalização. Lusofonia. Transnacionalismo. Língua portuguesa.

RESUMEN: Se pretende aproximar la globalización de las ideas y de habla portuguesa. Se parte del principio de que ambas proyectan realidades complejas heterogéneas y fluidas. El artículo hace referencia a una hoja de vida histórica en busca de comprensión crítica de la dinámica de la lengua portuguesa en la globalización moderna. Por lo tanto, en un principio, explora la lengua portuguesa en el contexto del colonialismo, la modernidad, que ilustra esta discusión como una serie de ejemplos que apuntan a las relaciones de poder, como el caso de racismo. La segunda parte se analiza la relación entre la globalización moderna y de habla portuguesa, señalando la función de las instituciones transnacionales (CPLP y IILP), y ecos coloniales, la construcción y legitimación de los encuentros culturales y políticos. Entre los elementos que definen la idea de habla portuguesa, con atención a la función de la lengua portuguesa como señal política transcultural.

PALABRAS CLAVE: Poder. Globalización. Lusofonía. Transnacionalismo. Lengua portuguesa; poder.

ABSTRACT: We aim at approximating the concepts of globalization and Lusophone. We consider that both concepts design complex, heterogeneous, fluid realities. The paper presents a historical discussion in search of a critical understanding of the dynamics of the Portuguese language in modern globalization. Initially, we explore the idea of the language in the context of colonialism and modernity, illustrating this discussion with a number of examples that point out to power relations, as racism. The second part of the paper discusses the relationship between modern globalization and Lusophone, paying attention to the role of transnational institutions (CPLP and IILP), and the colonial echoes on the construction and legitimation of cultural and political meetings. Among the defining elements of Lusophone, we focus on the role of the Portuguese language as a transcultural political sign.

KEYWORDS: Power. Globalization. Lusophone. Transnationalism. Portuguese language.

*Docente do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Atua na linha de Políticas Linguísticas. E-mail: crisgorski@gmail.com.

I INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo de globalização (QUIJANO, 2002; SANTOS, 2005) é caracterizado por intensos fluxos migratórios – de pessoas, objetos culturais, línguas e recursos simbólicos variados – que favorecem a construção de paisagens cada vez mais híbridas, intersectadas e complexas. A globalização, como fruto da modernidade e das Grandes Descobertas, coloca em tela a ideia de uma relativa homogeneização que afetaria não apenas os mercados econômicos, mas os modos de compreensão e de subjetivação. Exemplos dessa tendência homogeneizante são os grandes blocos políticos e econômicos que se constituíram no contexto colonial, como a anglofonia, a francofonia, a hispanofonia e a lusofonia. Tais blocos podem ser tomados como formas de expressão da globalização e sinalizam para diferentes percursos coloniais que compartilharam modos de apropriação, submissão e controle de povos, terras e culturas geopoliticamente localizados nos continentes americano, africano e asiático. Trata-se de gestos de apreensão do Outro mediante um regime de poder complexo calcado na exploração, dominação e gestão econômica, política, cultural e religiosa (QUIJANO, 2002; SANTOS, 2004; MIGNOLO, 2007).

No caso do contexto latino-americano, sinaliza-se para o papel desempenhado por Portugal e Espanha – Península Ibérica – no projeto colonial designado como lusofonia e hispanofonia. Dentre esses, a lusofonia, vinculada à Portugal, enredou não apenas o Brasil, mas países africanos (Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) e asiáticos (Timor Leste) em uma rede simbólica e política que compartilhou, de forma geral, tanto semelhanças como diferenças. As semelhanças incluíam o uso da língua portuguesa, a presença de missionários católicos, a escravização e a gestão política monárquica (BETHENCOURT; CURTO, 2007; LOURENÇO, 2001). Entre as diferenças, estão as formas específicas como cada contexto redefiniu e subverteu o projeto colonial português. As diferenças e singularidades do processo colonial centrado em Portugal inscrevem a ideia de lusofonias, no plural, em consonância com a perspectiva de Santos (2005, p. 2), para quem “[...] não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural”. Embora se reconheça que o processo colonial centrado em Portugal não tenha operado de forma autônoma e homogênea, mas relacionado a um contexto mais amplo e plural (PRADO JÚNIOR, 1942), o presente texto focalizará a relação entre lusofonia e globalização em termos de um projeto que compartilhou relações de poder e de violência relativamente semelhantes em diferentes contextos “lusófonos”.

Atualmente, com o fortalecimento econômico do Brasil, de Angola e Moçambique no cenário internacional, presencia-se a reativação de um interesse pela ideia de lusofonia, definida, em termos gerais, pelo compartilhamento de recursos simbólicos e culturais em língua portuguesa, bem como por interesses econômicos e políticos comuns. O termo *lusofonia*, apesar de ser formado pelo prefixo *luso-*, referente ao universo português, tem sido alvo de ampla ressignificação e debate, em busca de uma visão mais alargada e heterogênea, conforme defendido por Lourenço (2001, p. 111, grifo do autor): “O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da *pluralidade* e da *diferença* e é através dessa evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade”. Apesar dessa proposta otimista, defende-se que no âmbito das relações de poder, a lusofonia tem operado como uma arena de lutas e tensões políticas recheada de memórias coloniais delicadas, em sintonia com a avaliação feita pelo escritor moçambicano Mia Couto (2009, p. 187): “A adesão moçambicana à lusofonia está carregada de reservas, aparentes recusas, desconfiadas aderências”.

Neste artigo, mais especificamente, no âmbito da lusofonia, objetiva-se analisar e problematizar o papel da língua portuguesa como signo político, enfocando os conceitos de colonialismo e globalização. Os exemplos que sustentam a argumentação são oriundos de diferentes instâncias discursivas, buscando revelar a maneira como uma rede heterogênea de discursos validou, de variadas maneiras, a lusofonia. Os exemplos usados incluem excertos de textos vinculados a intelectuais considerados intérpretes do Brasil (Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre), documentos históricos, textos historiográficos e discursos políticos e midiáticos contemporâneos. Não se trata, neste artigo, de analisar esmiuçadamente tais discursos¹, mas de estabelecer relações que evidenciem uma teia discursiva histórica que enredou, colonial e globalmente, a língua portuguesa.

¹ Assumimos, neste texto, um olhar panorâmico em que uma análise discursiva verticalizada dos exemplos não se faz necessária para sustentar o argumento central de que a língua portuguesa foi tomada historicamente como signo político. Para um exemplo de análise mais detalhada sobre os significados políticos atribuídos e materializados na língua portuguesa, sugerimos consultar a reflexão de Severo (2015) sobre os sentidos adocicados atribuídos historicamente à língua falada no

O presente texto, portanto, analisa o papel contemporâneo – historicamente construído e validado – da lusofonia na instauração de um regime desigual e assimétrico de interpretações e ações, com efeitos transnacionais, em que a língua portuguesa ocupa lugar central. Considera-se que a lusofonia contemporânea instaura, em diálogo com uma certa história colonial portuguesa e ibérica, chaves específicas de leitura e interpretação da experiência colonial com ressonâncias ainda vivas. Ademais, a lusofonia, tomada como signo político, define o que conta como Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Timor Leste, entre outros, em que a configuração geográfica é construída politicamente (SHOHAT; STAM, 2006, p. 37). Ao tomar a lusofonia como chave interpretativa das relações de poder envolvendo geopolíticas e culturas que foram afetadas por experiências coloniais compartilhadas, este artigo dialoga com as reflexões contemporâneas sobre globalização, colonização e transnacionalismo (SHOHAT; STAM, 2006; SANTOS, 2005, 2004; QUIJANO, 2002; MIGNOLO, 2007). Assim, para averiguar a maneira como a lusofonia inscreve, legitima e naturaliza relações de poder, será considerada a maneira como diferentes discursos se apropriam desse signo, com foco especial aos significados políticos atribuídos à língua portuguesa.

O texto se organiza da seguinte maneira: inicialmente, discorre-se, de forma exemplificada, sobre a relação entre lusofonia e os conceitos de colonização e modernidade; em seguida, tematiza-se a relação entre globalização e lusofonia, apontando as relações de poder e os usos políticos de uma certa concepção de língua; por fim, são tecidas algumas reflexões conclusivas.

2 LUSOFONIA: COLONIZAÇÃO E MODERNIDADE

A globalização – como padrão mundial de relações de poder (QUIJANO, 2005) e fruto de relações transnacionais cada vez mais intensas (SANTOS, 2005) – se vincula, historicamente, ao contexto colonial das Descobertas e mobiliza uma articulação entre quatro eixos interligados (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007): (i) a colonialidade do poder, centrada na ideia de raça como critério classificatório e hierarquizador; (ii) o capitalismo, como modelo econômico de exploração dos sujeitos; (iii) O Estado, especialmente na forma de Estado-nação, tomado como modelo de gestão política e territorial; (iv) o eurocentrismo, tomado como referência cultural, epistêmica e política do contexto geopolítico Europeu, embora reconheçamos que a Europa não é uma categoria homogênea, mas compartilha “[...] uma mistura voraz de culturas que não apenas ‘bebeu’ das influências não europeias, mas que é de fato ‘formado por elas’” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 39). Neste artigo, faz-se uma leitura da lusofonia em relação a esses quatro eixos, tomados de forma exemplificada e interligada, pontuando o lugar da “língua portuguesa” como signo político. Consideramos esses eixos relevantes para se compreender a lusofonia no mundo contemporâneo, pois entendemos que uma abordagem histórica é necessária para problematizar as categorias e narrativas atuais, especialmente em se tratado de relações de poder envolvendo povos colonizados. Com isso, dialogamos com Said (1995, p. 36), para quem “A extensão mundial do imperialismo europeu clássico, do século XIX e começo do XX, ainda lança sombras consideráveis sobre nossa própria época.”

A globalização é um fenômeno moderno, tendo sido fortemente motivada pelo processo de expansão mercantil, a partir do século XVI, que definiu formas específicas de exercício do poder e de controle dos povos, das terras e dos recursos simbólicos. Modernidade e colonialidade constituem as duas faces de uma mesma moeda (MIGNOLO, 2007), em que “La modernidad es el nombre del proceso histórico em el que Europa inició el camino hacia la hegemonia. Su lado oscuro es la colonialidad” (MIGNOLO, 2005, p. 18). Considera-se que as relações coloniais de poder, vinculadas ao papel desempenhado por Portugal no processo das Descobertas, estavam vinculadas a uma matriz política complexa, que colocava em diálogo o modelo político monárquico, a religião católica, o uso da língua portuguesa e a exploração econômica (LOURENÇO, 2001; MIGNOLO, 2007). Diante disso, a modernidade – vinculada à colonialidade – produziu uma série de “estruturas de atitudes e referências”² (SAID, 1995), ou “regimes de verdade”³ (FOUCAULT, 1984; SHOHAT; STAM, 2006), sobre os povos colonizados, como é o caso dos

Brasil. Somos, também, reféns dos limites de formatação, o que dificulta uma apresentação esmiuçada dos exemplos, embora acreditemos que eles devam ser considerados em conjunto, evidenciado a heterogeneidade discursiva do “regime de verdade” que definiu a lusofonia enquanto ideia e prática.

² Nas palavras de Said (1995, p. 88): “Estou falando da maneira como as estruturas de localização e referência geográfica aparecem nas linguagens culturais da literatura, história ou etnografia, às vezes de maneira alusiva e às vezes cuidadosamente urdidas, por meio de várias obras individuais que, afora isso, não mantêm vínculos entre si nem com uma ideologia oficial do “império”.

³ Segundo Foucault (1984, p. 12), as sociedades definem histórica e politicamente seus regimes de verdade, que dizem respeito aos “[...] tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona

relatos e crônicas de viajantes, das literaturas de exploração e viagem, das pinturas, das cartas escritas pelos jesuítas e exploradores, dos manuais de instrução pedagógica, dos instrumentos linguísticos (dicionários e gramáticas), entre tantos outros responsáveis por construir um dado regime de interpretações e formas de experiência. O colonialismo e imperialismo, portanto, “[...] ocorreram além do plano das leis econômicas e das decisões políticas, e – [...] pela consolidação contínua da educação, literatura, artes visuais e musicais – manifestaram-se em outro nível de grande importância, o da cultura nacional” (SAID, 1995, p. 44). A título de ilustração das produções culturais no Brasil colonial, especialmente no início do século XIX, uma série de artistas franceses, entre eles Joaquim Lebreton, Taunay, Debret, Montigny, Pradier, entre outros, construíram representações iconográficas que ajudaram a moldar uma ideia de Brasil (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A lusofonia, enquanto signo político colonial, construiu representações centradas em Portugal e suas instituições, embora seu “sucesso” esteja mais atrelado a uma correlação de acasos do que a premeditações (LOURENÇO, 2001). Nesse contexto, a língua portuguesa emergiu como signo colonial que caracterizou as relações de poder envolvendo: as missões jesuíticas, em sua empreitada de conversão religiosa; os setores administrativos, na forma de produção de documentos e registros coloniais; as esferas artísticas e intelectual, pela produção de gêneros literários circulantes pelas colônias em língua portuguesa; e as instâncias econômicas e políticas, pelo processo de escravização. Embora não seja o objetivo do presente texto detalhar tais casos em que a língua portuguesa serviu ao processo colonizador, busca-se apresentar, a título de exemplificação e de ilustração, algumas situações que revelam o papel político da língua portuguesa em relação aos quatro eixos da colonialidade mencionados anteriormente. Nota-se que os exemplos mostram uma relação entre colonialismo, eurocentrismo (lusofonia) e globalização, em que os contatos “transnacionais” foram inicialmente enredados e possibilitados pelo compartilhamento da língua portuguesa. Consideramos, portanto, que o “[...] colonialismo é o etnocentrismo [na forma de lusofonia] armado, institucionalizado e globalizado” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 41)

Um dos exemplos a mencionar envolve o ensino de língua portuguesa pelos jesuítas aos povos ditos indígenas no contexto colonial, paralelamente à produção de instrumentos linguísticos, por esses jesuítas, sobre as línguas indígenas, rotuladas como “línguas gerais”. Sobre o papel político das línguas na empreitada colonial, Gilberto Freyre (1933, p. 44) sinaliza para o empenho dos jesuítas contra a emergência de uma relativa unidade entre os indígenas, que foi “[...] assegurada pelo catecismo e pelas Ordenações, pela liturgia católica e pela língua portuguesa auxiliada pela ‘geral’ de criação jesuítica.”. As línguas faladas pelos diferentes povos indígenas foram agrupadas no rótulo de “língua geral”, em um claro processo de homogeneização das diferenças linguísticas e culturais mediante a construção de uma categoria genérica e simplificada para enquadrar as línguas indígenas. Assim, a língua portuguesa serviu, a um mesmo tempo, para fins de evangelização católica e construção de uma unidade política em torno da Coroa, e não dos povos indígenas.

Sobre o papel da língua portuguesa na doutrinação religiosa, o historiador Buarque de Holanda (1936, p. 65) menciona a opção dos protestantes holandeses pelo uso dessa língua para a doutrinação, em detrimento do neerlandês, em relação à obtenção das finalidades evangelizadoras:

[...] os missionários protestantes, vindos em sua companhia, logo perceberam que o uso da língua neerlandesa na instrução religiosa prometia escasso êxito, não só entre os africanos, mas entre os gentios da terra [...] A experiência demonstrou, ao cabo, que seu [língua portuguesa] emprego em sermões e prédicas dava resultados mais compensadores.

Assim, a lusofonia no contexto colonial operou pela reprodução de instituições portuguesas – ensino e religião – que validaram o que conta como língua a partir de chaves epistêmicas eurocêntricas (Auroux, 2009). Além disso, as línguas europeias eram consideradas ontologicamente superiores, pois eram derivadas do latim. Nesse caso, observa-se o papel da língua justificando relações racistas, sendo o racismo entendido como “[...] a atribuição generalizada de valor a diferenças reais ou imaginárias para o benefício do acusador sobre a vítima” (HARMAND, s/d apud SHOHAT; STAM, 2006, p. 45). Com isso, tratava-se de atribuir

uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. No caso deste artigo, trata-se de considerar um grupo heterogêneo de discursos produziram chaves interpretativas “verdadeiras” sobre a experiência colonial, incluindo o papel da língua portuguesa.

diferentes valores às línguas com fins de legitimar as diferenças e hierarquias entre os povos, em que o domínio da língua portuguesa serviria como critério para ratificar os discursos raciais de diferença entre os povos (SEVERO; MAKONI, 2015).

Outro exemplo a mencionar diz respeito à administração da colônia. Embora o uso de uma aparelhagem burocrática no Brasil esteja fortemente atrelado à chegada da família real e à criação da Imprensa Régia em 1808 – com a produção de documentos variados, como decisões, legislações, papéis diplomáticos e atos jurídicos (SCHWARCZ; STARLING, 2015) – a gestão (política e religiosa) das colônias era documentada pelos jesuítas. A comunicação com o reino ocorria, entre outros, através de cartas emitidas pelos padres da Companhia de Jesus. Essa relação entre missionários e reino no contexto colonial foi intensificada pelo fato de que “[...] cabia principalmente ao clero a tarefa de manter a lealdade dos povos coloniais à Coroa Ibérica” (ALENCASTRO, 2000, p. 24). Embora o uso do letramento em língua portuguesa, na forma de burocracia, tenha possibilitado o controle político, pelos jesuítas, dos povos de tradição oral, destaca-se a apropriação da escrita por indígenas guarani como gesto de resistência, como foi o caso do uso da escrita em língua portuguesa por lideranças indígenas contra a colonização espanhola.

Neumann (2007), por exemplo, relata que os guaranis das reduções jesuíticas do Paraguai, nos séculos XVII e XVIII, ocupavam vários cargos que exigiam o domínio da modalidade escrita da língua portuguesa – como administradores, evangelizadores e professores –, constituindo a uma pequena “elite” local. Dentre as ocupações conferidas aos indígenas, “[...] a aptidão letrada foi verificada com maior frequência entre aqueles indígenas que desempenhavam cargos ou funções junto aos cabildos misioneros, modalidade de ‘conselho municipal’ adotada na administração das reduções” (NEUMANN, 2007, p. 51). Este exemplo ilustra não apenas o domínio por indígenas do letramento em língua portuguesa no século XVII, mas o papel político desse letramento como definidor das posições sociais e hierarquias no interior das missões jesuíticas. Além disso, o exemplo retrata a maneira como esse sistema foi imposto aos indígenas, produzindo novas cisões e diferenciações sociais entre esses sujeitos. A escrita também foi apropriada pelos indígenas com fins de resistência política, exercendo papel importante na deflagração da Guerra Guaranítica, entre 1754 e 1756 (NEUMANN, 2007). Depreende-se daí a dimensão polivalente e microfísica do poder, estremecendo uma visão vertical e autoritária do poder (FOUCAULT, 1984), especialmente em relação ao domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Outra situação ilustrativa da dimensão política da lusofonia se vincula à intensa construção de representações imagéticas e verbais sobre o Brasil colonial durante a colonização portuguesa, em que cronistas da corte buscavam construir um discurso de legitimação política. Exemplos são a *Crônica da Tomada de Ceuta*, em que Gomes Eanes Zurara – contemporâneo de Fernão Lopes – narra a visão messiânica de um novo rei, bem como a expansão portuguesa; e a *Crônica dos Feitos de Guiné*, assinada por Zurara, que descreve os primeiros contatos dos portugueses com os africanos da costa ocidental, tentando justificar a escravização (REBELO, 2007). Rui Pina, um outro cronista da corte, registrou a conversão do rei do Congo ao Cristianismo, no século XVI, validando e legitimando, literariamente, o papel do Catolicismo nas empreitadas coloniais. Além disso, tem-se o famoso épico *Os Lusíadas* (1572), de Camões, e o anti-épico *Peregrinação* (1569), de Fernão Mendes Pinto (REBELO, 2007; LOURENÇO, 2001). Esse período literário, conhecido como a primeira idade do ouro cultural de Portugal, registrou representações imagéticas e verbais (pelo uso da língua portuguesa) de “[...] um pequeno povo de extravagante destino, que está no Oriente como não está em casa e navega em suas naus de Antuérpia ao Japão, de Lisboa ao Rio da Prata” (LOURENÇO, 2001, p. 85). A segunda idade do ouro centrou-se no século XIX de Eça de Queiroz e Garrett, ilustrando a memória melancólica de um tempo grandioso e a busca por uma nova identidade. De forma geral, em termos estéticos, literários e religiosos, Portugal deixou seus rastros nas ex-colônias, interligando-as através da expressão cultural do *barroco*, que criou “[...] da China ao Brasil, [...] o mais original monumento de palavras e utopia de que a visão católica do mundo era ainda capaz” (LOURENÇO, 2001, p. 88).

Além das crônicas, outro gênero literário que construiu representações coloniais foi a comédia teatral, como o autor Gil Vicente que, no século XV, apresentava personagens africanos falando português com “sotaque *guinéu*” (REBELO, 2007), criando situações em que a língua era usada para legitimar e difundir estereótipos. Em termos historiográficos, foram escritas as obras *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses* (1551), por Fernão Lopes de Castanheda; e a ampla obra *Décadas da Ásia* (1552-1615), pelo famoso historiador e cronista João de Barros. No século XVII, é emblemático citar a extensa produção feita pelo padre Antônio Vieira, no Brasil, que girou em torno de quinze volumes de sermões e cartas. Dentre as pregações de Vieira estava a

crença na criação do quinto império⁴, reforçando o mito nacional calcado na promessa de um destino imperial para Portugal (REBELO, 2007; LOURENÇO, 2001).

Salienta-se, conforme visto, o papel central desempenhado pela religião católica na construção de representações e de instrumentos coloniais. Nesse caso, trata-se da “[...] dimensão ecumênica que desde o século XV os portugueses reivindicam como seu bem próprio e sua imagem de excelência.”. Mesclando religião e literatura, tem-se que “[...] a ideia de pulsão central e, mesmo obsessiva, da cultura portuguesa é a sua vocação lírica” (LOURENÇO, 2001, p. 38). Defende-se que essas representações literárias e artísticas não foram neutras, mas definiram um “[...] regime específico de identificação e pensamento [...]: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (RANCIÈRE, 2009, p. 13).

Um outro exemplo ilustrativo do contexto colonial diz respeito ao papel político e econômico da escravização e sua relação com a lusofonia e o uso da língua portuguesa. A escravização, levada a cabo pela colonização portuguesa, centrou a exploração econômica no Atlântico Sul envolvendo Brasil e África de formas específicas. Nesse sentido, a dimensão econômica da exploração colonial, pelo tráfico de pessoas, possibilitou a emergência de relações profundas entre Brasil e, especialmente, Angola: “Desde o século XVI, surge um espaço territorial, um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola” (ALENCASTRO, 2000, p. 9). O domínio da língua portuguesa foi tomado como signo de diferenciação e de prestígio e, a depender da situação, poderia render a liberdade para algum escravizado. Esse foi o caso de João Garrido, nascido na Costa do Guiné e levado, em meados do século XV, para Portugal, onde aprendeu português e atuou como intérprete no sistema português escravocrata em Guiné. Essa atuação possibilitou o recebimento da sua carta de alforria (CURTO, 2007).

Esse caso é ilustrativo da maneira como a emergência de intérpretes (linguísticos e culturais) – pelo conhecimento da língua portuguesa e da forma de funcionamento das instituições portuguesas – possibilitou o surgimento de uma nova classe de agentes coloniais no interior de uma hierarquia política. Esses agentes assumiam novos postos de poder como recompensa por seus “serviços”, o que revela que as relações de poder no contexto colonial não operavam de forma dicotômica ou binária, mas eram complexas e móveis: “Por costume, após um escravo-intérprete ter feito quatro viagens e ter trazido a seu mestre quatro escravos, ele poderia obter a liberdade”⁵ (CURTO, 2007, p. 317). Importante frisar que, embora Portugal tenha se apropriado de um sistema de comunicação mediado por intérpretes locais (os *linguas*), isso não significa, necessariamente, submissão, uma vez que muitos deles operaram de forma ambivalente, manipulando, ocultando ou dominando informações e sigilos, o que gerava, em alguns casos, situações de desconfiança nos colonizadores, especialmente pelo entre-lugar ocupado pelos intérpretes: “Suspeitava-se que a alma do intérprete havia sido corrompida, sendo contaminada pelo outro lado” (COUTO, 2011, p. 3).

Outra situação que revela a dinâmica política e identitária colonial foi o *Estatuto do Indigenato* (1926-1961), um conjunto de documentos que definia as categorias identitárias de indígena, assimilado e civilizado. Dentre os traços de caracterização do assimilado e do civilizado estava o domínio da língua portuguesa. Esse domínio linguístico deveria ser comprovado através da realização de um exame, no qual “[...] o angolano deveria demonstrar saber falar correctamente a língua portuguesa e mostrar que tinha adquirido, no mínimo, a ilustração e os hábitos individuais e sociais dos portugueses, em especial, comer à mesa” (MINGAS, 2000, p. 47). Embora essas categorias identitárias estejam vinculadas formalmente ao conceito de cidadania – ao invés de “escravo” – ressalta-se que a abolição oficial da escravatura, no século XIX, não significou o final da exploração, afinal, “[...] após a abolição da escravatura, ainda muitos africanos foram obrigados a trabalhar para os europeus pura e simplesmente à força” (KANDA, 2005, p. 22).

No Brasil escravocrata, a categoria “escravo” foi classificada linguisticamente como *boçal*, aquele que não dominava a língua portuguesa, e *ladino*, aquele que compreendia a língua portuguesa. Essa variação no domínio da língua estaria vinculada à ideia

⁴A ideia de uma Comunidade Lusófona (CPLP) opera, por vezes, como uma retomada desse ideal messiânico de um “quinto império”, que teria, contemporaneamente, o papel de “[...] integrar toda a humanidade e construir a fraternidade universal” (FREIXO, 2009, p. 25).

⁵No original: “By custom, after a slave-interpreter had made four voyages and brought his master four new slaves in return, he could obtain freedom.” As traduções são de minha responsabilidade.

racista de mais ou menos aculturação. Além disso, uma série de adjetivações pejorativas foram atribuídas ao modo de falar a língua portuguesa pelos africanos e afrodescendentes no século XIX, conforme ilustram anúncios de jornais da época analisados por Gilberto Freyre: “Fala tão atrapalhada que sendo creoulo parece boçal’, isto é, africano. ‘Um pouco lesado e maluco’” (Diário de Pernambuco, 1850 apud ALKMIN, 2006, p. 224). Outro exemplo de apreciação negativa sobre o modo de falar dos africanos pode ser encontrado na historiografia brasileira, conforme se percebe na valoração feita pelo próprio Gilberto Freyre (1933, p. 323-324): “À figura boa da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado [...]”.

Apreciações depreciativas sobre o modo de falar português dos africanos também estiverem presentes no contexto angolano colonial, com o uso de expressões como “pretoguês”, “português de preto”, “português moreno” e “dialeto” para designar a variedade linguística falada pelos angolanos (MINGAS, 2000). Trata-se de casos racistas que usam a língua como pretexto para legitimar a subalternização dos africanos, em que “[...] o racismo envolve um duplo movimento de agressão e narcisismo; o insulto ao acusado é acompanhado de um elogio ao acusador” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 45). No caso da língua portuguesa, o elogio se remetia ao padrão normativo e legitimador do português lusitano, falado e escrito por portugueses.

Em termos expansionistas, a língua portuguesa, já no século XVI, operou como signo colonial que enredou diferentes geopolíticas através da promoção de uma ampla rede de comunicação com fins econômicos: “[...] durante o século XVI, na medida em que o colonizador português estabelecia sua presença em cidades portuárias da Ásia e da África Oriental, a língua portuguesa era cada vez mais adotada como um meio de comunicação internacional, embora de forma simplificada”⁶ (DISNEY, p. 2007, p. 299). Além disso, o português foi a primeira língua de comunicação entre o Japão e o Ocidente, sendo usada, inclusive, por estrangeiros de outras nacionalidades, produzindo uma variedade híbrida entre português e japonês, que foi usada até o século XVIII (REBELO, 2007). O uso internacional da língua portuguesa, construindo uma rede “trans-colonial” de comunicação, também caracterizou as práticas administrativas e religiosas da Companhia de Jesus, que incentivava o compartilhamento de cartas entre as colônias e a metrópole e vice-versa (NELLES, 2014). Essa troca de cartas possibilitou uma relativa centralização política e religiosa através do controle das informações por Portugal. Esse exemplo nos revela um “[...] imenso progresso na comunicação entre as culturas, principalmente através do domínio de línguas mutuamente compreensíveis”⁷ (DISNEY, 2007, p. 309). Testemunhamos, com a colonização linguística portuguesa, as sementes da globalização moderna.

Concluindo esta seção, nota-se que os quatro eixos da colonialidade citados – a colonialidade do poder, o capitalismo, o Estado-nação e o eurocentrismo – se apoiaram mutuamente na construção e manutenção da lusofonia como signo colonial de poder e dominação no contexto colonial. Esta seção não focou os processos de independência e de formação dos Estados nacionais, temas que serão sucintamente retomados a seguir. Embora os contextos colonial e pós-independência se refiram a enquadramentos políticos diferentes e, aparentemente, opostos, acreditamos que o papel desempenhado pela língua portuguesa não foi subvertido após a independência das colônias, sendo reiterada através de instituições e relações de poder atualizadas, em que o modelo de Estado-nação europeu foi reapropriado e a língua portuguesa foi oficializada pelas ex-colônias portuguesas. Considera-se essa retomada histórica importante para problematizar as relações de poder de governo e subjugação dos povos e culturas instauradas pelo regime político lusófono e ainda ressoantes contemporaneamente (MARGARIDO, 2000).

A seção a seguir focará aspectos contemporâneos da globalização e da lusofonia, enfocando os limites do Estado-nação, a ideia de transnacionalismo e o papel do capitalismo na mercantilização dos bens culturais.

⁶ No original: “[...] during the course of the sixteenth century, as the Portuguese established their presence throughout the port cities of Asia and East Africa, Portuguese itself was increasingly adopted as an international medium of communication, albeit in a simplified form”.

⁷ No original: “[...] great progress in communicating cross-culturally, especially through the mastering of mutually comprehensible languages”.

3 LUSOFONIA: GLOBALIZAÇÃO E TRANSNACIONALISMO

Assim como a relação modernidade-colonialidade é multifacetada, os processos de globalização também são múltiplos e apresentam “[...] dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2005, p. 2). Disso decorre que leituras centradas na dimensão econômica da globalização – como os mercados transnacionais e sistemas financeiros – não contemplam a diversidade do fenômeno da globalização. Diante disso, sustenta-se que a lusofonia, enquanto uma forma de expressão da globalização, não deve ser vista como um fenômeno exclusivamente econômico, embora tenha sido fortemente motivada por interesses mercantis no contexto colonial, e por interesses capitalistas na modernidade. Defende-se que motivações culturais, religiosas e políticas embalarão fortemente as naus portuguesas, produzindo, desde o século XVI, uma complexa rede de conexões e comunicações que envolveram regiões asiáticas, africanas, latino-americanas e europeia (BETHENCOURT; CURTO, 2007).

Além disso, a globalização, ao invés de um movimento unicamente homogeneizante, se caracteriza pela tensão entre particularismos e universalismos em relação às formas de apropriação e subversão da lusofonia em diferentes contextos coloniais. Exemplos dessa tensão entre padrões generalizantes e singularidades foi a emergência de línguas híbridas, como o português brasileiro, o português moçambicano, o português angolano e o português timorense, além das línguas ditas crioulas. Todas essas línguas surgiram como efeito dos contatos linguísticos, hibridizando os diferentes níveis, desde o fonológico até os relacionados aos aspectos pragmáticos e discursivos (MINGAS, 2000; GONÇALVES, 2012; SEVERO, 2011). A complexidade da globalização também rompe com visões binárias e dicotômicas (colonizador vs. colonizado), para incluir uma série de agentes políticos e jogos políticos que revelam a dinamicidade, polivalência e microfísica das relações de poder em níveis regionais e locais (SEVERO; MAKONI, 2015; FOUCAULT, 1984; COOPER; STOLER, 1997).

Tendo em vista as características elencadas acima, é possível refletir sobre a relação entre lusofonia e globalização contemporânea a partir de três eixos interligados: econômico, político e cultural. Tais eixos dialogam com a proposta de Mignolo (2007) a respeito da colonialidade-modernidade apresentadas na seção anterior.

Sobre a dimensão econômica da lusofonia, toma-se como caso ilustrativo a fundação da CPLP, que, a despeito dos aspectos culturais compartilhados, tem cada vez mais focalizado interesses econômicos como critério de aproximação dos países-membros. Esse interesse econômico se tornou mais evidente com a aprovação da participação de Guiné Equatorial, em 2014, como o mais novo membro do bloco, apesar das intensas oposições feitas a essa aprovação devido a casos de violação aos direitos humanos (LEVISKI, 2015; NOVAIS, 2015). Ressalta-se que esse país africano não compartilha uma história colonial lusófona, critério usado, até então, como delimitador da escolha dos membros da comunidade. Se, por um lado, a aceitação de Guiné Equatorial sinaliza para a dimensão econômica da comunidade, por outro, ela estremece o papel político de um ideal lusófono centrado na língua portuguesa e em Portugal.

A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996 e, ironicamente, surgiu como iniciativa da embaixada brasileira, embora, com o passar do tempo, ela tenha se tornado “[...] um dos aspectos fundamentais da política externa portuguesa nos últimos anos” (FREIXO, 2009, p. 49), ressoando o sonho de dominação colonial do quinto império (MARGARIDO, 2000). Anterior à CPLP, foi fundado, em 1989, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em São Luís do Maranhão, por sete chefes de Estados que tinham a língua portuguesa como oficial. A criação do IILP buscava, além de preservar e difundir o patrimônio cultural vinculado à língua, alcançar “[...] uma projeção maior, que seria a aproximação política, econômica, comercial entre os países” (Embaixador Celso de Souza e Silva apud VIGGIANO, 1994, p. 18). A dimensão econômica e política da CPLP tem sido problematizada a partir de diferentes enfoques (DINIZ, 2015; SEVERO, 2015; SILVA, 2013; ZOPPI-FONTANA, 2009; FREIXO, 2009; LOURENÇO, 2001; MARGARIDO, 2000, LEVISKI, 2015): pelo interesse neocolonial, pela mercantilização e instrumentalização da língua, pelo reforço de nacionalismos, pela supremacia de Portugal e Brasil em relação aos demais países, pela imposição de uma norma linguística já normatizada e estabilizada – como as variedades portuguesa e brasileira –, entre outros aspectos. Além disso, outro dado que revela a relação econômica entre língua e CPLP está na passagem do Instituto Camões para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, em 1994, sinalizando para o papel que a língua portuguesa assumiu na política externa do país

As políticas oficiais da CPLP e do IILP de promoção da língua portuguesa produzem um efeito cascata ao motivarem uma ampla produção de materiais instrucionais com diferentes propósitos: além do ensino de português como língua materna em todos os países membros da comunidade, há preocupações com a produção de metodologias de ensino de português como língua estrangeira, além da aplicação de testes de proficiência em língua portuguesa brasileira (Celpe-Bras) e portuguesa (QuaREPE). Além disso, nos últimos anos, presenciamos uma série de iniciativas que visam dar relevo e consistência teórico-metodológica à ideia de “português como língua estrangeira” (PLE), incluindo designações derivadas, como *língua adicional* e *LP para falantes de outras línguas*, entre outras (DINIZ, 2015). Dentre essas iniciativas, observamos no Brasil uma ampliação do espaço de debate em torno do PLE em congressos da área, o crescimento do número de publicações de livros e artigos sobre o tema e a criação de cursos de graduação e pós-graduação em diversas instituições públicas, entre outras iniciativas. Trata-se da construção de um novo objeto de pesquisa, que coloca em tela interesses econômicos (indústria da língua), políticos (construção de um objeto “científico”) e culturais (as ideias de “estrangeiridade” e “natividade” da língua portuguesa). Em tempos de neoliberalismo agressivo, presenciamos um processo político e acadêmico de mercantilização da língua, em consonância com a ideia de que os “[...] fenômenos culturais só interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica” (SANTOS, 2005).

Se, por um lado, as discussões em torno do “português como língua estrangeira” parecem ratificar discursos nacionalistas através da retomada de conceitos como “língua materna e língua estrangeira” – definidores de uma identidade nacional –, por outro lado, a dimensão política da globalização coloca em xeque a normatividade das categorias de tradição, nacionalismo e pertencimento em prol da ideia de desterritorialização, que tem permeado as discussões em torno de transnacionalismos e multiculturalismos. Os grandes deslocamentos e migrações têm promovido reajustes conceituais, por exemplo, nas ideias de comunidade e de localismo. Diante dos fluxos e redes – de pessoas e culturas –, torna-se delicado sustentar categorias teóricas usadas no contexto do Estado-nação e pautadas nas ideologias do romantismo, que reforçam o ideal da língua materna (e de falante nativo) em detrimento da língua estrangeira: “O Romantismo foi, em grande medida, uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio que ela exerceu sobre as categorias do pensamento” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 110). Paradoxalmente, a suposta abertura de fronteiras inscrita no ideal lusófono é boicotada por reforços de limites e delimitações linguísticos e territoriais, o que se evidencia fortemente nas atitudes preconceituosas em relação aos imigrantes africanos de países integrantes da CPLP em Portugal (MARGARIDO, 2000) ou no Brasil, a exemplo dos alunos que frequentam as universidades públicas através de convênios estudantis internacionais (PEC-G e PEC-PG).

A partir disso, podemos indagar a respeito dos limites linguísticos que definem o que seria materno e/ou estrangeiro em contextos de deslocamentos e diáspora. Na política linguística estatal brasileira, por exemplo, a exigência de provas de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras) para países integrantes da CPLP parece reavivar essa ideologia nacionalista que define, reivindica e institucionaliza a brasilidade da língua, em ressonância com atitudes do governo português em defesa da lusitanidade do português⁸. Se, por um lado, a CPLP se coloca como uma comunidade transnacional, por outro, esse transnacionalismo não tem sido suficiente para colocar em xeque os limites do Estado-nação e das fronteiras que definem o que conta como “língua portuguesa”. Assim, a tensão entre Estado-Nação (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, etc.) e comunidade transnacional parece ecoar nas políticas ambivalentes da CPLP e do IILP e, também, em posicionamentos teóricos e políticos adotados por alguns pesquisadores em torno do ensino de língua portuguesa, ao reforçarem categorias como língua materna, variedades do português, dialeto e língua estrangeira, conforme ilustram alguns artigos publicados, por exemplo, na Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE, 2016). Essa tensão contemporânea é diagnóstica por Santos (2005, p. 8):

Se, para uns, o Estado é uma entidade obsoleta e em vias de extinção ou, em qualquer caso, muito fragilizada na sua capacidade para organizar e regular a vida social, para outros, o Estado continua a ser a entidade política central, não só porque a erosão da soberania é muito selectiva, como, sobretudo, porque a própria institucionalidade da globalização - das agências financeiras multilaterais à desregulação da economia - é criada pelos Estados nacionais.

⁸ Exemplificando, a Embaixada brasileira em Luanda apresenta a seguinte notificação: “A partir deste ano, passará a ser exigido dos candidatos dos PALOPs o certificado do Celpe-Bras ou comprovante de inscrição na edição de 2015/1 do exame, em atendimento ao disposto no sub-item “V” do artigo 6º do Decreto.”

Sobre os aspectos culturais da lusofonia, vivenciamos uma intensa circulação de bens culturais e simbólicos que são compartilhados como recursos que inscrevem diferenças étnicas, identitárias, culturais, literárias e linguísticas. Embora a arte e a cultura possam ser vistas como lugares de resistência à mercantilização, as regras que definem a circulação das obras literárias, por exemplo, muitas vezes são ditadas pelo mercado econômico, ou apresentam motivações políticas. Por exemplo, as obras africanas que não circulam por Portugal dificilmente circulam pelo Brasil; e os escritores africanos conhecidos em Portugal são, geralmente, os “lusodescendentes”, o que aponta para uma situação de “dominância etnocultural” (MATA, 2009, p. 7). Assim, a circulação da obra artística é fortemente influenciada por regras políticas e econômicas que definem o que vale a pena ser lido ou não, ou o que é literatura de boa qualidade ou não.

Como prática de resistência a uma suposta homogeneização lusófona, pode-se mencionar a maneira como os elementos estéticos, como a literatura, inscrevem regimes de interpretações e formas de experiência que desestabilizam ordenamentos e distribuições coloniais hierarquizadas, possibilitando a emergência de novas visibilidades e vozes (RANCIÈRE, 2009). Exemplo disso é o uso de línguas africanas – ou da língua portuguesa hibridizada com línguas africanas – em obras literárias escritas em língua portuguesa, em que aquelas línguas e hibridizações veiculam novos significados e modos de apreensão do mundo em contraste com os usos da língua portuguesa. Esse plurilinguismo inscrito na obra literária (BAKHTIN, 1998) pós-colonial abre espaço para a democracia, uma vez que cria condições (aparentemente) iguais para que os sujeitos compartilhem uma comunidade sensível, para além da comunidade da lei e da polícia (RANCIÈRE, 2009). Trata-se, assim, de pensar a política para além da lei, do código, da regra e do controle policial. Ou, de pensar uma ideia de comunidade multicultural para além da CPLP e da língua portuguesa, em que o que emerge como principal é a “[...] reestruturação de relações intercomunitárias no interior e além do estado-nação, de acordo com os imperativos internos de diversas comunidades” (SHOHAT; STAM, 2003, p. 87). Para tanto, trata-se de colocar em relevo as relações de poder próprias dos diálogos interculturais, desconstruindo, inclusive, as fronteiras construídas pelos conceitos de língua.

Por fim, as tensões culturais e identitárias que emergem dos encontros promovidos pelos fluxos e deslocamentos se enquadram nas lutas por reconhecimento identitário, étnico e religioso, para além dos valores mercantis que tal reconhecimento possa favorecer ou veicular (SANTOS, 2005). Em termos linguísticos, essas lutas identitárias se manifestam, por exemplo, nos movimentos de reconhecimento e legitimação das línguas africanas, línguas indígenas, língua da comunidade surda, entre outras línguas consideradas “minoritárias”; bem como nas revisões epistemológicas daquilo que conta como língua e como “direitos linguísticos” em contextos pós-coloniais (SEVERO; MAKONI, 2015; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; ERRINGTON, 2001; FARDON; FURNISS, 1993; PHILLIPSON, 1992). Nos projetos coletivos, é preciso garantir espaço para a discussão permanente sobre as relações de poder e assimetrias que envolvem as comunidades envolvidas e suas práticas linguístico-discursivas, evitando a reprodução açucarada de ideais coloniais centrados na lusofonia, bem como a reprodução de determinados conceitos linguísticos gestados no contexto colonial.

4 PALAVRAS FINAIS

Este texto teve como objetivo correlacionar as ideias de colonialismo, globalização e lusofonia, entendendo a lusofonia como uma forma de expressão da globalização. Para tanto, apresentou uma discussão sobre a construção política da lusofonia no contexto da colonialidade-modernidade, ilustrando tal discussão como uma série de exemplos que apontam para relações de poder, como o caso do racismo. Em seguida, o artigo explorou a relação entre globalização moderna e lusofonia, atentando para a complexidade de ambos os conceitos e para o papel da língua portuguesa e de instituições transnacionais (CPLP e IILP) na construção e legitimação de encontros culturais e políticos.

Compreendemos lusofonia e globalização como signos políticos que envolvem relações de poder e assimetrias. Exemplificando as assimetrias, 80% dos falantes de língua portuguesa localizam-se no Brasil, fato que poderia produzir desigualdades nas políticas públicas envolvendo o idioma (FREIXO, 2009); além disso, Portugal nutre, em diferentes âmbitos culturais e políticos, o mito lusófono, como algo que confere uma narrativa mítica grandiosa para a identidade portuguesa (MARGARIDO, 2000). A partir disso, para se compreender a dinâmica dos encontros coloniais e pós-independência que envolveram as geopolíticas enlaçadas pela lusofonia é preciso entender o papel que a língua – e outros recursos simbólicos – operaram, seja na construção de uma imagem de

comunidade, seja na legitimação e naturalização das diferenças e hierarquias. Assim, defendemos que ambos os conceitos, globalização e lusofonia, exigem uma retomada histórica dos projetos coloniais, colocando em tela a heterogeneidade e fluidez dos jogos de poder. Ademais, assumimos que a globalização, embora esteja fortemente vinculada à lógica do mercado, não se resume a ela, incluindo, também, dimensões culturais, linguísticas e identitárias importantes.

Por fim, a lusofonia, embora seja uma ideia questionável em termos de projeto político unificador – especialmente no contexto africano –, mobiliza uma série de elementos simbólicos interligados, se apropriando, fundamentalmente, da “língua portuguesa” como recurso político poderoso que reforçou e reforça modos de diferenciação e classificação dos sujeitos. Além disso, a lusofonia se vinculou a um dado modo de funcionamento do aparelho estatal administrativo, que legitimou hierarquias através do domínio da língua portuguesa e de práticas letradas, seja no contexto colonial, seja no contexto do Estado moderno. Também, a lusofonia se vinculou a modos específicos de controle e apropriação econômica dos corpos, como a escravização, que usou a língua portuguesa como critério diferenciador. Por fim, a lusofonia se referiu, e se refere, a certos modos epistêmicos e culturais de representação do mundo colonizado por Portugal, que ainda ecoam contemporaneamente, como a ideia de que o compartilhamento da língua portuguesa definiria uma comunidade global. Diante do exposto, consideramos primordial uma releitura histórica e detalhada da lusofonia – a partir da perspectiva dos povos ex-colonizados – a fim de se compreender as ressonâncias coloniais ainda existentes em projetos com pretensões globais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia. A fala como marca: escravos nos anúncios de Gilberto Freire. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 221-229, 1. sem. 2006.
- ALANCASTRO, Luiz F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Carlos Vogt e Eny Orlandi. 4.ed. São Paulo: Unesp, 1998 [1988].
- BAKHTIN/VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem* [1929]. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Sítio oficial. Disponível em: <<http://www.cplp.org/>>. Acesso em: 08 set. 2016.
- COOPER, F.; STOLER, A. L. *Tensions of empire: colonial cultures in a bourgeois world*. Oakland: University of California Press, 1997.
- COUTO, Dejanirah. O papel dos intérpretes ou línguas no império português do século XVI. *Revista Helb*, Brasília, ano 5, v.1., p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1111&Itemid=16>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.
- CURTO, Diogo Ramada. Portuguese Imperial and Colonial Culture. In F. BETHENCOURT; D. R. CURTO (Ed.). *Portuguese oceanic expansion, 1400-1800*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 314-357.

- DINIZ, Leandro R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, Vale do Sapucaí, v.10, p.5-8., jan./-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- DISNEY, A. Portuguese expansion, 1400-1800: encounters, negotiations, and interactions. In: BETHENCOURT, F.; CURTO, D. R. (Org.). *Portuguese oceanic expansion, 1400-1800*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 283–313.
- ERRINGTON, Joseph. Colonial Linguistics. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 19-39, 2001.
- FARDON, Richard; FURNISS, Graham. *African languages, development and the state*. London/New York: Routledge, 1993.
- LEVISKI, Charlott E. Rumos da CPLP: Da dimensão ideológica linguística para econômica. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 7., 2015, Córdoba. *Actas ...* Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2015. v. 1. p. 245-252.
- LOURENÇO, Eduardo. *A nau de Ícaro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Org. de Roberto Machado. 4. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1984. p.1-14.
- FREIXO, Adriano de. *Minha pátria é a língua portuguesa: a construção da ideia de lusofonia em Portugal*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.
- FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo, Brazil: Global, 1933.
- GONÇALVES, Perpétua. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA, 2., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- IRVINE, Judith. Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. *Language and Communication*, Nova York, n. 28, p. 323-324, 2008.
- MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- MATA, Inocência. Inocência Mata: a essência dos caminhos que se entrecruzam. *Revista Crioula*, São Paulo, n. 5, p.1-19, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/54948/58596>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- NELLES, Paul. Chancillería en colegio: la producción y circulación de papeles jesuitas en el siglo XVI. *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejo XIII, p. 49-70, 2014.
- NEUMANN, Eduardo S. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 49-79, jul./-dez. 2007.

- NOVAIS, Paulo. Guiné Equatorial: críticas mantêm-se um ano depois da adesão à CPLP. *Observador*, 22 de julho de 2015. Disponível em < <http://observador.pt/2015/07/22/guine-equatorial-criticas-mantem-um-ano-da-adesao-cplp/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- HALL, Stuart. Globalização. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. p. 67-76.
- KANDA, Almeida. *Repensar a história de Angola*. Uige: Sediou, 2005.
- MINGAS, Amélia. *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, Instituto Astrojildo Pereira, n. 37, p. 04-25, 2002.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.
- _____. Do pós-moderno para o pós-colonial e para além de um e outro. *Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Setembro de 2004. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SEVERO, Cristine Gorski. Línguas e discursos: heterogeneidade linguístico-discursiva e poder em Angola. *Veredas. Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, Lisboa, v. 15, p. 19-46, 2011.
- _____. A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 15, p. 85-107, 2015.
- SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. B. *Políticas Linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Insular, 2015.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Do eurocentrismo ao policentrismo. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert (Org.). *Crítica da imagem eurocêntrica: Multiculturalismo e Representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 37-58.
- SILVA, Diego Barbosa da. *De flor do Lácio à língua global*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- SIPLE - Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira. Sítio oficial <<http://www.siple.org.br/>>. Acesso em: 08 set. 2016.
- ZOPPI FONTANA, Mónica (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

Recebido em 23/03/2016. Aceito em 25/05/2016.

**ASSUJEITAMENTO
E CONFLITO
NA CONSTITUIÇÃO
DO SUJEITO
EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO
DE GRAMÁTICAS
ESCOLARES
DO PORTUGUÊS**

**SUJECIÓN Y CONFLICTO EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO EN TEXTOS DE
PRESENTACIÓN DE GRAMÁTICAS ESCOLARES DEL PORTUGUÉS**

**SUBJECTION AND CONFLICT IN THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT IN SCHOOL
GRAMMARS' PRESENTATION TEXTS IN PORTUGUESE**

Francisco Eduardo Vieira¹
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: Neste trabalho, investigo como gramáticas escolares do português dizem incorporar as consequências da virada pragmática a seus propósitos prescritivistas e a sua organização tradicional. Para tanto, analiso discursos materializados em textos de apresentação desse tipo de gramática, inscrevendo-me nas bases teórico-metodológicas da análise do discurso de linha pecheutiana. Os resultados indicam que os sujeitos desses discursos estão filiados ideologicamente à *formação discursiva da virada pragmática no ensino de língua portuguesa* (FDV). Nesse processo de assujeitamento, tais sujeitos instauram um movimento de identificação com a forma-sujeito associada à FDV, responsável pela ilusão de sua identidade. Porém, ainda que se tenda à coincidência plena entre sujeitos do discurso e do saber, também há espaço para “falhas no ritual” do assujeitamento, instaurando um espaço de conflito, ao invés de unicidade, e uma forma-sujeito também heterogênea em relação a si mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Gramáticas escolares; Análise do Discurso; Formação discursiva; Assujeitamento.

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Linguística na Universidade Estadual da Paraíba. Seus principais interesses orbitam em torno dos estudos sobre gramáticas do português e materiais didáticos, a partir de diferentes linhas teórico-metodológicas. E-mail: feduardovieira@gmail.com.

RESUMEN: En este trabajo, investigo cómo las gramáticas escolares del portugués incorporan las consecuencias del giro pragmático a sus intentos normativistas y a su organización tradicional. Para eso, analizo discursos materializados en textos de presentación de ese tipo de gramática, adoptando las bases teóricas y metodológicas de Análisis del Discurso de línea pecheutiana. Los resultados indican que los sujetos de esos discursos están filiados ideológicamente a la formación discursiva del giro pragmático en la enseñanza de lengua portuguesa (FDG). En este proceso de sujeción, tales sujetos establecen un movimiento de identificación con la forma-sujeto asociada a la FDG, responsable por la ilusión de su identidad. Sin embargo, aunque exista tendencia a la coincidencia plena entre sujetos del discurso y del saber, también hay espacio para “fallas en el ritual” de la sujeción, creando un espacio de conflicto, en vez de unidad, y una forma-sujeto también heterogénea en relación a sí misma.

PALABRAS CLAVE: Gramáticas escolares. Análisis del Discurso. Formación discursiva. Sujeción.

ABSTRACT: In this paper I investigate how Portuguese language school grammars claim to incorporate the consequences of the pragmatic turn-out to its prescriptive purposes and to its traditional organization. To reach such aim I analyze discourses, materialized in the presentation texts of this type of grammar, following the lines of Michel Pêcheux’s theoretical-methodological framework of the discourse analysis. Results show that the subjects of such discourses are ideologically affiliated with the discursive formation of the pragmatic turn-out in the teaching of the Portuguese language. In this subjection process, such subjects introduce an identification movement with the form-subject associated with the aforementioned discursive formation, which, in turn, is responsible for the illusion of their identity. However, even though there is a coincidence tendency between discourse subjects and knowledge subjects, there is also room for “failures in the ritual” of such subjection process, establishing a space of conflict instead of uniqueness, and a form-subject also heterogeneous in relation to itself.

KEYWORDS: School Grammars. Discourse Analysis. Discursive Formation. Subjection.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o processo de gramatização do português vem produzindo dois tipos de gramática de perfil predominantemente prescritivo-normativo: a gramática teórica ou tradicional (doravante GT), sem finalidade didática explícita; e a gramática escolar ou pedagógica (doravante GE), organizada a fim de ser instrumento de ensino-aprendizagem do português. A GE, foco da análise que empreenderei neste trabalho, se diferencia da GT por oferecer – além de categorizações, definições e exemplificações – atividades sobre os conteúdos gramaticais explanados. As raízes teórico-metodológicas desse material didático remontam aos gramáticos alexandrinos do século III a.C., os quais se apropriaram das elaborações teóricas dos filósofos antigos e as transformaram em princípios incontestáveis na descrição de uma língua “correta”, neste caso, o grego homérico. Essa visão, absorvida pelos gramáticos latinos durante o império romano e a Idade Média, forneceu o lineamento taxionômico, conceitual, metodológico e ideológico para a gramatização dos vernáculos europeus a partir do século XIV, e é, até hoje, depois de mais de dois mil anos, o principal modelo de tudo o que vem sendo feito em termos de gramática escolar no Brasil.

Entretanto, desde os anos 1960, a crítica à fragilidade conceitual e empírica desse modelo de gramática levou à redefinição de seu papel e espaço no âmbito dos estudos universitários e, posteriormente, nas escolas brasileiras, instaurando, no dizer de Faraco, uma “[...] crise no núcleo tradicional do ensino de português [...]” (2008, p. 24). Em outras palavras, o ensino da norma-padrão e da nomenclatura e conceitos gramaticais passaram a ser questionados no que diz respeito à relevância, cientificidade e método. Esse “discurso da mudança” (cf. DE PIETRI, 2003) passou a circular, sobretudo a partir dos anos 1980, entre os professores de língua materna através de palestras, cursos de atualização, publicações de linguistas e documentos oficiais (guias, orientações e parâmetros curriculares). Hoje, após cinco décadas de discussões sobre novos horizontes para o ensino de português (e de gramática), configurou-se uma mudança de paradigma, uma espécie de “[...] virada pragmática no ensino de língua materna [...]” (RANGEL, 2001, p. 8), em que os saberes da Linguística, em suas diversas abordagens, vêm alimentando formas particulares de escolarização da língua portuguesa.

Diante disso, é evidente que as GEs de língua portuguesa não ficariam incólumes à virada pragmática e ao discurso da mudança. Se, por um lado, ao folhear esses compêndios percebe-se que eles, em geral, reproduzem a estrutura, a terminologia, os conceitos e as prescrições doutrinárias das principais GTs do português, por outro lado, também é nítida a tentativa em se filiarem discursivamente a uma visão de língua inovadora, inscrevendo-se numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, compatível

com os desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas tendências pedagógicas. Além disso, muitas GEs são produzidas por autores de livros didáticos aprovados pelo PNLD e acordados, portanto, com o que se espera do trabalho com gramática por parte de um material didático. É o caso, por exemplo, da *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja & Magalhães (2009), cujo título já remete a saberes dos estudos macrolinguísticos. A Unidade I dessa gramática versa sobre linguagem verbal e não verbal, variedades linguísticas, funções da linguagem, intertexto e interdiscurso, entre outros temas e conceitos de disciplinas das ciências linguísticas pós-estruturalistas, centradas nos usos da língua. Contudo, os conteúdos das unidades seguintes dessa gramática (fonologia, morfologia e sintaxe) parecem ser arrolados a partir da perspectiva tradicional e consoante à NGB².

Feitas essas considerações, posso agora dizer a que pretende este trabalho. Seu principal objetivo é analisar os discursos dos textos das apresentações de GEs de língua portuguesa produzidas no Brasil nos últimos anos. A partir dessas apresentações, endereçadas costumeiramente ao estudante e ao professor, observarei como esses compêndios dizem incorporar as consequências da virada pragmática a seus propósitos prescritivistas e a sua organização tradicional milenar. A princípio, essa aproximação seria incompatível e resultaria em contradições teórico-metodológicas e conceituais no interior das GEs de língua portuguesa, que se revelam, *grosso modo*, mantenedoras da doutrina gramatical tradicional.

Dito de outra forma, objetivo analisar aqui os discursos dos textos de apresentação de GEs contemporâneas, observando, a partir de seu “processo discursivo” (PÊCHEUX, 1995 [1975]), a constituição de efeitos de sentido confluentes envolvendo a tradição gramatical (se certas características da doutrina gramatical fossem explicitadas como carro-chefe das obras, poderiam desvalorizá-las no mercado de livros escolares) e a virada pragmática. Parto da hipótese de que os discursos instaurados pelos textos de apresentação dessas GEs são oriundos do que denomino formação discursiva da virada pragmática no ensino de português, conforme argumento mais à frente.

Na próxima seção, para atingir os propósitos analíticos deste trabalho, abordarei os seguintes e principais conceitos do cenário teórico da AD: *discurso, condições de produção, interdiscurso, intradiscurso, sentido, formação ideológica, formação discursiva, sujeito discursivo, forma-sujeito, posição sujeito, tomada de posição, acontecimento discursivo*, entre outros. Obviamente, não discutirei esse rol de termos de modo estanque e/ou linear, mas considerando a inter-relação entre eles e alguns de seus desdobramentos conceituais ao longo dessa inacabada “aventura teórica do discurso”³.

2 CONSTRUÇÃO E DISCUSSÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO

Dentre os elementos teóricos que me permitem pensar os processos discursivos materializados nos textos de apresentação das GEs, basilar é a noção de *discurso*, a qual, por si só, já pressupõe e deságua em outras noções cruciais à disciplina. Pêcheux, em seu texto fundador *Análise Automática do Discurso* (AAD 69), inicialmente forja tal conceito a partir de uma reflexão crítica sobre o corte saussuriano, definindo discurso por uma dupla fundamentação na língua e na história, articulada a uma teoria das ideologias no quadro do materialismo histórico. Para Pêcheux (1997 [1969]), discurso é efeito de sentido entre interlocutores⁴, cuja materialidade é determinada por suas *condições de produção*. Orlandi (2001) esclarece que as condições de produção tanto equivalem às circunstâncias da enunciação e ao contexto imediato, quanto ao contexto sócio-histórico-ideológico.

Também de acordo com Pêcheux (1997 [1969]), a um estado dado das condições de produção corresponde o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições, os quais manifestam invariantes semântico-retóricas estáveis, que são

² A partir de sua publicação, em 1959, a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) erigiu um modelo de gramática (três níveis de análise, dez partes do discurso etc.) seguido desde então de forma bastante regular.

³ Expressão de Malidier (2011).

⁴ Pode-se dizer que a palavra ‘interlocutores’ é utilizada no texto de Pêcheux para se afastar da teoria da comunicação de Jakobson (1971), que faz uso de “emissor” e “receptor”. Outra mudança terminológica nessa direção é a substituição do termo “mensagem” – relacionado à transmissão de informação no esquema de Jakobson – por “discurso”, o que indicaria não se tratar de uma transmissão de informação entre A e B, mas de um efeito de sentidos entre posições A e B.

características do processo de produção colocado em jogo. Essa hipótese abre caminho para a formulação, em textos posteriores, do conceito de *formação discursiva*. Seguindo a linha de raciocínio do autor, a principal consequência dessa hipótese reside na impossibilidade de se analisar um discurso como um texto, como uma sequência linguística fechada em si mesma; é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis no interior de certas condições de produção, conjunto este posteriormente expresso por Pêcheux (1995 [1975]) na noção de *interdiscurso*.

Do conceito inicial de discurso proposto por Pêcheux (1997 [1969]), vieram alguns desdobramentos os quais tomo aqui, sobretudo, para diferenciar discurso, língua e ideologia. Malidier (2011) esclarece que o discurso não se confunde com a língua, nem tampouco funde língua e ideologia. A rigor, a língua é a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivo-ideológicos. Nas palavras de Orlandi, o discurso é o “[...] lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, tomada esta não como ocultação, mas como funcionamento estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história [...]” (2005, p. 81-82). A relação entre língua-discurso-ideologia reside, então, no fato de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, a qual, embora tenha sua ordem própria, é relativamente autônoma: não está fechada em si mesma e é sujeita a falhas, pois é determinada pelas condições de produção e pelo sujeito. Este, por sua vez, é afetado pelo real da língua e pelo real da história, pelo inconsciente e pela ideologia, e sobre isso não tem controle.

Nesse sentido, a teoria do discurso representa uma maneira de experimentar a teoria de Althusser (1970) na materialidade linguageira. Em *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas* (1975), Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]) retomam tal quadro epistemológico nos seguintes termos: a região do materialismo histórico que interessa a AD é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada. Nas palavras dos autores,

[...] a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação* ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975], p. 165-166).

A esse princípio de interpelação do sujeito⁵, princípio-base de todo fazer discursivo, liga-se à noção de *esquecimento nº 1* ou, nos termos de Orlandi (2001), “esquecimento ideológico”, que se refere ao que nunca foi sabido e, no entanto, toca o sujeito falante de modo familiar por conta das causas que o determinam (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975]). Trata-se de um esquecimento estruturante, pois o sujeito tem a ilusão de ser fonte do seu dizer – ainda que este seja universal e preexistente –, e graças a essa ilusão é que ele é capaz de enunciar.

Regulado pelo esquecimento nº 1, da ordem do inconsciente, encontra-se um outro tipo de esquecimento: o *esquecimento nº 2*. Da ordem da enunciação, ele compreende “[...] o campo de tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz) ou o campo de tudo a que se opõe o que o sujeito disse [...]” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975], p. 176). O esquecimento nº 2 trata-se de um efeito de ocultação parcial e se encontra no nível do pré-consciente. Sempre enunciamos de uma maneira e não de outras, formando-se, assim, famílias parafrásticas ao longo de nosso dizer, embora nem sempre tenhamos consciência disso. Por vezes, pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras. Logo, afirmam Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]) que a produção de sentido é indissociável da relação de paráfrase entre sequências discursivas, de modo que a família parafrástica das sequências constitui uma matriz do sentido, que se organizam no escopo de uma formação discursiva (FD), que por sua vez representa na linguagem a formação ideológica que lhe é correspondente. É a partir da relação no interior dessa família que se constitui o *efeito de sentido*.

⁵ Sobre a expressão “interpelação do sujeito”, é válido frisar um comentário de Pêcheux em *Semântica e Discurso*. O autor sugere que, ao invés de se dizer que “o sujeito é interpelado pela Ideologia”, melhor seria dizer que “o sujeito é chamado à existência” ou que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (1995 [1975], p. 154-155), a fim de evitar a pressuposição da existência de um sujeito a priori sobre o qual se efetuará a interpelação.

Portanto, como nos lembra Malidier (2011), a AD concede um lugar metodológico à paráfrase, uma vez que a tônica da análise reside justamente na investigação dessa matriz do sentido para se chegar ao efeito de sentido instaurado por determinado discurso. Desse modo, o analista poderá “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não ditos no interior do que é dito [...]” (PÊCHEUX, 1997 [1988], p. 44).

Na abordagem do discurso da virada pragmática nos textos de apresentação das GEs, as relações parafrásticas terão lugar de destaque no procedimento analítico que empreenderei, pois os sentidos também se relacionam com as margens do dizer: os “[...] sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi [...]” (ORLANDI, 2001, p. 30). Se, por um lado, o discurso trabalha para que o efeito de sentido construído discursivamente produza a ilusão de sentido único, por outro, o analista do discurso procura desconstruir a materialidade discursiva para determinar os funcionamentos discursivos que promovem a instauração dessa ilusão (INDURSKY, 1997). Ouso dizer que desconstruir a materialidade discursiva significa entrar no território do que Pêcheux (1995 [1975]) nomeia *processo discursivo*, por meio de relações de substituição, paráfrases, sinônimas engendradas pelo analista. É o que tentarei fazer com o *corpus* selecionado para este trabalho.

Vê-se que a preocupação com o ideológico está na agenda dos analistas do discurso. A noção de ideologia é perpassada pelo viés do funcionamento ideológico, que interpela os indivíduos em sujeitos, os quais produzem seus discursos a partir de determinadas posições sujeito, também ideológicas. A esse respeito, Pêcheux e Fuchs definem o que eles chamam de *formação ideológica* (FI) enquanto “[...] força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento [...]” (1997 [1975], p. 166). Para esses autores, cada FI constitui, assim, um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições em conflito umas com as outras, e comportam como um de seus componentes uma ou várias *formações discursivas* interligadas, as quais determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura (HAROCHE et al., 2007 [1971]), isto é, a partir de condições de produção específicas.

Nesse momento, a teoria pecheutiana pressupunha várias FDs, homogêneas em si mesmas, no interior de uma dada FI, e, dentre essas FDs, uma se sobressaia como dominante. Em escritos posteriores, já se percebe que as fronteiras entre as FDs (e entre as FIs) tornaram-se mais elásticas: o que cabe e o que não cabe numa FD não podem ser precisamente delimitados, o que coloca em xeque o fechamento da identidade de uma FD (noção de FD homogênea), e com ela a própria noção de maquinaria discursiva. Com o desdobramento do conceito, atualmente, os analistas do discurso reconhecem que as fronteiras porosas, esburacadas de uma FD permitem migrações de saberes, ou seja, as FDs relacionam-se entre si constituindo um complexo de formações discursivas. Não obstante, esses pesquisadores costumam trabalhar com apenas uma FD (cuja seleção vai depender da constituição do *corpus* e do objetivo do analista), associada a uma forma-sujeito (sujeito universal), por sua vez fragmentada em diferentes posições-sujeito no interior dessa FD (cf. INDURSKY, 1997, 2007; GRIGOLETTO, 2005). Neste artigo, inclusive, a análise que farei dos discursos materializados nos textos de apresentação das GEs seguirá tal configuração teórico-metodológica.

No livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux afirma haver nas práticas discursivas um “efeito ideológico elementar” (1995 [1975], p. 153): a ideologia dissimula sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas nas quais se constitui o sujeito e os sentidos. Nesse caso,

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que não deve ser* [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 159-160)

Em última instância, essa ilusão de evidência do sentido reside na dissimulação da objetividade material do *interdiscurso* pela FD intrincada no complexo das formações ideológicas. Segundo Pêcheux (1995 [1975]), é o *interdiscurso* que determina a FD como tal, a partir do fato de que “algo fala” sempre antes, em outro lugar e independentemente. Nesse sentido, o *interdiscurso* disponibiliza

dizeres que sustentam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2001). É no interdiscurso que se localizam as FDs, em função das relações de dominação, subordinação e contradição. Dito de outro modo, quando se passa de indivíduo a sujeito, este se identifica com algum lugar do interdiscurso, inscrevendo-se numa determinada FD, de onde discursiviza sempre por ela interpelado. Acrescenta Indursky que a natureza do interdiscurso é saturada: lá se reúnem “[...] todos os sentidos possíveis produzidos por vozes anônimas, já esquecidas [...]” (2011, p. 86).

Para Pêcheux (1995 [1975]), a noção de interdiscurso associa-se às noções de *pré-construído* e *articulações*, base decisiva da teoria do discurso. O pré-construído remete simultaneamente àquilo que todo mundo sabe e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ver e compreender (evidências do contexto situacional). Courtine (2009) complementa que o interdiscurso é o lugar de constituição do pré-construído, e que da relação entre ambos emerge um *sujeito universal* no seio de uma dada FD. Desse modo, a interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito ideológico realiza-se pela identificação do sujeito enunciador ao sujeito universal da FD.

Por sua vez, a articulação provém do funcionamento do interdiscurso enquanto *discurso-transverso*, fornecendo os objetos dos quais a enunciação de uma sequência discursiva se apropria, ao mesmo tempo em que atravessa e conecta entre si esses objetos. A articulação diz respeito, portanto, à linearização do *discurso-transverso* no eixo do *intradiscurso* e remete simultaneamente ao “como dizemos”, “como todo mundo sabe” e “como todo mundo pode ver” (PÊCHEUX, 1995 [1975]; COURTINE, 2009). O intradiscurso corresponde ao fio do discurso, ao encaixamento empírico na sequência textual. E a reinscrição, sempre dissimulada, dos elementos do interdiscurso (a presença de um não dito) no intradiscurso atravessa o dito sem que haja uma fronteira identificável⁶. Ainda de acordo com Pêcheux,

[...] o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita [...] (1995 [1975], p. 167).

Desse modo, o sujeito universal – ou forma-sujeito, nos termos de Maldidier (2011) e Indursky (2007) – tende a absorver e esquecer o interdiscurso no intradiscurso. Daí o sentido se constituir na FD, à revelia do sujeito, que, ignorando seu assujeitamento à Ideologia, se crê dono de seu discurso e fonte de seu sentido. Retomando a noção de processo discursivo, Courtine (2009) destaca que o estudo de um processo discursivo no interior de uma FD não é dissociável do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso. Uma FD serve de matéria-prima representacional para outra FD, o que deve ser levado em conta não só teoricamente, como analiticamente. Retomarei essa ideia na análise das apresentações das GEs que farei na próxima seção.

Passo agora a desenvolver a noção de “posição-sujeito”, relacionada à de “tomada de posição”, expressa inicialmente em Pêcheux (1995 [1975]). Já vimos que a interpelação do indivíduo em sujeito discursivo se efetua pela sua identificação com a FD que o domina, o que ocorre pelo viés da forma-sujeito. No curso desse movimento identificatório, o indivíduo pode assumir diferentes modalidades de tomadas de posição, o que, para Pêcheux (1995 [1975]), não é um ato originário do sujeito-falante, mas o efeito da exterioridade do real ideológico-discursivo, resultado de um retorno do “Sujeito” no sujeito.

Desse modo, consoante Pêcheux (1995 [1975]), Indursky (2007) e Grigoletto (2005), existem três modalidades de tomadas de posição do sujeito. Na primeira modalidade, ocorre a *identificação* plena do sujeito do discurso com o sujeito universal (forma-sujeito) da FD que o interpela, isto é, um se sobrepõe ao outro. Nesse caso, tem-se o discurso do “bom sujeito”, em que o assujeitamento é realizado sob a forma do livremente consentido. Na segunda modalidade, acontece a *contraidentificação* do sujeito do discurso em relação à forma-sujeito da FD que lhe é imposta. É o caso do discurso do “mau sujeito”, em que há uma separação (distanciamento, dúvida, contestação, revolta etc.) entre o sujeito da enunciação e o que a forma-sujeito lhe permite pensar. Na terceira modalidade, há uma *desidentificação* do sujeito do discurso com a FD e sua respectiva forma-sujeito, o que não significa que

⁶ Costuma-se dizer que o interdiscurso operaria num eixo vertical, o da constituição do discurso, onde teríamos todos os dizeres já ditos e esquecidos em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível; já o intradiscurso residiria num eixo horizontal, o da formulação do discurso, em que teríamos aquilo que estamos dizendo naquele momento dado e em condições dadas (cf. ORLANDI, 2001). Entretanto, pelo que expus aqui, acredito que a complexidade da relação entre interdiscurso e intradiscurso não pode ser exposta graficamente na bidimensionalidade em um plano cartesiano do tipo eixo das ordenadas vs. eixo das abscissas.

o indivíduo esteja livre do assujeitamento – ou sob o “efeito Münchhausen”⁷ –, pois há uma identificação com outra FD e forma-sujeito adversas às anteriores e, conseqüentemente, um deslocamento entre o sujeito da enunciação e a forma-sujeito anterior.

Em suma, no interior de uma FD, entendida como um domínio de saber heterogêneo em relação a ela mesma, pode-se identificar várias posições-sujeito. Em particular, a terceira modalidade da tomada de posição – a da desidentificação – pode ocorrer sob a forma do que Pêcheux denomina *acontecimento discursivo*, instituído “[...] no exato momento em que o sujeito do discurso rompe com um domínio de saber já instituído e com o qual estava identificado até então para identificar-se com um novo domínio de saber, que está em processo de constituição” (1990 *apud* INDURSKY, 2008, p. 21). Assim, o acontecimento discursivo é o registro do surgimento de uma nova FD e de uma nova forma-sujeito, bem como de um novo sujeito histórico-ideológico, o que provoca movimentação e reordenação de sentidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como síntese do discutido na seção interior, inscrevo-me na perspectiva teórico-metodológico da análise do discurso de linha pecheutiana (AD), baseando-me tanto nos escritos de Pêcheux (1995 [1975], 1997 [1969], 1997 [1988]), Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]), Haroche et al. (2007 [1971]), Courtine (2009), quanto no desenvolvimento, operado em terreno brasileiro, dos conceitos e das práticas de análise fundados por Michel Pêcheux e seus pares, como se vê nos trabalhos de Orlandi (2001, 2007), Indursky (1997, 2011), Grigoletto (2005, 2008), entre outros. Nos termos de Orlandi (2005), posso dizer que estou inserido no que ela denomina *Análise de Discurso Brasileira*, o conjunto de estudos e pesquisas sobre discurso que mantém uma filiação específica com Michel Pêcheux e que partilham de certos princípios sobre as relações língua/sujeito/história ou língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessas relações.

Segundo Malidier (1994), a AD, disciplina transversal e de entremeio⁸, opera uma ruptura epistemológica com a ideologia que domina as ciências humanas, uma vez que toma o “discurso”, em toda sua complexidade constitutiva, como objeto de investigação. Isso implica uma mudança de terreno e a emergência de uma nova teoria, para além de uma teoria da língua: uma teoria do discurso. Nesse sentido, afirma Orlandi que a reflexão discursiva “remete a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias”, o que resulta em deslocamento de regiões teóricas, em uma “des-territorialização” (2005, p. 76).

Assim, o discurso, sempre construído a partir de elementos histórico-sociais, não se confunde com o texto ou com a evidência do empírico, e representa, no campo da linguística, um movimento não só teórico, mas também metodológico. Nesse contexto de investigação em que estou situado, o objeto é teorizado ao mesmo tempo em que o dispositivo para análise é construído. Em outros termos, teoria e análise mantêm uma relação de mão dupla na AD: a teoria fundamenta a análise, e a análise permite o analista voltar à teoria para repensar conceitos, preencher lacunas, operar deslocamentos.

Segundo Indursky (2007), trabalhar com uma FD dotada de tais características, em sua heterogeneidade constitutiva, considerando os movimentos identificatórios com múltiplas ordens do saber e as diferentes tomadas de posição que configuram diferentes posições-sujeito, inscreve o analista de discurso dentro da tensão dos sentidos de um domínio de saber. Desse modo, quando se individualiza uma FD para análise, realiza-se simultaneamente um gesto de interpretação analítica, “[...] um gesto metodológico por excelência [...]” (INDURSKY, 2007, p. 85). Cabe ao analista, portanto, traçar os tênues contornos da FD com a qual o sujeito do discurso em análise se identifica.

⁷ Em referência ao Barão de Münchhausen (1720-1797), em cujas aventuras se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos, Pêcheux (1995[1975]) denomina de “efeito Münchhausen” o apagamento do fato de que todo sujeito resulta do processo de interpelação de um indivíduo em sujeito, de seu apagamento necessário no interior do sujeito como “causa de si”. Em outro modo de dizer, o sujeito é chamado à existência pela ideologia.

⁸ Quando se afirma que a AD é uma disciplina de entremeio, ao mesmo tempo, nega-se seu estatuto interdisciplinar, pois ela não é o mesmo que uma análise da língua e da história feita em parceria por linguistas e historiadores. A AD intenta perceber a relação entre o real da língua e o real da história (COURTINE, 2005), os quais, embora não possam ser ditos pela língua ou pela história, constituem o discurso, objeto da disciplina.

De certo modo, sigo esse encaminhamento teórico-metodológico na análise que empreendo na próxima seção. Meu *corpus* é constituído por três apresentações de GEs (em anexo) que circulam atualmente no mercado de manuais didáticos de língua portuguesa, cujas especificações seguem abaixo:

Quadro 1: Descrição do *corpus*

Apresentações	Gramáticas Escolares
Ap1	CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 448.
Ap2	MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. Gramática pedagógica. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 496.
Ap3	CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. Gramática da língua portuguesa. Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 584.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Meu intuito inicial residirá em estabelecer a relação FD/forma-sujeito, que interpela os indivíduos em sujeitos discursivos das apresentações selecionadas, para, somente então, e a partir daí, analisar o funcionamento discursivo nesses textos.

Com a abertura da escola a toda a população brasileira, os manuais didáticos ganharam certas características que contribuíram para sua autonomia em relação ao professor. O diálogo com o aluno, por exemplo, perpassa atualmente as GEs do início ao fim. Não raro os autores instauram o estudante como interlocutor explícito, a começar pela apresentação do livro a ele destinada. Todavia, nas representações imaginárias (cf. Pêcheux, 1997 [1969]) que são feitas dos leitores em potencial do compêndio, entra aí a figura do professor, e isso pela simples razão de, salvo circunstâncias atípicas, ser ele o responsável pela escolha do livro.

Portanto, é de se crer que, embora situem o aluno como interlocutor direto, os discursos materializados nas apresentações dessas gramáticas miram o professor por razões de mercado. No cenário esperado, esse professor, independentemente do que indique sua prática, costuma absorver e reproduzir o discurso da mudança no ensino de língua (e gramática); ou seja, a virada pragmática não lhe passa despercebida. Desse modo, os compêndios gramaticais tendem a se filiar discursivamente a uma visão de (ensino de) língua de certo modo hegemônica na academia e nas políticas públicas atuais.

Não irei aqui observar se tal interpelação resulta em distanciamento da natureza prescritivista da doutrina gramatical e de seu arcabouço teórico, conceitual e metodológico – ainda que, aparentemente, apenas por um relance analítico, eu possa dizer que não. O que me interessa é entender o funcionamento discursivo dessas apresentações, identificar que movimentos que esses sujeitos enunciativos operam, compreender a que ordens de saber e formações discursivas eles se vinculam para produzir os efeitos de sentido pretendidos e acreditados como evidentes. As análises sucederão uma breve contextualização de cada materialidade discursiva e a identificação da FD de base. Optei por não dividi-las em momentos distintos – um para cada apresentação, por exemplo – visto que, o gesto interpretativo inaugural do qual lanço mão compreende que os três sujeitos em foco discursivizam a partir de uma mesma FD, ainda que existam particularidades no funcionamento discursivo de cada apresentação, denominadas, a partir de agora, de Ap1, Ap2 e Ap3, conforme já descrito no Quadro 1.

4 A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA VIRADA PRAGMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA (FDV) E A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA DOCTRINA GRAMATICAL TRADICIONAL (FDG)

A gramática escolar a que Ap1 se refere tem autores populares de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública que abraça a virada pragmática no ensino de língua portuguesa. O compêndio, lançado em 2005, se encontra em sua 3ª edição. O título da obra – *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* – já reflete o perfil sociointeracionista em que os autores a situam.

A segunda apresentação que tomo para análise (Ap2) foi extraída da 30ª edição da *Gramática Pedagógica*, de Mesquita e Martos, cuja primeira edição é de 1994. Diante disso, é bom frisar que Ap1 refere-se a uma GE produzida inicialmente em meados dos anos 2000, enquanto Ap2, a uma GE originalmente datada de meados de década de 1990. Todavia, apesar dessa distância temporal de onze anos, como em Ap1, os discursos que em Ap2 circulam também refletem, em linhas gerais, as condições de produção do que estamos a chamar de virada pragmática no ensino de português.

A última apresentação (Ap3) abre a 3ª edição da *Gramática da língua portuguesa*, cuja 1ª edição é do ano 2000 e cujo autor é Pasquale Cipro Neto, professor bastante popular na mídia, porém muito criticado no meio acadêmico por sua postura conservadora/tradicionista sobre (ensino de) língua. Não obstante o perfil de seu autor, Ap3 também reflete, em certa medida, o contexto sócio-histórico-ideológico envolvendo o ensino de língua no Brasil nas últimas décadas. Devido a sua enxuta dimensão, Ap3 será a apresentação menos citada em minha análise, embora, como as outras duas, ela também tenha me possibilitado estabelecer conclusões interessantes sobre o funcionamento discursivo das apresentações das GEs.

Essa semelhança no que diz respeito às condições de produção, independentemente do que está sendo efetivamente realizado no interior da GE e de suas diferenças constitutivas, parece possibilitar nas apresentações desses compêndios discursos filiados a uma formação discursiva que, como veremos, determinam o dizer de Ap1, Ap2 e Ap3. Essa FD, a qual nomeio de *formação discursiva da virada pragmática no ensino de português* (doravante FDV), foi se constituindo desde a década de 1960 dentro dos cursos de Letras das universidades brasileiras, e hoje, de certo modo, é fonte dos sentidos que circulam não só em muitos departamentos de língua portuguesa e linguística, mas também em espaços outros, como em documentos oficiais sobre ensino de língua materna, nos livros didáticos e mesmo nas inúmeras salas de aula de língua portuguesa. Nesse sentido, parto do gesto analítico de entender os funcionamentos discursivos de Ap1, Ap2 e Ap3 como determinados pela FDV, a qual se sobressai no interior do “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 1995 [1975]) que instaura, atualmente, discursos sobre língua e seu ensino no Brasil.

Entretanto, como já mencionei, o funcionamento discursivo dessas apresentações não são absolutamente idênticos, pois saberes de outras FDs (sobretudo de uma outra FD) interpelam, em graus diferentes, esses três sujeitos discursivos. Tentarei mostrar que os discursos produzidos no interior da FDV mantêm claras relações de oposição com os discursos engendrados por uma outra FD, historicamente anterior a essa, a que nomeio *formação discursiva da doutrina gramatical tradicional* (doravante FDG). Importante frisar que essas duas FDs – FDV e FDG – não se encerram em si mesmas: suas fronteiras são porosas e os saberes que circulam em uma delas não raro atuam como matéria-prima representacional na constituição dos discursos engendrados pela outra.

Outro caminho – talvez possível – para análise dessas apresentações seria postular a FDG como espaço de onde partem os saberes discursivizados em Ap1, Ap2 e Ap3. Na continuidade dessa reflexão, haveria a fragmentação da forma-sujeito do gramático tradicional em diferentes posições-sujeito, que manteriam com essa forma-sujeito relações de identificação (“bom sujeito”), contraidentificação (“mau sujeito”) ou desidentificação. Em se tratando desse último caso – o da desidentificação –, seria válido defendermos a emergência de um “acontecimento discursivo” (PÊCHEUX, 1990 apud INDURSKY, 2008), uma vez que teríamos sentidos antes interditados na FDG sendo produzidos a partir de uma nova ordem do saber, oposta àquela.

Entretanto, julgo mais coerente a defesa de que a FDV é um espaço de múltiplos, dispersos e contraditórios saberes, cuja existência já se percebe, desde algumas décadas, em outras instâncias de discurso para além dos compêndios gramaticais. Isso significa que a FDV pode até ser um bom exemplo de acontecimento discursivo, mas se tomássemos outros *corpora* para análise. Em outras palavras, em se tratando das apresentações das GEs contemporâneas, os discursos que lá circulam reverberam saberes já atravessados em outros discursos, em outros espaços, em outras materialidades discursivas, a ponto de terem constituído, já há algumas décadas, tanto um sujeito sócio-histórico-ideológico da virada pragmática no ensino de língua quanto a formação discursiva a ele relacionada (a FDV), pelos quais os indivíduos responsáveis pelas apresentações dessas GEs são interpelados em sujeitos do discurso. É isso o que mostrarei a partir de agora.

4.1 OS DISCURSOS DAS APRESENTAÇÕES DAS GRAMÁTICAS ESCOLARES: ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Para exemplificar o que venho defendendo, inicio pela análise da sequência discursiva a seguir, extraída de Ap1:

SD1: Durante longo tempo, acreditou-se que falar bem português era falar difícil, isto é, empregar frases de efeito, com estrutura complicada e vocabulário culto. Hoje pensa-se de modo diferente: usar bem o português é o mesmo que saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos. (Ap1)

Analisando a materialidade discursiva que resulta da linearização de saberes do interdiscurso associados à FDV que engendra SD1, percebe-se o estabelecimento de uma oposição entre o passado (*Durante longo tempo*), vinculado a uma perspectiva purista de uso da língua, e o presente (*Hoje*), vinculado a uma concepção mais heterogênea de língua. Saberes oriundos da ideologia do senso comum, que tende a valorizar o novo em detrimento do antigo, também atravessam SD1 e operam a naturalização da ideia de que o ponto de vista sobre língua do presente é superior ao do passado. Ajuda a configurar tal efeito de sentido à indeterminação dos sujeitos sintáticos (*acreditou-se, pensa-se*), que, por sua vez, silencia a origem desses discursos em oposição e apaga os indícios na materialidade discursiva de suas respectivas formas-sujeito.

A análise do processo discursivo que engendra Ap2 também aponta para a existência dessa mesma filiação discursiva, como se pode observar a partir do trecho sublinhado na sequência discursiva seguinte:

SD2: Este livro pretende fornecer-lhe os meios necessários para um bom desempenho no seu cotidiano, em suas atividades de ouvir, falar, ler e escrever. Para isso, utilizamos uma linguagem bem moderna e atual e selecionamos os mais variados instrumentos para servir de exemplo: manchetes de jornais e revistas, propagandas, histórias em quadrinhos, poemas, contos etc. (Ap2)

Em SD2, Ap2 não tece oposições explícitas entre passado e presente, como o faz Ap1; entretanto, realiza certas articulações que desenham no vazio do não dito esse embate. Retomo aqui a noção de esquecimento enunciativo – o esquecimento nº 2, de Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]) –, para afirmar que o dito – “[...] utilizamos uma linguagem bem moderna e atual [...]” – rejeita e oculta parcialmente “não ditos” da mesma família parafrástica, exemplificados no Quadro 2:

Quadro 2: Relação parafrástica (SD2)

Dito (SD2)	Não dito (paráfrase)
“utilizamos uma linguagem bem moderna e atual”	outros compêndios utilizam uma linguagem ultrapassada, antiga, desatualizada

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Ainda em relação a esses saberes oriundos da ideologia do senso comum, recupero também a ideia de que uma FD pode servir de matéria-prima representacional para outra (COURTINE, 2009), a fim de defender que a FD que governa o funcionamento discursivo de Ap1, Ap2 e Ap3 (a FDV) é saturada não só de saberes sobre a língua oriundos da linguística não formalista, mas também de saberes constitutivos dos discursos cotidianos e ideologicamente consensuais a respeito da formação/desenvolvimento do estudante no cenário contemporâneo, conforme se percebe, por exemplo, nas sequências discursivas que seguem, retiradas respectivamente de Ap1 e Ap2:

SD3: Portanto, ter domínio da língua faz muita diferença. Significa estar mais preparado para interagir com outras pessoas, o que implica ter a possibilidade de influenciar seu modo de agir e pensar e, da mesma forma, também ser influenciado. (Ap1)

SD4: O mundo vive em comunicação, o tempo todo. Para nos comunicarmos com as outras pessoas, para fazer parte e participar desse mundo – no qual as informações circulam incessante e vertiginosamente –, é necessário não só que nos expressemos com clareza, por escrito ou oralmente, mas que também possamos compreender as informações que recebemos de outras pessoas. (Ap2)

Em SD3, o não dito do enunciado “[...] ter domínio da língua faz muita diferença [...]” (diferença em relação a quê, diferença para quê?) reverbera uma suposta obviedade de sentido, filiado a uma perspectiva de escola e educação voltadas para o mercado, para a competitividade capitalista, para o posicionamento “bem sucedido” do indivíduo na sociedade, o qual se destacaria (diferenciaria) dos demais indivíduos por, por exemplo, “ter domínio da língua”. SD4, por sua vez, materializa a ideologia de que devemos “participar desse mundo” em que “informações circulam incessante e vertiginosamente”, e que só conseguiremos tal feito se nos expressarmos com clareza e pudermos compreender as informações recebidas.

Curiosamente, nessas sequências de Ap1 e Ap2, os dizeres “domínio da língua” (SD3) e “expressemos com clareza” / “compreender as informações que recebemos de outras pessoas” (SD4) também encontram eco nos discursos instaurados no interior da FDG, remetendo a outros saberes sobre língua, dissociados da FDV (língua como organismo autônomo e imanente, língua como expressão do pensamento, compreensão como recepção passiva de informações...). Esse achado ratifica a noção de FD não homogênea, porosa, esburacada, atravessada por saberes oriundos de outras FDs, constituindo, no dizer de Pêcheux (1995 [1975]) a relação de um todo complexo com um dominante. A FDV dissimula, então, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com esses saberes do interdiscurso, sua relação com o fato de que algo sempre fala em outros lugares anteriores e independentemente.

Esse funcionamento verificado nas sequências discursivas ora analisadas também é constitutivo de outra sequência discursiva de Ap1. Dessa feita, o foco incide sobre a valorização de outras semioses para além do verbal:

SD5: No mundo atual, caracterizado pela diversidade de linguagens e pela comunicação eletrônica, o uso adequado e eficiente da linguagem verbal é cada vez mais necessário. Essa linguagem não se contrapõe a outras; ao contrário, hoje linguagens verbais e não verbais se cruzam e se complementam, como ocorre na informática, no cinema, nos quadrinhos, na publicidade e até na literatura e na pintura. (Ap1)

Em SD5, vemos que, embora o passado axiologicamente depreciado não esteja presente no dito, expressões como “no mundo atual”, “comunicação eletrônica”, “informática, cinema, quadrinhos” reverberam efeitos de sentido associados à dinamicidade do mundo contemporâneo (“no qual informações circulam incessante e vertiginosamente” – SD4) e forjam um imaginário de interlocutor (o estudante) supostamente incompatível com um compêndio gramatical arraigado a um passado distante, baseado na doutrina herdada dos gregos e romanos. Mais uma vez, o sujeito discursivo afetado pela FDV promove articulações cujos sentidos são cridos como evidentes, mas são vazios em densidade informativo-argumentativa, ou até mesmo contraditórios. Essa contradição fica clara quando tentamos penetrar no terreno do processo discursivo de SD5 e estabelecemos relações parafrásticas a partir de certo enunciados da sequência (observemos o efeito contraditório do enunciado na segunda coluna do Quadro 3):

Quadro 3: Relação parafrástica (SD5)

Dito (SD5)	Não dito (paráfrase)
<i>“<u>No mundo atual</u>, caracterizado pela diversidade de linguagens e pela comunicação eletrônica, o uso adequado e eficiente da linguagem verbal <u>é cada vez mais</u> necessário.”</i>	<i><u>No passado</u>, <u>não</u> caracterizado pela diversidade de linguagens e pela comunicação eletrônica, o uso adequado e eficiente da linguagem verbal <u>não era (era pouco)</u> necessário. (?)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Ainda sob o efeito da FDV, outros saberes que atuam enquanto discurso-transverso na constituição da materialidade discursiva linearizada nas apresentações das GEs são as noções de variedade linguística e adequação e eficiência no uso da linguagem. Como exemplos, analisemos SD6 (sequência discursiva que encerra Ap1) e SD7 (uma sequência de Ap3), além de retomarmos para análise SD2:

SD6: Esta gramática foi escrita para você, jovem ou adulto que, sem preconceitos, está sintonizado com os diferentes tipos de linguagem e deseja aprimorar sua capacidade de uso da língua portuguesa, seja falando e escrevendo, seja ouvindo e lendo. (Ap1)

SD7: Procuramos, mais uma vez, elaborar uma obra de estudo e consulta que possa servir de referência, o que creditamos à substancial renovação de textos e atividades, a qual mantém atualizada a relação do nosso trabalho com a língua falada e escrita no cotidiano brasileiro. (Ap3)

SD2: Este livro pretende fornecer-lhe os meios necessários para um bom desempenho no seu cotidiano, em suas atividades de ouvir, falar, ler e escrever. Para isso, utilizamos uma linguagem bem moderna e atual e selecionamos os mais variados instrumentos para servir de exemplo: manchetes de jornais e revistas, propagandas, histórias em quadrinhos, poemas, contos etc. (Ap2)

Em SD6, SD7 e SD2, os discursos engendrados pela forma-sujeito (sujeito universal) da virada pragmática reproduzem saberes das “macrolinguística” (cf. WEEDWOOD, 2002), como a Pragmática, a Sociolinguística e as teorias de gêneros, as quais questionam, por exemplo, a noção de erro/purismo linguístico e homogeneidade linguística, a favor de uma visão de língua(gem) que leve em conta as finalidades que demandam seus usos, os contextos sociais e situacionais em que estes ocorrem, os gêneros textuais que os configuram etc. Passagens como “sem preconceitos”, “diferentes tipos de linguagem”, “capacidade de uso da língua portuguesa” (SD6), “renovação de textos e atividades”, “língua falada e escrita no cotidiano brasileiro” (SD7) e “atividades de ouvir, falar, ler e escrever”, “variados instrumentos para servir de exemplo: manchetes de jornais e revistas, propagandas (...)” (SD2) remetem a discursos outros que, embora não linearizados no intradiscorso analisado, estão presentes sob a forma de pré-construído no interior da FDV, isto é, sob a forma de elementos que residem numa espécie de “sempre-aí” (PÊCHEUX, 1995 [1975]), saberes produzidos anteriormente em discursos outros e que atuam na interpelação ideológica do sujeito, constituindo o discurso das três apresentações. Daí a afirmação de que os sujeitos discursivos de todas elas (inclusive o de Ap3, que abre uma GE um pouco mais tradicional) são interpelados pelo sujeito do saber da FDV.

Essa interpelação ocorre imbricada com o esquecimento nº 1, nos termos de Pêcheux e Fuchs (1997 [1975]), o qual, como vimos, é o esquecimento que estrutura o enunciar, possibilitando a ilusão da enunciação subjetiva e a crença do sujeito discursivo nas evidências dos sentidos de determinadas formulações, como as mencionadas em SD6 e SD2 e as encontradas em outras sequências discursivas, como mostramos há pouco.

Adentremos agora no processo discursivo constitutivo das sequências abaixo, a fim de observar, mais uma vez, o conflito (tensão) que se estabelece entre a FDV e a FDG e que se reflete no discurso das apresentações:

SD8: A língua estudada nesta gramática é a língua portuguesa viva, isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, padrão ou não padrão, formal ou informal, regional ou urbana etc. (Ap1)

SD9: Nossa principal referência para o estudo dos variados tópicos gramaticais continua sendo a língua viva – textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas, que predominam como material de leitura e análise. (Ap3)

Tanto SD8 quanto SD9 enfatizam o estudo da “língua viva”, expressão condizente com a forma-sujeito que governa a FDV. Por outro lado, tal expressão, ao mesmo tempo, também pressupõe elementos da FDG, os quais não estão ditos nos enunciados, mas atuam como discurso-transverso deles constitutivos. Se existe uma língua viva é porque existe uma língua morta: a estudada nas gramáticas tradicionais, presas ao passado, ao certo *vs.* errado, ao purismo linguístico, à exclusividade no verbal, ao preconceito e, finalmente, ao estudante ou ao professor de cujas representações imaginárias nós, professores de português do século XXI, tentamos (in)conscientemente nos afastar, imbuídos que estamos no espaço discursivo da virada pragmática/linguística.

Portanto, ratifico a ideia de que, nos discursos das apresentações das GEs, a FDG atua como matéria-prima representacional da FDV, o que resulta em saberes em conflito constituindo o dizer dos sujeitos discursivos dessas apresentações. Inclusive, em

determinado momento de Ap2, mais especificamente no final do último parágrafo, percebe-se a voz do sujeito universal da FDG não só nos não ditos, mas também linearizada no fio discursivo, no intradiscurso, ainda que mascarada por eufemismos:

SD10: Procuramos, também, trabalhar apenas com os aspectos elementares da Língua Portuguesa, pois sabemos que, conhecendo esses aspectos fundamentais, você será capaz de desempenhar, cada vez mais e melhor, as atividades do dia a dia que envolve a comunicação entre as pessoas. (Ap2)

Em SD10, o simples uso do “também” discursivamente já anuncia outro tipo de trabalho feito pelo compêndio, dessa vez a partir da abordagem de “aspectos elementares da Língua Portuguesa”, ao mesmo tempo em que atualiza o efeito de sentido de que esse tipo de trabalho é algo complementar ao manual, e não a sua essência. Por certo, esses “aspectos elementares/fundamentais” a que se refere Ap2 não se situam no âmbito do texto ou do discurso, mas sim no âmbito da gramática do português; isto é, consistem em suas estruturas fono-ortográficas e morfossintáticas, cujo estudo em si mesmo não se ajusta ao que se espera de um manual filiado ao paradigma da virada pragmática no ensino de língua. Todavia, tais aspectos – aparentemente inomináveis por conta do assujeitamento à forma-sujeito da FDV – são incontornáveis a toda e qualquer gramática, independentemente da abordagem da qual se parta, o que não justifica tamanho silenciamento ora analisado no fio discursivo de Ap2, mas também percebido na materialidade discursiva das outras duas apresentações.

Diante disso, parece-me não ser de bom tom, no cenário sócio-histórico-ideológico em que essas GEs se encontram, não só negar a ideologia da virada, mas também deixar rastros discursivos de uma suposta filiação teórico-metodológica à doutrina gramatical, o que inclui tentar interditar no texto de apresentação dos compêndios qualquer nuance de assujeitamento à FDG, a despeito do paradoxo e da impossibilidade de tal atitude.

5 CONCLUSÃO

A partir da análise empreendida, pode-se afirmar que os sujeitos de Ap1, Ap2 e Ap3 estão filiados ideologicamente à FDV, de onde discursivizam. Nesse processo de assujeitamento, tais sujeitos instauram um movimento de identificação com a forma-sujeito associada à FDV, responsável pela ilusão da identidade do sujeito, do esquecimento dos saberes do interdiscurso (saberes esses apontados em meu gesto analítico de interpretação) no intradiscurso. O movimento identificatório operado no funcionamento discursivo dessas apresentações condiz com a primeira modalidade da tomada de posição (PÊCHEUX, 1995 [1975]), a que resulta na constituição da posição-sujeito do “bom sujeito”.

Entretanto, ainda que tenda à coincidência plena entre sujeito do discurso e sujeito do saber (forma-sujeito), também é possível afirmar que há espaço para “falhas no ritual” do assujeitamento, no dizer de Indursky (2007). Como vimos nas sequências discursivas analisadas, a FDV é dotada de fronteiras porosas que permitem a entrada de saberes, a princípio, a ela alheios ou opostos. Seu domínio de saber é frequentemente atravessado por saberes da FDG, instaurando um espaço de tensão/contradição/conflito, ao invés de unicidade, e uma forma-sujeito também heterogênea em relação a si mesma. Como exemplo, cito mais uma vez as expressões “domínio da língua” (SD3), que implicam na visão de língua como organismo imanente e independente do ser humano, o que ressoa saberes de espaços outros de se pensar a língua (doutrina gramatical, formalismo/estruturalismo), que não o da virada pragmática. Convém salientar que, a meu ver, isso não configura uma posição-sujeito diferenciada, uma vez que espaços de conflito e, até mesmo, contradições são constitutivos do sujeito universal da FDV, o que vai ao encontro da ideia de que a FDG serve de matéria-prima à FDV, não apenas numa atitude oposta aos saberes e discursos que circulam naquela (como mostrei na maioria das sequências analisadas), mas também a partir do atravessamento de saberes e discursos do velho no novo, da tradição na inovação (como em SD10).

De certo modo, esses resultados da análise do funcionamento discursivo das apresentações das gramáticas escolares de língua portuguesa refletem a transição no ensino de língua instaurada já há algum tempo, a qual não raro configura conflitos de identidade nos agentes envolvidos nesse deslocamento difícil e paulatino: acadêmicos, professores, livros didáticos, políticas públicas... Não seria, portanto, diferente com as gramáticas escolares, as quais são apresentadas ao estudante e ao professor sob a égide da FDV,

porém estruturadas teórico-metodologicamente sob os procedimentos condizentes ao sujeito do saber da FDG. Mas essa é uma relação cuja análise ultrapassa os limites deste artigo e se torna ponto de partida para um próximo.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

COURTINE, J-J. A estranha memória da análise do discurso. In: INDURSKY, F. et al. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 25-32.

_____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DE PIETRI, É. *O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da lingüística brasileira*. 2003. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. 2005. 269f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2005.

_____. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S. et al. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 47-65.

HAROCHE, C. et al. A semântica e o corte saussurianos: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007 [1971]. p. 13-31.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-87.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S. et al. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. (Org.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 15-28.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). *A Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1969]. p. 61-69.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995 [1975].

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997 [1988].

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F. ; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1975], p. 163-252.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. São Paulo: Lucerna, 2001. p. 7-14.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Recebido em 21/03/2016. Aceito em 23/06/2016.

ANEXO A: TEXTOS DE APRESENTAÇÃO ANALISADOS

Ap1: CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. **Volume único. 3.**ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 448.

Apresentação

Prezado estudante:

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de linguagens e pela comunicação eletrônica, o uso adequado e eficiente da linguagem verbal é cada vez mais necessário. Essa linguagem não se contrapõe a outras; ao contrário, hoje linguagens verbais e não verbais se cruzam e se complementam, como ocorre na informática, no cinema, nos quadrinhos, na publicidade e até na literatura e na pintura.

Portanto, ter domínio da língua faz muita diferença. Significa estar mais preparado para interagir com outras pessoas, o que implica ter a possibilidade de influenciar seu modo de agir e pensar e, da mesma forma, também ser influenciado. Língua é, pois, mudança, interação, transformação.

Durante longo tempo, acreditou-se que falar bem português era falar difícil, isto é, empregar frases de efeito, com estrutura complicada e vocabulário culto. Hoje pensa-se de modo diferente: usar bem o português é o mesmo que saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos.

Por exemplo, em situações formais, como numa entrevista, num discurso público, numa carta a um jornal ou numa dissertação escolar, é indispensável o uso da variedade padrão e formal da língua. Já numa conversa com os amigos ou familiares, a língua padrão seria formal demais e poderia contribuir para o distanciamento entre as pessoas.

A língua estudada nesta gramática é a língua portuguesa viva, isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, padrão ou não padrão, formal ou informal, regional ou urbana, etc. É a língua que circula nos jornais, na tevê, nos quadrinhos, nas canções, nos textos literários, nos anúncios publicitários, enfim, nos textos que circulam socialmente.

Esta gramática foi escrita para você, jovem ou adulto que, sem preconceitos, está sintonizado com os diferentes tipos de linguagem e deseja aprimorar sua capacidade de uso da língua portuguesa, seja falando e escrevendo, seja ouvindo e lendo.

Um abraço,

Os Autores.

Ap2: MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Gramática pedagógica.** 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 496.

Apresentação

Ouvir, falar, ler e escrever são atividades que executamos todos os dias e com tanta frequência que muitas vezes nem percebemos. Por meio delas, nós nos comunicamos com as outras pessoas e estabelecemos relações com o mundo a nossa volta: as músicas e as propagandas que **ouvimos** no rádio ou na televisão; os colegas e as famílias com quem **conversamos** a toda hora; os livros, as revistas, as placas de sinalização e os anúncios publicitários que **lemos** a todo instante; as cartas, os bilhetes, as mensagens eletrônicas e os trabalhos escolares que **escrevemos**.

O mundo vive em comunicação, o tempo todo. Para nos comunicarmos com as outras pessoas, para fazer parte e participar desse mundo – no qual as informações circulam incessante e vertiginosamente –, é necessário não só que nos expressemos com clareza, por escrito ou oralmente, mas que também possamos compreender as informações que recebemos de outras pessoas.

Este livro pretende fornecer-lhe os meios necessários para um bom desempenho no seu cotidiano, em suas atividades de ouvir, falar, ler e escrever. Para isso, utilizamos uma linguagem bem moderna e atual e selecionamos os mais variados instrumentos para servir de exemplo: manchetes de jornais e revistas, propagandas, histórias em quadrinhos, poemas, contos etc. Procuramos, também, trabalhar apenas com os aspectos elementares da Língua Portuguesa, pois sabemos que, conhecendo esses aspectos fundamentais, você será capaz de desempenhar, cada vez mais e melhor, as atividades do dia a dia que envolve a comunicação entre as pessoas.

Os autores

Ap3: CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. Gramática da língua portuguesa. **Ensino Médio. 3.** ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 584.

Apresentação

Caro leitor,

Além de comemorar dez anos de lançamento, esta nova edição da *Gramática da Língua Portuguesa* incorpora as diretrizes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado entre os países de língua portuguesa em 1990 e implementado a partir de 2009.

Procuramos, mais uma vez, elaborar uma obra de estudo e consulta que possa servir de referência, o que creditamos à substancial renovação de textos e atividades, a qual mantém atualizada a relação do nosso trabalho com a língua falada e escrita no cotidiano brasileiro.

Nossa principal referência para o estudo dos variados tópicos gramaticais continua sendo a língua viva – textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas, que predominam como material de leitura e análise.

Os autores.

**“FAÇA UM FAVOR
AO BRASIL:
ADOpte UM BANDIDO”
– A CONSTITUIÇÃO
DOS SENTIDOS SOBRE
O SUJEITO ADOLESCENTE
EM CONFLITO
COM A LEI NO TELEJORNAL
“SBT BRASIL”**

**“HÁGALE UN FAVOR A BRASIL: ADOpte A UN BANDIDO” – LA CONSTITUCIÓN DE LOS
SENTIDOS SOBRE EL SUJETO ADOLESCENTE EN CONFLICTO CON LA LEY EN EL
INFORMATIVO DE “SBT BRASIL”**

**“DO BRAZIL A FAVOR: ADOpt AN OUTLAW” – THE CONSTITUTION OF MEANINGS ON THE
ADOLESCENT SUBJECT IN CONFLICT WITH THE LAW ON THE TV NEWS PROGRAM “SBT
BRASIL”**

Rejone Valentim Machado*

Maria Célia Cortez Passetti**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento sobre o adolescente em conflito com a lei e suas formas de representação nos meios midiáticos, através de uma reportagem transmitida, em fevereiro de 2014, pelo Telejornal “SBT Brasil”. A partir dos conceitos teóricos da Análise de Discurso francesa, especificamente desenvolvidos por Michel

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UEM – PR. Professora atuante em Unidade Socioeducativa. E-mail: rejonevalentim@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras pela UNESP de Assis - SP. Professora do Programa Pós-graduação em Letras da UEM - PR. E-mail: passettimcc@hotmail.com.

Pêcheux (2009), debruçamo-nos sobre a materialidade da língua, as condições de produção da reportagem e a posição discursiva ocupada pelos sujeitos, para desenvolvermos uma reflexão analítica sobre a retomada histórica que sustenta dizeres cristalizados sobre o lugar discursivo do adolescente. É no batimento entre a descrição e a interpretação que chegamos ao resultado conclusivo de que os efeitos de sentidos observados rememoram dizeres já-ditos que valorizam/defendem/legitimam a punição pelo viés do castigo desumanizado, bem como, promove o esquecimento da legislação que norteia as políticas para os adolescentes em conflito com a lei.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Adolescente em conflito com a lei. Sentidos.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación en curso sobre el adolescente en conflicto con la ley y sus formas de representación por medio de un reportaje transmitido, en febrero de 2014, por el Informativo “SBT Brasil”. A partir de los conceptos teóricos del Análisis del Discurso francés, desarrollados por Michel Pêcheux, focalizamos la materialidad de la lengua, las condiciones de producción del reportaje y la posición discursiva ocupada por los sujetos para desarrollar una reflexión analítica sobre la retomada histórica que sostiene decires cristalizados sobre el lugar discursivo del adolescente. Es entre la descripción y la interpretación que llegamos al resultado conclusivo de que los efectos de sentidos observados rememoramos decires ya dichos que valoran/defienden/legitiman el castigo deshumanizado, promoviendo también el olvido de la legislación que reglamenta las políticas para los adolescentes en conflicto con la ley.

PALABRAS CLAVE: Sujeto. Adolescente en conflicto con la ley. Sentidos.

ABSTRACT: This study aims to present the results of an ongoing research on adolescents in conflict with the law, and the way they are represented by the Brazilian news media. We focus on a television report broadcasted in February 2014, by a Brazilian news program called “SBT Brasil”. Based on French Discourse Analysis theoretical concepts, especially Michel Pêcheux’s (2009), we focus on the language materiality, the news piece’s conditions of language production, and the discursive position occupied by the subjects in order to develop an analytical reflection on the historical resumption that supports the crystalized speeches about the adolescent’s discursive place. After comparing descriptions and interpretations, we concluded that the observed effects of meaning remind us of “already stated” point-of-view that value/defend/legitimize the punishment by the biased view of dehumanization. It also promotes the oblivion of the legislation that guides the policies for the adolescents in conflict with the law.

KEYWORDS: Subject. Adolescent in conflict with the law. Meanings.

1 INTRODUÇÃO

Nossa proposta é compreender a temática do adolescente em conflito com a lei pelo olhar do *discurso*, fazendo sentido no discurso e pelo discurso da mídia. Para tanto, elegemos um texto de nosso arquivo temático para um gesto de leitura discursiva: a reportagem transmitida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), no telejornal “SBT Brasil”, que tratava do fato de um adolescente ter sido amarrado a um poste pelos moradores de um bairro carioca após a realização de um ato infracional. Nosso objetivo é adentrar na rede dos sentidos que produzem uma discursivização sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei, a fim de descrever o funcionamento do discurso midiático, em específico o do jornal televisivo, ao falar sobre o sujeito adolescente que transgride a lei.

A formulação do dizer, para a Análise de Discurso, é condicionada pela contradição que perpassa a constituição do sujeito e dos sentidos. Filiamo-nos aos preceitos teóricos promovidos por Michel Pêcheux e que concebe a língua como materialidade da ideologia, a qual interpela os indivíduos em sujeitos do discurso. O sujeito pode ser objeto de discurso e nele ser discursivizado – o que comumente se chama de *discurso sobre* – ou *ser subjetivado por outra posição-sujeito*, como a mídia, por exemplo. No caso da reportagem em análise, o discurso produzido é *sobre* o adolescente em conflito com a lei e articula sentidos que darão conta de construir uma determinada representação discursiva acerca desse sujeito, que pode orientar o leitor na compreensão da problemática da adolescência no Brasil, sobretudo, naquela que se dá pelo discurso em funcionamento na mídia televisiva de um canal aberto e de expressiva visibilidade.

2 A ADOLESCÊNCIA: SIGNIFICAÇÕES EM UM CONTINUUM

Iniciar o trajeto de interpretação sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei significa lidar com atravessamentos advindos da relação desse sujeito com o exterior constitutivo e com a forma-sujeito histórica da sociedade atual. A forma-sujeito, para Pêcheux (2009), é compreendida como a posição-sujeito dominante e que rege as enunciações inerentes ao funcionamento de uma formação discursiva. Orlandi (2002) declara que a forma-sujeito societária é contraditória por apresentar o sujeito livre e ao mesmo tempo submisso. Seria como se tivéssemos dois polos extremos, mas que são ligados de forma flexível e marcados por um funcionamento que se dá em seus entremeios. Ao falar desse sujeito, a autora declara: “[...] Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas [...]”. (ORLANDI, 2002, p. 50).

A sociedade moderna apresenta a forma-sujeito jurídica, a qual coloca o sujeito como proprietário, dono de sua vontade e com responsabilidades. Estamos diante do sujeito do direito constituído pelas relações sociais do homem submetido às leis e à “dobradinha”: direitos e deveres. Orlandi (2002) afirma que disso advém a noção de homem livre e com poder de escolha, ou seja, ela fala do sujeito do capitalismo, o qual é determinado pelo sistema econômico vigente e, além disso, tem sobre si a atuação de processos de individualização do Estado. Esse processo possibilita ao capitalismo governar. (ORLANDI, 2002, p. 51).

Acerca dessa determinação, podemos retomar Pêcheux (2009), quando o autor explana que Estado e sujeitos de direito são produzidos e reproduzidos como evidências naturais e inquestionáveis. O trabalho ideológico põe em funcionamento tais efeitos e dissimula os reveses de uma sociedade capitalista e segregada.

A consideração do exposto leva-nos também a considerar que o modo de produção capitalista e suas formas de significação se relacionam à violência. A criminalidade cresce em nossa sociedade de forma que os efeitos de sentidos que evidenciam o sujeito como o dono supremo de sua vontade funcionam discursivamente de modo a destacar os autores de atos que destoam da ordem social estabelecida e que promovem práticas socialmente qualificadas como transgressoras.

A relação dos adolescentes com a criminalidade se relaciona ao próprio movimento da formação social capitalista, a qual renega a um número expressivo de pessoas o desenvolvimento de seu sistema e, sobretudo, reforça os valores que constituem a região de saber da formação discursivo-ideológica do capitalismo, tais como: os valores de competição e individualismo.

A compreensão da temática da adolescência é significativa para que empreendamos o nosso gesto de leitura discursiva. A constituição desse campo de estudo e também da construção da noção de “adolescência” dentro da sociedade passou por um processo histórico, o qual perpetuamente vai se delineando, já que a produção de sentido não se dá em ordem linear (começo – meio – fim) e de forma estanque. Ao contrário, a rede do que se diz é atravessada constantemente pelo dizível já produzido e que retorna na forma de pré-construído e já dito.

A fim de explicitar os atravessamentos dos discursos formulados sobre o adolescente infrator no objeto de análise elegido, apresentaremos como se delineou a construção do lugar discursivo desse sujeito. Para isso, trataremos da constituição da própria noção de adolescência e dos marcos legais sobre os quais se projetam discursos (ora estabilizados, ora polissêmicos) sobre esse sujeito.

A constituição dos sentidos referentes à infância e à adolescência sofreu a influência das condições materiais emergentes em cada momento histórico da sociedade e o movimento contínuo de sentido ainda se faz, pelo viés da memória e da historicidade dos discursos. Tal movimento constitui os sujeitos, que, de acordo com Orlandi (2010, p. 11): “[...] são seres simbólicos e históricos [...]”. Ao considerar isso, apresentaremos alguns dizeres formulados sobre o adolescente em conflito com a lei que permitirão relacionar o dizer às condições de produção, à memória discursiva e também à constituição desse sujeito.

Até o século XVIII, a infância não era entendida como dotada de particularidades. E reinava, portanto, uma invisibilidade com relação a essa etapa do desenvolvimento humano. Como consequência dessa invisibilidade, as taxas de mortalidade infantil eram significativas. Observamos que o conceito de infância como a fase do ser humano em que os direitos sociais e individuais devem ser

assegurados não tinha condições de ser enunciada, já que as condições de produção do dizer dessa época lidavam com posições imaginárias que concediam à infância um não-lugar, uma invisibilidade.

Corazza (2000) declara que o sentido que hoje concebemos para a infância é um fato cultural. Pelo escopo teórico da Análise de discurso, vislumbramos que cada tempo e lugar discursivizam a infância e a adolescência concomitante às formulações que se dão na esteira da relação entre o que pode e deve ser dito numa determinada época e por uma dada formação discursiva dominante. Em outras palavras, os sentidos se entrelaçam ao processo de produção do dizer, isto é, ao “[...] conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. (PÊCHEUX, 1997, p. 74).

Ao retomar alguns fatos históricos que, pelo olhar discursivo, intervêm a título de condições de produção do discurso sobre o adolescente, apontamos que com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com o crescimento das cidades, com a negação de direitos essenciais a um número considerável da população efetivam-se práticas de violência e de criminalidade, sobre as quais a figura do adolescente em desidentificação com a formação discursivo-ideológica do cidadão correto se efetiva em discurso.

As políticas públicas destinadas aos adolescentes autores de infrações tiveram interferência da concepção de adolescência apregoadas em cada momento histórico e de uma determinada política em funcionamento. Com a finalidade de retratar detalhadamente esse cenário, apontamos dois momentos cruciais para a constituição moderna acerca desse sujeito: o Código de Menores (1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Para nós, o segundo momento instaura um acontecimento discursivo, nos termos de Pêcheux (2008), isso porque a rede de dizeres referentes ao adolescente movimenta-se de forma a evocar sentidos de outra ordem e que antes não eram permitidos.

O Código de Menores deu-se conforme os ideais da Ditadura Militar e sustentou-se na Doutrina da Situação Irregular¹. O Código de Menores, Lei 6.697/79, artigo 2º, expressa que o adolescente é considerado em situação irregular nas seguintes situações: privado de condições essenciais à vida (por omissão ou impossibilidade dos pais, vítima de maus tratos); perigo moral; privado de representação legal; com desvio de conduta; autor de infração penal. A Situação Irregular abrangia, portanto, diferentes perfis e históricos de vida de adolescentes. Compreendemos que o Código de Menores apresentava por funcionamento discursivo o controle e o autoritarismo, visto que tratava homogeneamente os diferentes perfis de adolescentes e silenciava a historicidade que os constituem. A ideologia que pautava a Doutrina de Situação Irregular era a de que o sujeito que apresentava uma prática desviante da ordem sofria de uma patologia social e, por isso, os adolescentes em situação irregular eram conduzidos às instituições. A Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) é exemplo disso.

Foi com a promulgação da Constituição de 1988 que o cenário sofreu transformações radicais. Há uma quebra de paradigmas na concepção de adolescente, bem como no tratamento dispensado a ele. Isso é reforçado pela sobreposição do discurso advindo dos direitos humanos. A sociedade clamava por uma legislação específica para as crianças e adolescentes que comportassem as mais variadas situações sociais e que, sobretudo, concebesse o adolescente como cidadão de direitos. Nesse contexto, graças à mobilização social, em 1990, pela Lei 8.069 de 13 de julho, foi promulgado o ECA, que contou com a participação de diversos segmentos da sociedade – diferente do que ocorrera com o Código de Menor. Logo, os discursos que concebiam a criança e o adolescente como sujeitos de direito só emergiram quando as condições históricas das sociedades e também as condições de produção do sentido alteraram-se.

O ECA apregoa a proteção integral da criança e do adolescente e seu objetivo é definir os direitos e os deveres dessa parcela da população. A concepção que norteia as políticas, a partir de agora, é o entendimento de que o adolescente é um sujeito de direito. Referente a isso, podemos recorrer à leitura do artigo 15 dessa lei, o qual afirma: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas, em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (BRASIL, 1990).

¹ O Código de Menores de 1979 é regido pela Doutrina da Situação Irregular, a qual enquadrava os mais diferentes perfis de crianças (as desnutridas, as vítimas de violência, de abandono, as infratoras) numa categoria imprecisa chamada de “situação irregular”. Quando o sujeito era inserido nessa condição, ou seja, classificado como em situação irregular, estava submetido à Justiça de Menores. (VOLPI, 2001).

A Doutrina de Proteção Integral ao adolescente compreende o sujeito adolescente como um ser em processo de desenvolvimento. Conforme a lei do ECA, é considerado adolescente o sujeito entre 12 e 18 anos de idade. Além disso, o Estatuto afirma que assegurar com prioridade os direitos dessa parcela da população é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado.

O ECA preconiza que os adolescentes autores de atos infracionais são: “[...] penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”. (BRASIL, 1990, Art. 104). Assim, verificamos que há a compreensão de que o adolescente possui necessidades peculiares que não são contempladas, por exemplo, pelo Código Penal. Essa lei explicita que é ela que sustenta o aspecto jurídico do adolescente, inclusive, no cometimento de ato infracional – o qual, nos termos dessa lei, é conceituado como: “[...] a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. (BRASIL, 1990, Art. 103).

Ao prever a proteção integral às crianças e aos adolescentes, o ECA estabelece medidas de duas naturezas: a de proteção e as socioeducativas. A primeira prima por ações de proteção, defesa e promoção de direitos basilares. A segunda é acionada quando há o cometimento de ato infracional e sucintamente contemplam as seguintes ações: advertência, reparação do dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção no sistema de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. As medidas socioeducativas, conforme o próprio documento sugere, primam pelo caráter pedagógico e seu objetivo é oportunizar a ressocialização dos adolescentes.

A medida socioeducativa de privação de liberdade só é aplicada nas seguintes situações: i) cometimento de ato infracional de grave ameaça ou violência à pessoa; ii) reiteração de cometimento de atos infracionais graves; iii) descumprimento de medida socioeducativa previamente imposta. O período máximo de internação, determinado pela lei, são de três anos.

A efetivação das medidas socioeducativas é orientada e regulada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), documento que regulamenta, normatiza e orienta a forma de atendimento da população infanto-juvenil de forma a considerar as suas condições peculiares. Nas palavras de Neves (apud CORACINI, 2002, p. 308):

A implementação do SINASE busca primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos e defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, basicamente, em bases éticas e pedagógicas.

O ECA e o SINASE são os documentos oficiais norteadores do trabalho socioeducativo. Em cada Estado, no Brasil, há uma instituição com a função de direcionar a medida de internação do adolescente em restrição de liberdade.

Diante do apresentado, compreendemos que a constituição do sujeito adolescente em conflito com a lei é complexa. A mídia, representada aqui pelo jornal em análise, é um espaço do dizível que assume um papel no fluxo da discursividade acerca desse sujeito.

O processo do dizível é delineado pelo o que é dito e pelo o que não é dito, uma vez que o deslize incidente sobre o sujeito e sentidos provoca rupturas que podem desembocar em sentidos de resistência. (PÊCHEUX, 2009). Nesse mote, consideramos que o ato infracional do adolescente em conflito com a lei é uma forma de individuação – tal como a preconizada por Orlandi (2010) – que pode ser entendida como uma significação de resistência ao curso do dizível posto pela ideologia capitalista, cujo funcionamento designa ao sujeito em conflito com a lei sentidos de marginalidade.

3 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O ADOLESCENTE – UM GESTO DE LEITURA

A leitura discursiva que realizamos, nesse artigo, elegeu como *corpus* analítico, uma reportagem exibida no Jornal Brasil SBT, no ano de 2014. Nosso foco de análise tratará também do comentário feito depois da reportagem pela apresentadora do telejornal, Rachel Sheherazade.

A reportagem relatava o fato de um adolescente, após o cometimento de atos infracionais, em um bairro do Rio de Janeiro, ter sido amarrado ao poste por moradores locais. O adolescente fora encontrado nu e ferido no local. Em termos de conteúdos, podemos afirmar que é isso que o texto midiático apresenta, entretanto, nossa finalidade é descrever as redes de sentidos que se traçam no nível discursivo com relação à representação do sujeito adolescente em conflito com a lei.

A materialidade discursiva, de acordo com Orlandi (1995), é parte significativa do discurso, possuindo sua consistência significativa. Considerando isso, em alguns pontos do nosso gesto de leitura, descreveremos mais de uma materialidade, mas nossa preocupação central é descrever/interpretar a materialidade significativa verbal e de como ela materializa o ideológico e funciona no discurso sobre o adolescente.

Para demonstrar a nossa entrada e tateamento no *corpus*, bem como a explicitação de nossa análise, dividiremos a reportagem, enquanto unidade simbólica e aberta à interpretação, em três partes: a) Introdução: apresentação sucinta do fato, realizada pelo sujeito apresentadora (Sujeito A); b) Representação do fato: trata-se da menção aos fatos, determinando local, pessoas envolvidas e relato do ocorrido; c) Conclusão: comentário final sobre a reportagem feito pelo sujeito apresentadora (Sujeito A). A divisão feita por nós não tem por objetivo separar o fluxo ininterrupto dos sentidos; ao contrário, no decorrer no gesto de leitura empreendido, demarcaremos os pontos de filiação e de deriva observados e, sobretudo, indispensáveis à descrição do processo discursivo sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei.

Para efeitos de análise, da primeira parte, nos prenderemos à materialidade significativa verbal e descreveremos o processo discursivo referente ao fluxo de sentidos produzidos a respeito do sujeito adolescente. A materialidade verbal se apresenta, no nível do intradiscurso, assim:

(Sujeito A): 14 jovens de um grupo conhecido como Justiceiros foram presos e depois liberados hoje no Rio. Parte do bando é suspeito de espancar e acorrentar um adolescente nu a um poste no Rio. O garoto agredido já foi detido 3 vezes por roubo e furto.

A linguagem é marcada pela incompletude e devido a isso o sujeito é impedido de enunciar tudo. Esse jogo é constituído de um aspecto escorregadiço sob o qual o sentido é revestido e assim o deslize é sempre possível, não há como estancá-lo. Posto isso, é importante que observemos, no recorte discursivo acima, um processo duplo, que, de um lado, nomeia quem é o sujeito adolescente preso ao poste e, de outro, nomeia quem executa essa ação. A respeito disso, destacamos que com referência ao grupo que executou o ato sobre adolescente, demonstraremos o funcionamento das seguintes sequências discursivas: “14 jovens de um grupo conhecido como Justiceiros” / “e depois liberados” / “Parte do bando é suspeito de”. A descrição do processo do dizível instaurado será explicitada ao considerarmos, no contraponto, que sobre o adolescente infrator é, em seguida, proferido o seguinte: “um adolescente nu a um poste” / “O garoto agredido já foi detido 3 vezes por roubo e furto”.

Vamos considerar que os agressores são postos, pelo nível do discurso, em um lugar discursivo sobre o qual são atribuídas noções de justiça e inocência. Compreendemos tal funcionamento, ao nos determos à menção da denominação desse grupo de “Justiceiros” sem haver na ordem do que é discursivizado nenhuma abertura para que isso seja negado ou posto à prova. Com isso, pelo trabalho ideológico, a evidência de que o grupo é de justiceiros e, portanto, remetidos, no campo da memória discursiva, a sentidos que denotam ações de heróis consolida-se.

Além disso, a ação do grupo não é relacionada a uma conduta de contravenção penal, efeitos que, para nós, são alicerçados pelos sentidos dados a partir do intradiscurso que os apresenta como “suspeitos” e que eles foram “liberados”. Desse modo, o efeito de sentido que, para nós, torna-se significativo é o de que se esse grupo foi liberado, a sua inocência é evidenciada tal como sentido possível, ou seja, a liberação está atrelada à inculpabilidade do grupo.

Outro ponto que pretendemos destacar é que a escolha lexical feita para denominar os integrantes do grupo como “jovens” também se insere num processo do dizível, o qual favorece uma determinada ordem de significações. O que expressamos é que, em nível da paráfrase discursiva, o termo “jovem” traz efeitos de sentidos específicos e distintos, por exemplo, se fosse expresso: grupo de

“pessoas” ou somente “um grupo”. Ao dizer que o grupo é de *jovem*, produz-se por efeito um dizer atrelado à inculpabilidade, cujo efeito se sustenta no silenciamento de discursos transversos regionalizados em formações discursivas de campos diversos, tais como, o do Código Penal, o do Estatuto da Criança e do Adolescente e o dos Direitos Humanos. Em tais campos, veiculariam discursos que produziram outros efeitos acerca do sujeito que executou a ação de “justiça” sobre o adolescente que não o de inculpabilidade.

Dissemos anteriormente que o processo do dizível sobre o qual vemos funcionar de modo a nominar o grupo que atua sobre o adolescente será considerado em contraponto ao que é discursivizado sobre aquele que recebe a ação de ser preso ao poste. Entendamos contraponto aqui como aquilo que é sustentado na contradição – explicada por Pêcheux (2004) - que permeia a formulação dos sentidos e possibilita que na língua, enquanto ritual falho, “[...] um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro [...]”. (PÊCHEUX, 2004, p. 55). Assim, ao significar aquele que executa a ação, efetiva-se a discursivização do adolescente em conflito com a lei e o inverso também é produtivo. Em outras palavras, produzir sentidos favoráveis aos “justiceiros” é formular sentidos desfavoráveis a respeito do sujeito adolescente. Já o que chamamos de inverso é a efetivação de discursos negativos ao adolescente, os quais trazem à tona efeitos de sentidos que valorizam a prática do grupo de jovens.

O sujeito adolescente, pelo nível do intradiscurso, é aquele que infringe a lei e comete o que o ECA determina como “atos infracionais”. Destacar, na materialidade discursiva, o dizer “já foi detido 3 vezes” referido àquele que é preso ao poste nos coloca diante de uma formulação marcada pelo reconhecimento da culpa do sujeito, o que se dá pela remissão ao histórico de atos infracionais cometidos pelo adolescente, exaltando o grau de sua culpabilidade. Na ordem do que é contraditório e da ideologia que coloca os sentidos como logicamente estabilizados, se um é culpado, logo o outro é inocente. Nesse fluxo, descreveríamos por efeito que se um executa uma ação de justiça, é porque o outro dela é merecedor.

Interligada à descrição analítica realizada até o momento, passaremos a considerar a segunda parte do material de análise. Para isso, realizamos o recorte discursivo de uma imagem do adolescente preso ao poste, vinculada à reportagem, bem como da legenda que a acompanha – ambas fazem parte do relato feito sobre o ocorrido ao adolescente.



Imagem 1: “Espancado e preso nu pelo pescoço”

Fonte: Andradetalis (2014)

A materialidade significante de ordem imagética é, nos termos de Achard (1999), um operador de memória e traz em si um trajeto de leitura, o qual é marcado pela historicidade dos sentidos e pela rede de dizeres, postos em diferentes materialidades significantes, produzida em outros lugares.

No que diz respeito aos elementos significantes, a imagem traz: no primeiro plano, uma pessoa nua, acorrentada ao poste, sentada na calçada. Já, em segundo plano, vemos a calçada e também a sombra de dois postes. Os elementos que compõem a imagem serão

compreendidos, dentro do mote da Análise de Discurso, como operadores discursivos que nos possibilitarão apreender a falha, o equívoco e a contradição postos em funcionamento na imagem.

Os operadores discursivos nos permitem compreender um processo do dizível que relega ao sujeito adolescente em conflito com a lei em *continuum* ao território urbano. Isso nos foi apresentado através do modo de enquadramento (em primeiro plano) do sujeito adolescente em comparação aos fatores externos (no segundo plano) que compõem a paisagem urbana. O corpo do sujeito adolescente e o da cidade sobrepõem-se numa determinação mútua. Numa extremidade, observamos o corpo do adolescente que infringiu as leis que circulam no espaço da cidade e, no outro extremo, a calçada se alarga e produz por efeito de sentido uma contradição inerente à relação entre esses corpos: ao mesmo tempo dentro do espaço urbano, pertencendo a ele e dele dependente e, ao mesmo tempo, fora dele, não o respeitando e não sendo merecedor de tudo o que esse espaço tem.

Aquele que transgredir a lei deve submeter-se à vontade coletiva e à força da cidade sob pena de ser destacado e ter seu corpo humano corrigido/doutrinado/disciplinarizado, a fim de que o arcabouço de leis que prezam pelo bem-estar de todos que habitam esse lugar não seja prejudicado.

Nas palavras de Orlandi (2004, p.11), sujeito e cidade “[...] formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro [...] O corpo social e corpo urbano formam um só”. Desse modo, a ação do sujeito adolescente em cometer pequenos furtos demonstra uma relação com a cidade que ela própria não aceita. Sobrepor ao corpo do adolescente ações de violências e nudez são práticas que se revestem no simbólico e significam no movimento histórico dos sentidos e funcionam de modo a expressar que o membro social que não opera em estado de harmonia aos discursos dominantes para o bom andamento do espaço coletivo da cidade será – de alguma forma – reinserido nesse curso, nem que para isso ele tenha que ser banido da vida comunitária e ser subjugado a espaços mais restritos, mas que nem por isso não fazem parte do espaço social e político da cidade, da sociedade.

Entendemos que a imagem do *poste*, concebido como operador de discurso, de alguma maneira, materializa o efeito de sentido descrito por nós. O espaço restrito de correção, de castigo, dentro do que o espaço urbano oferece, é materializado pelo poste. O sujeito é recluso a um espaço demarcado dentro daquele que constitui a totalidade da cidade num movimento em que o sentido produzido é o de que o corpo do sujeito transgressor é o de domesticação. Corporalmente, ele está impedido de praticar as ações que antes fazia.

A produção de sentido dessa imagem remete-se ao fluxo do que é historicamente formulado sobre aquilo que a sociedade estabelece como possível de ser preso pelo pescoço ao poste, ou seja, remete-se ao fluxo do que é historicamente formulado a respeito disso. Assim, no movimento das significações, marcado de forma notória pelo devir da repetição e da diferença, retomar o imaginário de que ao poste podem ser presos animais (que sofreram o processo de domesticação da humanidade) é destacar a relação, pelo trabalho da memória discursiva, que advém e faz sentido também na imagem do adolescente. Tal imagem presentifica os dizeres localizados em outro lugar a ponto de ela ser aquilo que diz (um adolescente preso ao poste pelo pescoço), mas também é significada pelos dizeres que a antecede (animais presos nessa mesma condição). A constituição do sentido, materializada pela imagem da atualidade, se dá pelo histórico e significa de modo a aproximar animal e adolescente, em que tal formulação de sentido nega o valor humano daquele que cometeu atos infracionais e apregoa a necessária domesticação do ser em questão – destacamos nisso um efeito de sentido, que atrelado ao processo do dizível, entoa como parte constituinte da representação discursiva do sujeito adolescente em conflito com a lei em fluxo no objeto discursivo em análise.

Outro elemento constituinte da imagem é a *nudez* imposta ao sujeito adolescente em conflito com a lei. Impor a ele esse estado nos permite apreender uma abertura no simbólico desse ato, isto é, uma brecha para o que é possível de relacionar com a história e que vem a significar os sujeitos por meio da nudez. São significados aquele que rompe com a lei e aqueles que impõem esse ato ao corpo do outro – a comunidade, a população do bairro, braço do espaço urbano.

Entenderemos a nudez como um operador discursivo, cuja materialidade é atravessada pela ideologia, que formula determinadas evidências de sentidos. É produzido como evidência o estado de nudez, sentido esse também sustentado pela materialidade

significante verbal da legenda da imagem publicada na reportagem: “preso nu”. Sobrepor ao adolescente em conflito com a lei a nudez nos conduz a compreender, numa lógica dos sentidos postos como estabilizados, como somente um simples castigo, uma mera punição ou humilhação. Entretanto, compreendemos que essa nudez, além de significar a humilhação, interliga-se a um processo do dizível que se dá pela corrente do histórico na língua. Assim, sob a forma de interdiscurso, ocorre a constituição do sentido dessa nudez imposta ao sujeito adolescente e nela, nos interessa em particular o que ressoa pelo “retorno” do que já fora dito.

Por evidência fora enunciado que o adolescente fora deixado nu, mas essa condição foi provocada por outro, que no caso, retirou do adolescente as vestes, rasgando-as. Isso formula por efeito de sentido – graças ao imbricamento da ideologia e do inconsciente que atravessam o sujeito, constituindo-o como sujeito do discurso (PÊCHEUX, 2009) – que o ato de despir as vestes é, na mesma proporção, despir o sujeito do pecado, do mal e, assim, restabelecer no corpo a possibilidade de purificação. Coerção e purificação na contradição significam o sujeito adolescente infrator. Funciona nesse efeito de sentido uma constituição presente no discurso bíblico, do qual, retomamos uma parte, a fim de explicitarmos mais claramente funcionamento discursivo que descrevemos: “22: Quanto à antiga maneira de viver, vocês foram ensinados a despir-se do velho homem, que se corrompe por desejos enganosos, / 23: a serem renovados no modo de pensar e / 24. A revestir-se do novo homem, criado para ser semelhante a Deus em justiça e santidade provenientes da verdade. (EFÉSIOS, 4:21-24).

Despir o sujeito adolescente, além de destacar no corpo do mesmo, as marcas do pecado e de uma conduta reprovável, é, contraditoriamente, castigá-lo e remetê-lo à possibilidade de habilitação, de correção – práticas cuja sustentação não está no discurso do Código Penal ou no do ECA, mas sim no discurso da lei feita pelo povo: “olho por olho, dente por dente”, no qual o próprio homem (a própria comunidade) dá o veredicto e a retirada das vestes é a punição determinada ao sujeito adolescente. O fluxo do dizível observado demonstra por efeito de sentido que o adolescente ocupa, enquanto lugar discursivo, uma posição de humilhação diante do poder da cidade, representada em parte pela parcela da população que incidiu sobre o adolescente. A esse ponto de descrição relacionamos ao que declara Orlandi (2004, p. 12): “[...] A cidade se apresenta, em algum lugar, como um aglomerado de instituições políticas e administrativas especiais. Acresce-se a necessidade de juntarem-se as noções de cidadania e de comunidade urbana”.

Portanto, observamos que despir o corpo do sujeito adolescente em conflito com a lei é uma prática discursiva que o significa, pois determina quem ele é e o que merece em virtude de sua transgressão social, de acordo com a posição de sujeito daqueles que julgam e condenam, no caso, a população urbana. E, por sua vez, é também significado, visto que, sentidos podem ser remetidos a ele, da discursividade imanente dos operadores discursivos que compõem a imagem desse sujeito amarrado ao poste. Observa-se que o efeito de sentido predominante na imagem divulgada sobre o ocorrido ao adolescente produz um efeito de veracidade, no qual o sujeito significa e é significado. Significa como sujeito transgressor e, nesse processo, ele é significado como merecedor de justiça e também como elemento da paisagem urbana [e das contradições do sistema ideológico advindo do capitalismo que os determina] tido como ser inferior, uma vez que o sentido é um mover na história e está “[...] determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...]”. (PÊCHEUX, 2009, p. 146)

O terceiro ponto a ser discutido, retirado da reportagem em análise, é o seguinte:

Sujeito A: O marginalzinho preso ao poste era tão inocente, que ao invés de prestar queixa contra os seus agressores. Ele preferiu fugir antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do sujeito está mais suja que pau de galinheiro. Num país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva 80% de inquérito de homicídios e sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O estado é omisso, a polícia desmoralizada, a justiça é falha. O que é que resta ao cidadão de bem? Que ainda por cima foi desarmado: se defender é claro. O contra-ataque aos bandidos é o que eu chamo de defesa coletiva de uma sociedade sem estado contra um estado de violência sem limite. E aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha. Faça um favor ao Brasil: Adote um bandido.

Como já dito, o excerto acima foi emitido pela apresentadora ao fim da reportagem e apontamos que essa materialidade produziu uma rede de efeitos de sentidos interessantes, ainda mais se a inserirmos dentro do fluxo de produção do objeto discursivo em

análise, que é, o discurso que circula na/pela referida reportagem, isto é, se consideramos de forma ininterrupta os recortes discursivos da primeira parte até a terceira. Tentaremos traçar um percurso de leitura discursiva nessa terceira parte que vislumbre esse “ir e vir dos sentidos”.

Desse modo, buscando um caminho para análise, realizamos alguns recortes discursivos, os quais nos permitem destacar dois funcionamentos específicos: um que nomeia e diz quem é o sujeito adolescente e outro que nomeia a sociedade. Tais funcionamentos explicitarão discursos que pela contradição relegam um dado lugar ao sujeito que transgredir a ordem social.

Com relação ao primeiro funcionamento, começaremos por dois recortes discursivos, a saber: i) “O marginalzinho preso ao poste não era tão inocente”; ii) “É que a ficha do sujeito está mais suja que pau de galinheiro”. Pelo intradiscurso, atribuir ao sujeito o status de “marginalzinho” – o uso do substantivo no diminutivo, somado a entonação de voz da apresentadora, demonstram um sentido pejorativo e de desdém – trata-se de um “pequeno criminoso”, mas também um ser de valor questionável. Além disso, interligar a imagem desse sujeito à historicidade que se coloca na expressão “não era tão inocente assim” é produzir sentidos que, sustentados nos dizeres de que inocência não leva ao castigo e que, por sua vez, o contrário também se faz presente: quanto menos inocente, mais castigo se faz necessário, sucinta para nós discursos da ordem de efeito que colocam o sujeito adolescente autor de ato infracional como merecedor do “castigo” imposto pelo social, no caso, a população do bairro carioca. O vocábulo “marginalzinho” sofre deslocamento de sentido e é – em *ii* – substituído por “sujeito”. A produção de sentido evidencia que não se trata de alguém inocente, talvez essa ideia fosse provocada pelo fato dele ser menor de idade, mas o processo discursivo, ao produzir esse deslocamento, rompe com o efeito de “possível inocência” interligado à pouca idade. Expressar “sujeito” é formular sentidos que colocam o adolescente infrator no campo da vida adulta e, portanto, da responsabilidade. Essa região do dizer é compatível com a formação discursiva de defesa da redução da maioridade penal.

Dessa maneira, elucidamos que o processo de deslocamento de sentido observado no que chamamos de “de marginalzinho a sujeito” nos faz descrever que um processo de nomeação bem significativo para que se possa explicitar o processo discursivo de representação do adolescente em conflito com a Lei. A nomeação, primeiro em tom pejorativo, ganha outro *status*, que produz um efeito de adultização do adolescente. Esse dizer tem sua formulação no discurso que diz que esse pode sim ser responsabilizado como adulto pelos seus atos infracionais. O silenciado aqui é o discurso em defesa do adolescente que o coloca como pessoa em processo de formação, ou seja, o discurso da proteção integral, retomado pela FD da defesa dos direitos dos adolescentes, é combatido. Ou seja, o silenciado constitui os sentidos. O que se silencia aqui, nesse fluxo do dizer, irrompe com força tamanha e deixa vaziar os discursos que fundamentam os sentidos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro ponto que percebemos que faz sentido, na discursivização dos recortes discursivos acima, está na ordem do que é silenciado. Desse modo, enunciar sobre a “ficha” do adolescente é não dizer sobre a “ficha” dos agressores (mencionados na reportagem como aqueles que atacaram o adolescente) e, principalmente, esse processo discursivo traz por efeito de sentido que o adolescente é culpado e os agressores não. A formulação dos sentidos demonstra que a ação dos “Justiceiros” é minimizada e colocada no plano da invisibilidade. Portanto, o efeito de sentido observado justifica a ação dos agressores pela representação discursiva do sujeito adolescente – que é feita de modo a destacar o seu aspecto desviante da ordem social.

Nessa mesma esteira de produção dos sentidos, descrevemos uma formulação do dizível que dará conta de representar a sociedade. Os recortes discursivos sobre o qual explicitaremos o funcionamento são: “[...] O estado é omissivo, a polícia desmoralizada, a justiça é falha. O que é que resta ao cidadão de bem? Que ainda por cima foi desarmado? Se defender é claro”. / “[...] é o que eu chamo de defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite”.

A ordem do que é expresso nos recortes acima se respalda no interdiscurso que entoa que a sociedade está de mãos atadas e que o Estado é violento e não responde às demandas sociais. A ação de atacar o adolescente e prendê-lo ao poste é equiparada à “defesa coletiva de uma sociedade”. Deslocar os sentidos de modo a não expressar, na ordem do intradiscurso, que o adolescente não foi atacado e expressar sentidos da ordem de que a sociedade se defendeu formula sentidos que enaltecem/justificam os agressores e os colocam como “porta-vozes” da sociedade. Por sua vez, constrói uma imagem de que o sujeito adolescente em conflito com a lei é o agente do qual a sociedade precisa se defender. Por conseguinte, podemos elucidar que os sentidos produzidos colocam que a

sociedade sem respaldo legal necessita de se defender. Apaga-se que a defesa feita pelos “justiceiros” também é calcada na violência e que esse grupo não é a sociedade como um todo. O silenciamento produz por evidência: justiceiros=sociedade / sociedade sem Estado=justiceiros.

O funcionamento discursivo predominante não atribui ao adolescente em conflito com a lei a possibilidade de inocência. Essa interpretação nos foi possível pelo fato de não serem atribuídos, como fora aos agressores, sentidos relacionados ao direito de defesa, uma vez que o adolescente não é suspeito. Ao contrário, o cometimento de pequenos roubos aparece como certo, como inquestionável e evidente no intradiscurso, tal como explicitamos na primeira parte de nosso gesto de leitura. O sujeito adolescente é pelo discurso caracterizado de forma irrefutável como bandido. Esse sentido posto como evidente produz que o “contra-ataque da sociedade” é natural e legítimo. Destacamos nisso um processo de apagamento do ato cometido pela população, que foi o de linchamento, correspondente a fazer justiça com as próprias mãos – conduta condenada pela Legislação Brasileira e descrita como contravenção.

O último recorte discursivo que analisamos nesse artigo é o desfecho do comentário da apresentadora logo após a emissão da reportagem elegida para o nosso gesto de leitura: “E aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: Faça um favor ao Brasil: Adote um bandido”.

O discurso fortalece o dizer alicerçado na memória discursiva que promove: “marginal” não é merecedor da piedade social, pelo menos pela grande parte da população. O dizível expressa que apenas a rede discursiva dos direitos humanos se apiedou. Inclusive, no efeito de sentido, destacamos uma formulação em que a ação de piedade é desvalorizada e vista como negativa. Assim, a recorrência do termo “marginalzinho” no intradiscurso efetiva um funcionamento que anula o valor humano do adolescente. Formular sentidos que defendem uma campanha de adoção de um bandido (de um adolescente em conflito com a lei) é dizer que nem o Estado, nem a sociedade têm responsabilidades sobre esse sujeito. O efeito de sentido observado nisso é o de que à sociedade é atribuída uma posição de vítima e que, portanto, a defesa é irrefutável.

“Adote um bandido”, pelo nível do interdiscurso, do pré-construído, retoma dizeres da ordem do já dito: Adote um analfabeto/ Adote uma criança/ Adote um adolescente. Esses exemplos de complementos ao verbo “adotar” se cristalizaram na ordem do que é dito no social e de forma recorrente possui tom positivo e relacionado à benevolência. Contudo, usar “bandido” como complemento é voltar-se para o já dito e aceito de forma a romper com esse fluxo de sentido e, sobretudo, negar que o sujeito adolescente em conflito com a lei tenha alguma característica positiva ou merecedora de bondade ou piedade. Esse dizer se estabelece pela relação contraditória estabelecida entre o que o adolescente em conflito com a lei merece, segundo a FD da redução da maioria penal e entre a FD de defesa do direito do adolescente, e, portanto, contra a redução.

4 CONCLUSÃO: UM EFEITO NA ORDEM DO DIZÍVEL

Os efeitos de sentidos que observamos no objeto discursivo que analisamos nos apontou que a representação discursiva do sujeito adolescente em conflito com a lei no telejornal em questão se efetiva, se entrelaça a uma rede do dizer, que advém pela memória, pela ideologia, de modo a demarcar, a significar esse sujeito na sua relação com o social, com o espaço político da cidade e com as relações advindas da ideologia capitalista.

Movido pelo gesto de leitura que empreendemos, destacamos como formulação do dizer a predominância de sentidos que demarcam o adolescente em conflito com a lei num espaço de inferioridade e de desumanização. Tais sentidos atrelam-se ao fluxo discursivo que justifica a ação incidida sobre o adolescente (ser violentado e despido por um grupo de jovens e pela população do bairro), intensificando um funcionamento discursivo que legitima, autoriza a ação, o castigo, imposto a ele. Destacamos que esse processo discursivo, para nós, sustenta-se na contínua relação de nomear de forma irrefutável a culpa do adolescente e, de forma recíproca, destacar a inculpabilidade pela linha de que a ação de violência da sociedade é justificada pelo caos social. Notamos o funcionamento de um processo de silenciamento sobre as condições sociais, econômicas, políticas, emocionais que levariam ao ato transgressor daquele que é apreendido ao poste. Esse silenciamento se evidencia como significativo, ao observar que a

discursivização enaltece o contexto social, político, econômico como ponto nodal que justifica a prática de linchamento realizado pela população e pela contradição instaurada nos/dos sentidos, minimiza a natureza do ato sobre o adolescente e esse, nesse processo do dizer, é construído, no nível discursivo, como merecedor de castigo físico e moral.

A representação discursiva operante no fluxo dos sentidos do Jornal SBT Brasil nos evidencia uma ponta, um nó, da rede do dizer que discursiviza o sujeito adolescente em conflito com a lei no espaço midiático brasileiro e se constitui, para nós, interessados na descrição desse processo discursivo, como um gesto de leitura possível e que, no decorrer de outros gestos de leitura e no contato com outras materialidades, possa contribuir para a discussão dos sentidos produzidos sobre o adolescente em conflito com a lei pela mídia brasileira.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Trad. e introdução. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17.

ANDRADETALIS. [Sem título], 10 fev. 2014. Disponível em: <<https://andradetalis.wordpress.com/2014/02/10/depois-de-presos-a-um-poste-por-uma-trava-de-bicicleta-cortaram-a-orelha-do-menino-do-rio/>>.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Código de Menores*. Lei nº 6.697/1979 de 10 de outubro. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Federal. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº. 8069/1990 de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

CHAGAS, M. *SBT Brasil* – matéria adolescente preso ao poste – opinião Rachel Sheherazade. Rio de Janeiro, 9 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsqcX9u_Z58>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CORACINI, M. J. *Identidades silenciadas e (in) visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Coleção Fronteiras da Educação: Unijuí, 2000.

NASCIMENTO, C. A.; MORETTI, L. C.; BONFIM, T. J. B. Representações de professores e adolescentes de internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI, M. J. *Identidades silenciadas e (in) visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 301-320.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 10/05/2016. Aceito em 02/07/2016.

ANÁLISE CONTEXTUAL DE RESUMOS ACADÊMICOS GRÁFICOS DE BIOLOGIA E DE QUÍMICA

ANÁLISIS CONTEXTUAL DE RESÚMENES ACADÉMICO GRÁFICOS DE BIOLOGÍA Y DE
QUÍMICA

CONTEXTUAL ANALYSIS OF BIOLOGY AND CHEMISTRY ACADEMIC GRAPHICAL
ABSTRACTS

Cristiane Salete Florek*

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O resumo acadêmico gráfico (RAG) é uma prática discursiva não regular, realizada no contexto acadêmico e que, quando ocorre, coexiste com o resumo acadêmico (RA) nos Sumários de periódicos científicos e na versão HTML do artigo acadêmico, materializando-se, principalmente, pela combinação dos modos semióticos verbal e visual. Neste trabalho, à luz da Análise Crítica de Gêneros (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006, 2008), que nos permite estudar um texto com base na investigação crítica de seu contexto, apresentamos os resultados da análise contextual realizada em RAGs das áreas de Biologia e de Química por meio de i) entrevistas com pesquisadores das áreas investigadas; e ii) análise documental. Os resultados demonstram que, de modo geral, o RAG: i) aparece em destaque, apresentando uma natureza publicitária, que busca atrair a atenção do leitor; ii): sumariza o tema e as principais descobertas da pesquisa científica; e iii) não substitui o RA.

PALAVRAS-CHAVE: Resumo Acadêmico Gráfico. Análise Crítica de Gênero. Multimodalidade. Análise Contextual.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Estudos Linguísticos pelo mesmo Programa. E-mail: crisflorek@hotmail.com.

RESUMEN: El resumen académico gráfico (RAG) es una práctica discursiva no regular, celebrada en el contexto académico. Cuando el RAG se produce, coexiste con el resumen académico (RA) en los resúmenes de las revistas científicas y en la versión HTML del artículo académico, materializándose principalmente por la combinación de los modos semióticos verbales y visuales. Este trabajo presenta, a la luz del Análisis Crítico de Género (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006, 2008), que nos permite estudiar un texto basado en la investigación crítica de sus métodos de producción y consumo, los resultados de un análisis contextual en RAGs de las áreas de Biología y Química a través: i) entrevistas con investigadores de las áreas estudiadas; y ii) análisis documental. Los resultados muestran que, en general, el RAG: i) se destaca por presentar un carácter publicitario, que busca atraer la atención del lector; ii) resume el tema y los principales resultados de la investigación científica; y iii) no sustituye la RA.

PALABRAS CLAVE: Resumen académico gráfico. Análisis Crítico de Género. Multimodalidad. Análisis contextual.

ABSTRACT: The Graphical Abstract (GA) is a non-regular discursive practice held in the academic context, and that, when occurs, coexists with the academic abstract (AA) in the table of contents of scientific journals, and in HTML versions of academic articles, materializing by the combination of the verbal and visual semiotics. In this paper, in the light of the Critical Analysis genres (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006, 2008), which allow us to study a text based on the investigation of its context's critical research, we present the results of the contextual analysis of GAs in the areas of Biology and Chemistry. This analysis was done by: i) interviews with researchers of the investigated areas; and ii) documentary analysis. Results show that, in general, GA: i) is highlighted by presenting an advertising nature, which seeks to attract the reader's attention; ii) summarizes the topic and the main findings of scientific research; and iii) does not replace the academia abstract (AA).

KEYWORDS: Graphical Abstracts. Genre Critical Analysis. Multimodality. Contextual Analysis.

1 INTRODUÇÃO

No contexto acadêmico, onde o fluxo de informações é especialmente amplo e acelerado, o resumo acadêmico (RA) é um gênero que possibilita fazer avaliações rápidas sobre a confiabilidade das informações expostas em um artigo científico (TENOPIR et al., 2013, p. 13), é condição para a aceitação ou não de um trabalho em um evento acadêmico, como um congresso ou um seminário, e, também, acompanha gêneros acadêmicos mais longos, como dissertações, teses, monografias e artigos acadêmicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). O RA, desse modo, é “[...] a porta de entrada que leva os leitores a lerem um artigo, periódicos científicos a selecionarem contribuições ou organizadores de conferências a aceitarem ou rejeitarem artigos” (LORÉS, 2004, p. 281). Vale destacar, contudo, que o modo de organização das informações (BATHIA, 1993; MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996, 2010; SAMRAJ, 2005; AYERS, 2008; GOLEBIOWSKY, 2009, p. ex.) e, especialmente, as modalidades de apresentação do RA (ELSEVIER, 2009; NATURE, 2011; FLOREK; HENDGES, 2013; FLOREK, 2015), não são estáticas e vêm se modificando.

Atualmente, juntamente com o RA, alguns periódicos científicos apresentam um resumo visual (*graphical abstract*) das principais informações da pesquisa científica (ELSEVIER, 2009; NATURE, 2011). Em estudos prévios (FLOREK; HENDGES, 2013; FLOREK, 2015), denominamos essa nova modalidade de resumir a pesquisa de *resumo acadêmico gráfico* (doravante RAG).

Em termos históricos, o RAG surge e se mantém por muitos anos como prática exclusiva da área de Química. O primeiro RAG de que se tem conhecimento foi publicado em 1976 pelo periódico científico alemão *Angewandte Chemie* (NATURE, 2011). Em 1986, o periódico *Tetrahedron Letters* aderiu a essa prática. Em 1994, o periódico *Chemical Communications* também adotou o RAG. Em 2002, o RAG surgiu no *Journal of the American Chemical Society* (JACS) (NATURE, 2011). A partir de 2009, por meio de uma iniciativa de dinamização da apresentação dos resultados da pesquisa científica em periódicos da *Editora Elsevier*, o RAG ganhou uma certa popularidade e estima em outras áreas do conhecimento (ELSEVIER, 2009) e a adesão de periódicos científicos de outras editoras, como *Nature*, por exemplo.

Tecnicamente, o RAG é definido como um resumo simples, conciso e visual das principais conclusões do artigo científico (ELSEVIER, 2014), apresentando uma imagem apelativa (FEMS, 2014) que atraia a atenção do leitor (NATURE, 2014). Linguisticamente, entretanto, devido à escassa bibliografia sobre o assunto, a definição do RAG demanda uma análise pormenorizada, que possibilite especificar a sua natureza e constituição, tanto no que concerne à(s) linguagem(s) que o compõe(m) quanto ao contexto em que é praticado.

No âmbito da Pedagogia de Gêneros (MARTIN, 1999), da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) e da Análise Crítica de Gêneros (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006, 2008), pressupostos teórico-metodológicos aos quais nos filiamos, estudar o RAG implica refletir sobre como organizamos e empregamos a linguagem para que possamos alcançar nossos objetivos dentro de um determinado contexto social. Trata-se de uma investigação das diversas modalidades semióticas (verbal – oral e escrita, visual, gráfica, sonora, gestual, por exemplo) (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; KRESS, 2010) que combinamos discursivamente e dos diferentes significados textuais, sociais e contextuais que materializamos por meio de gêneros discursivos.

Sendo assim, estudar um evento linguístico como o RAG à luz da perspectiva dos gêneros discursivos requer a tomada de consciência do aspecto inerentemente social de toda e qualquer atividade linguística (BAKHTIN, 1986, 2008), o que implica, em termos de análise linguística, uma investigação crítica que estabeleça relações entre o texto e as suas condições de produção, distribuição e consumo, tendo como pano de fundo o momento histórico (MOTTA-ROTH, 2008). A investigação crítica da linguagem poderá nos colocar em contato com as representações da realidade (crenças, ideologias e conhecimentos) que os usuários da linguagem têm em relação ao mundo; com as relações sociais que se estabelecem por meio da interação entre os participantes do discurso e com as identidades sociais (posicionamento ideológico, imagem de si, por exemplo) mobilizadas no ato da comunicação (MEURER, 2002).

Nesse sentido, em termos práticos, estudar um texto demanda um trabalho de averiguação da linguagem em uso e das relações de significado que unem o texto ao seu contexto, analisando os padrões retóricos que permitem identificar um texto como sendo um exemplar de um determinado gênero que pode organizar e gerar “[...] espécies de texto e ações sociais numa complexa e dinâmica relação recíproca” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 16). Neste artigo, buscamos apresentar, à luz de uma perspectiva crítica de análise de gênero, os resultados da investigação contextual realizada em torno da publicação de RAGs em periódicos científicos de Biologia e de Química.

Primeiramente, apresentamos os princípios teórico-metodológicos que embasam este estudo, dando destaque à Análise Crítica de Gênero e suas teorias fundantes. Em seguida, expomos os procedimentos e as categorias teórico-metodológicas mobilizadas na análise do contexto de produção e consumo de RAGs. Posteriormente, apresentamos os resultados da análise dos Sumários e das Instruções para autores de periódicos científicos das áreas de Biologia e de Química e das entrevistas com pesquisadores dessas áreas. Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre este estudo.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES

Como dito antes, a perspectiva teórico-metodológica que embasa este estudo é a Análise Crítica de Gênero (doravante ACG). Seguindo os pressupostos da ACG, concebemos a linguagem como um sistema sociosemiótico, pois: i) possui uma estrutura e uma organização que permitem realizar atividades e ações dentro de um contexto específico (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004); ii) dialogicamente, constitui e é constituída pela sociedade; e iii) combina diferentes ações e artefatos sociais potencialmente significativos para construir significados (VAN LEEUWEN, 2005).

Unicamente como sistema, entretanto, a linguagem não existe, ela carece do uso, da sua articulação em discursos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3) para efetivamente expressar os valores e significados das diferentes instituições (MEURER, 2005), apresentando “[...] conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 94). Os discursos, contudo, carecem de uma materialização linguística para se manifestarem: os textos, sejam um gesto, uma palavra, uma receita de bolo, ou

todo um discurso, são caracterizados por uma “[...] determinada organização linguística e uma determinada função social, num determinado contexto histórico-social” (MEURER, 1997, p. 16).

Nesse sentido, a ACG é, de acordo com Motta-Roth (2008), uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita analisar a linguagem desde seus níveis textuais até seus níveis contextuais, considerando, assim, as suas diferentes instâncias de materialização e os engendramentos discursivos subjacentes a cada prática linguística. Inspirada nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1986, 2008), a ACG entrelaça e expande os conceitos e os métodos da Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004, p. ex.), da perspectiva sociossemiótica da linguagem, representada pela Linguística Sistemico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; HASAN, 1985, 1989; MARTIN, 1992; HALLIDAY, 1994; MARTIN; ROSE, 2003; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. ex.) e pela sua decorrente Análise do Discurso Multimodal (ADM) (O'TOOLE, 1994; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; O'HALLORAN, 2004, p. ex.), e os combina ao componente crítico de análise, oferecido pela Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003; WODAK; MEYER, 2009, p. ex.).

Em linhas gerais, os estudos de Bakhtin (1986, 2008) emprestam para a ACG a perspectiva de que os gêneros se inter-relacionam com o aspecto social da linguagem (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010). De acordo com Bakhtin (2011), gêneros são constituídos de uma dimensão linguístico-textual e de outra social. Ambas as dimensões estão vinculadas a uma situação social típica de interação, no âmbito de uma esfera social, com uma finalidade discursiva específica de acordo com seus referentes de autor e destinatário também específicos.

A LSF contribui para a ACG pela sua perspectiva sociossemiótica e por conceber que a linguagem realiza simultaneamente três categorias de significados: ideacionais; interpessoais e contextuais. Os significados ideacionais são responsáveis pela representação dos participantes, processos e circunstâncias envolvidos na atividade discursiva; aos significados interpessoais compete o estabelecimento de relações entre os envolvidos na atividade discursiva; e aos significados textuais cabe revelar qual o papel da linguagem no âmbito da atividade discursiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A ACD aporta para a ACG a percepção crítica de texto, de discurso e de contexto, entendidos como unidades indissociáveis. Além disso, segundo Motta-Roth (2008), o aparato teórico-metodológico da ACD possibilita uma análise do discurso linguisticamente voltada para os aspectos sociais, políticos e ideológicos que perpassam a língua e o discurso.

Por fim, a Sociorretórica contribui para a ACG no sentido de possibilitar identificar as regularidades retóricas do discurso de acordo com seus propósitos comunicativos no seio de comunidades discursivas particulares (MOTTA-ROTH, 2008).

As abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a ACG não são nem excludentes nem exclusivas, por isso, em conjunto, possibilitam fundamentar a ACG como teoria que agrega, a um só tempo, três movimentos de análise do discurso, como descrito por Bhatia (2004, p. 4-18): i) *textualização da lexicogramática*: investigação das estruturas mínimas de um texto e de suas funções dentro de um dado discurso; ii) *organização do discurso*: análise da organização do discurso a partir dos seus padrões ou regularidades retóricas; e iii) *contextualização do discurso*: investigação dos contextos institucional, disciplinar, profissional e social do discurso.

Para os fins desta pesquisa, a ACG nos permite investigar as práticas linguísticas atreladas à produção e ao consumo de RAGs em duas diferentes áreas do conhecimento, a Biologia e a Química. Desse modo, pretendemos clarificar, ainda que parcialmente, algumas das condições de produção dos RAGs, de modo que essas informações possam, posteriormente, ser cruzadas com as informações sobre a constituição textual dos RAGs.

3 METODOLOGIA

O universo de análise desta pesquisa compreende: i) duas Grandes Áreas do conhecimento: Ciências Biológicas (Área de Biodiversidade) e Química (Área de Química), escolhidas conforme classificação das áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014)¹; ii) quatro diferentes periódicos científicos e documentos sobre a produção e o consumo de RAGs a eles atrelados: 1) *Angewandte Chemie*; 2) *Energy and Environmental Science*; 3) *Nature Chemical Biology*; e 4) *Journal of Controlled Release*, selecionados seguindo o critério de maior Fator de Impacto, conforme os dados do *Journal Citation Reports* (JCR) e o indicador *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e iii) pesquisadores (professores e alunos de graduação e de pós-graduação) das áreas de Biodiversidade e de Química, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Quanto à escolha do Fator de Impacto e do *Qualis* como critérios para a seleção dos periódicos científicos que compõem o universo de análise desta pesquisa, é importante que façamos alguns esclarecimentos. Os periódicos científicos, geralmente, são classificados qualitativamente seguindo certos critérios, como o número de citações recebidas pelos artigos acadêmicos neles publicados. Essas avaliações conferem aos periódicos científicos um certo valor em comparação com os demais periódicos científicos da mesma área. Um sistema de classificação de periódicos científicos é o Fator de Impacto, mensurado, por exemplo, pelo *Institute for Scientific Information* (ISI), de acordo com a base de dados do *Journal Citation Reports* (JCR) da editora Thomson Reuters (WEB OF SCIENCE, 2014). O cálculo do Fator de Impacto de um periódico científico é o resultado da divisão do número de citações recebidas pelos artigos acadêmicos nele publicados, nos dois anos anteriores à avaliação, pelo número de artigos publicados no periódico científico nesse período (p. ex.: 2015: 62 citações, 250 artigos publicados / 2016: 46 citações, 250 artigos publicados, então, $(62 + 46) \div (250 + 250) = FI 0,216$). Existem outras bases estatísticas que geram o Fator de Impacto (*SCImago*, p. ex.), entretanto, neste estudo, elegemos a base estatística do JCR para obter o Fator de Impacto dos periódicos científicos por ser a mesma base estatística utilizada pela CAPES para classificar os periódicos científicos das áreas do conhecimento selecionadas para esta pesquisa.

No Brasil, o sistema de avaliação utilizado para classificar os periódicos científicos é o indicador *Qualis*, proposto pela CAPES. O indicador *Qualis* é um sistema, atualizado anualmente, que relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação (CAPES, 2014). Em algumas áreas do conhecimento, como Biodiversidade e Química, o indicador *Qualis* é determinado a partir do Fator de Impacto do periódico científico (p. ex.: A1 – Fator de Impacto = ou > 3,800; A2 – Fator de Impacto entre 3,799 e 2,500; B1 – Fator de Impacto entre 2,499 e 1,300; B2 – Fator de Impacto entre 1,299 e 0,001)².

Tendo em vista a conjuntura de estratificação dos periódicos científicos, após criteriosa investigação, observamos que o RAG é uma prática ainda bastante restrita e especialmente praticada em periódicos científicos de alto Fator de Impacto. Sendo assim, escolhemos esse critério para a seleção dos periódicos científicos pesquisados neste trabalho, considerando a que classificação do *Qualis* remetem.

Da mesma forma, é importante que justifiquemos a escolha de pesquisadores da UFSM para a efetivação das entrevistas que compõem este estudo. O motivo desta escolha está associado ao fato de os Programas de Pós-Graduação das áreas de Biodiversidade e de Química dessa instituição de ensino serem bastante representativos dentro de suas áreas do conhecimento. O Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal (doravante PPGBA) da UFSM, nível de mestrado e doutorado, possui conceito CAPES 4 (CATÁLOGO DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO UFSM, 2013). O Programa de Pós-Graduação em Química (doravante PPGQ) da UFSM, nível de mestrado e doutorado, possui conceito CAPES 7 (CATÁLOGO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

¹ Para este estudo, a heterogeneidade das Áreas de Biodiversidade e de Química e a influência mútua entre as Áreas que compõem as *Grandes Áreas* de Ciências Exatas e da Terra e de Ciências Biológicas (CAPES, 2014) são dados contextuais relevantes, pois podem revelar informações importantes sobre *como* e *por* que uma prática discursiva se estabelece e se difunde melhor em certos campos do conhecimento e não em outros.

² A classificação de periódicos *Qualis* B3, B4 e B5 (que não possuem fator de impacto) segue outros critérios estabelecidos pela CAPES, conforme a base de dados em que tais periódicos estão indexados. Os periódicos irrelevantes para a área são classificados no estrato C e não recebem pontuação.

UFSM, 2013), considerado de excelência de nível internacional pelo Comitê Avaliador da CAPES, que em 2007 o declarou como um “[...] programa consolidado com produção científica muito qualificada. Alguns docentes permanentes do Programa têm liderança nacional e internacional. O Programa ocupa posição de destaque mundial na área de Química, de acordo com o *Web of Science*” (PPGQ, 2014).

O *corpus* deste estudo englobou: i) quatro Sumários (*Table of Contents*), referentes aos periódicos científicos selecionados para a pesquisa; ii) quatro Instruções para autores, referentes aos periódicos científicos selecionados para a pesquisa; e iii) onze entrevistas³, realizadas com pesquisadores da UFSM (quatro da área de Química e sete da área de Biodiversidade).

Podemos definir os procedimentos metodológicos empregados neste estudo como característicos de uma pesquisa quali-quantitativa de inspiração textográfica (SWALES, 1998). Quali-quantitativa porque procuramos tratar os dados coletados de maneira quantitativa e qualitativa simultaneamente, isto é, mensuramos os dados traduzíveis em números (quantitativamente) e observamos, descrevemos e interpretamos os dados que não podem ser traduzidos em números (qualitativamente). De inspiração textográfica porque, embora não empregue rigorosamente a textografia proposta por Swales (1998), a pesquisa combinou a análise de RAGs com técnicas etnográficas, como entrevistas e análise documental, objetivando descrever o contexto em que um texto é produzido a fim de explicar *por que* o texto é escrito, *por quem*, *onde* e *como* é escrito, *quais os valores sociais subjacentes* a ele e *qual é seu papel* em um contexto particular (PALTRIDGE, 2008). A seguir, detalhamos como ocorreu cada etapa da coleta dos dados contextuais referentes à produção e ao consumo de RAGs:

3.1 ENTREVISTAS

Em encontros presenciais ou via *e-mail*, conforme acordo prévio, realizamos entrevistas com pesquisadores das áreas de Química e de Biodiversidade. Optamos pelo uso de questionário semiestruturado para a condução das entrevistas por entendermos, com Manzini (1991, p. 154), que esse tipo de entrevista focaliza um assunto específico para o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais que são complementadas por outras questões específicas, conforme as circunstâncias da entrevista demandarem. Sendo assim, o questionário semiestruturado possibilita que as informações sejam coletadas de forma mais livre e as respostas não estejam condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991).

Estruturamos o questionário em três partes. A primeira parte fez uma sondagem sobre os dados de identificação, de formação e de produção do pesquisador (área de atuação, nível de instrução, idade, número de RAGs publicados). A segunda parte, composta de questões com respostas do tipo *sim* ou *não*, abordou as impressões do pesquisador em relação ao RAG dentro do seu referido campo acadêmico. A terceira parte do questionário foi composta de questões que visavam inquirir os pesquisadores sobre a função do RAG e sobre o entendimento que possuíam desse gênero quanto ao seu conteúdo proposicional, aspectos formais, público-alvo e trajetória de leitura.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Investigamos alguns dos documentos atrelados à produção e ao consumo de RAGs, a fim de coletar maiores informações sobre o contexto em que se inserem. Selecionamos de forma sistemática as Instruções para autores e os Sumários dos periódicos científicos escolhidos para a pesquisa.

³ As entrevistas foram realizadas após a devida aprovação do projeto Uma Análise Crítica de Resumos Acadêmicos Gráficos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, sob o nº 24587813.0.0000.5346.

Quanto às categorias de análise empregadas para a investigação dos dados obtidos por meio das entrevistas e da pesquisa documental, lançamos mão da identificação e sistematização dos marcadores metadiscursivos (VANDE KOPPLE, 1985; CRISMORE; FARNSWORTH, 1989; MORAES, 2005) (Quadro 1) e da interpretação semântica dos elementos utilizados pelo autor do texto ou por aquele que fala para estruturar o conteúdo proposicional de sua mensagem.

Quadro 1: Categorias de análise do modo semiótico verbal a partir de marcadores metadiscursivos

METADISCURSO	CATEGORIAS			REALIZAÇÕES	
TEXTUAL	Intratextual	M I C R O	Marcadores Textuais	Conectivos lógicos Enumeradores Anunciadores Localizadores Focalizadores	e; mas; consequentemente; portanto; entretanto... primeiro; segundo; depois; 1, 2; a, b, c... bem; agora; como veremos a seguir... acima; abaixo; na Tabela Y; como visto... mais especificamente; especialmente...
			Marcadores Informativos	Topicalizadores Escl. de conteúdo	quanto a; no que diz respeito a; considerando... por exemplo; ou seja; isto é...
	Intertextual	M A C R O	Marcadores de ação Marcadores holísticos Marcadores ideacionais Sequenciadores	Marcadores de polifonia Marcadores de contexto	resumindo; para concluir; minha intenção é... neste trabalho; neste estudo; nesta pesquisa... com relação a todas essas questões... títulos e subtítulos
					de acordo com X; segundo Y... em 2004; em 2013...
INTERPESSOAL	Posicionamento		Atenuadores Enfatizadores Marcadores de atitude	quase; meramente; só; cerca de; talvez... completamente; extremamente; muito; obviamente... curiosamente; felizmente; concordo que...	
	Diálogo		Marcadores relacionais	note que; a propósito; observe...	
	Presença		Marcadores de pessoa	eu; meu; nosso; nós...	

Fonte: Adaptado de Moraes (2005, p. 78).

4 RESULTADOS

A análise dos Sumários (*Table of Contents*), das Instruções para autores dos periódicos científicos selecionados para esta pesquisa e a entrevista com pesquisadores das áreas de Biologia e de Química foi inspirada na perspectiva de observação e averiguação do gênero discursivo com base no seu contexto, conforme proposto por Askehave e Swales (2001), Swales (1998; 2004), Bhatia (2004) e mais recentemente, no contexto nacional, sob a denominação Análise Crítica de Gênero, por Motta-Roth (2006, 2008). Dessa forma, por meio da observação sistemática e análise de marcadores metadiscursivos buscamos identificar: i) o padrão prototípico de leitura de RAGs em termos de passos recorrentes; ii) o padrão prototípico de produção de RAGs em termos de passos recorrentes; iii) a concepção e a familiaridade da comunidade discursiva com os RAGs; e iv) os valores associados ao RAG em termos de função e importância dentro do campo a que pertencem os pesquisadores selecionados para esta pesquisa. De posse dessas informações, que serão detalhadas a seguir, foi possível levantar algumas das características do RAG no que concerne ao seu contexto.

4.1 SUMÁRIOS (*TABLES OF CONTENTS*)

Quanto à investigação dos Sumários dos periódicos científicos, se considerarmos estudos como o de Tenopir et al. (2013) que definem leitura, no âmbito acadêmico, como algo que vai além da leitura de títulos ou resumos e adentra o corpo principal de um artigo, esses Sumários poderiam ser considerados um passo de *pré-leitura* do artigo acadêmico. Assim, a observação desses quatro Sumários nos auxiliou a compreender o papel que os RAGs ocupam no processo de *pré-leitura* do artigo acadêmico e se auxiliam (e em que medida) no processo de seleção do artigo acadêmico para a leitura. Na Imagem 1, apresentamos um exemplo de um desses Sumários.

Angewandte Chemie International Edition

GDCh A Journal of the Gesellschaft Deutscher Chemiker

Angewandte Chemie International Edition

© WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim

February 24, 2016

Volume 55, Issue 9
Pages 2947–3123

Previous Issue | Next Issue

SEARCH

In this issue

Advanced > Saved Searches >

Communications

Jump to...

O₂ Production | Hot Paper

Ca²⁺-Induced Oxygen Generation by FeO₄²⁻ at pH 9–10 (pages 3012–3016)

Dr. Li Ma, Dr. William W. Y. Lam, Dr. Po-Kam Lo, Dr. Kai-Chung Lau and Prof. Tai-Chu Lau

Version of Record online: 22 JAN 2016 | DOI: 10.1002/anie.201510156

Ca²⁺ + 2FeO₄²⁻ $\xrightarrow{\text{H}_2\text{O}}$ [Complex] \rightarrow O₂ + [(H₂O)₂Ca(FeO₄)₂]²⁻

Calcium can: Although the FeO₄²⁻ ion is stable in water at pH 9–10, it can be readily activated by Ca²⁺ ions to generate O₂. Similar activating effects are also observed with Mg²⁺ and Sr²⁺.

Abstract | Article | PDF(3559K) | References | Request Permissions

Boron OLEDs | Hot Paper

Pyridyl Pyrrolide Boron Complexes: The Facile Generation of Thermally Activated Delayed Fluorescence and Preparation of Organic Light-Emitting Diodes (pages 3017–3021)

Yi-Jiun Shiu, Yung-Chen Cheng, Wei-Lung Tsai, Prof. Chung-Chih Wu, Chun-Tien Chao, Dr. Chin-Wei Lu, Prof. Yun Chi, Yi-Ting Chen, Dr. Shih-Hung Liu and Prof. Pi-Tai Chou

Version of Record online: 28 JAN 2016 | DOI: 10.1002/anie.201509231

Reducing the gap: Using a boron atom as the spiro linker between an electron-deficient pyridyl pyrrolide and an electron-donating phenylcarbazolyl or triphenylamine fragment, boron complexes with a narrow HOMO–LUMO orbital overlap, small singlet–triplet energy gap (down to 38 meV), and strong thermally activated delayed fluorescence (TADF) were prepared. For the first time boron-complex-based OLEDs show a significant TADF contribution.

Abstract | Article | PDF(1879K) | References | Request Permissions

Figura 1: Exemplo de um Sumário de periódico científico

Fonte: Angewandte Chemie (2016)

De acordo com o que pudemos observar nos Sumários dos periódicos científicos em questão, eles são um substrato material onde, principalmente, recursos semióticos visuais e verbais se combinam, criando, assim, um espaço multimodal de busca, seleção e pré-leitura de artigos científicos. Estudos como os de van Leeuwen (1993) e de Kress e van Leeuwen (2006) demonstram que a trajetória de leitura em textos multimodais é orientada pela saliência, seguindo das imagens, ou blocos de texto mais salientes para os menos salientes, por meio de uma seleção das informações mais relevantes (VAN LEEUWEN, 1993). Sendo assim, o leitor, ao deparar-se com um texto multimodal, segundo van Leeuwen (1993), emprega a técnica denominada *skimming*, ou seja, estabelece conexões entre os diferentes recursos semióticos por meio de relações de importância, normalmente determinada pela relação de contraste e saliência dos elementos apresentados, para efetivar uma estratégia que visa à leitura rápida do texto buscando a sua ideia principal.

Com base na literatura prévia sobre o modo semiótico visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e nas características dos Sumários analisados, observa-se que, do ponto de vista composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os Sumários apresentam os valores informacionais, principalmente no sentido vertical, de cima para baixo (*Nature Chemical Biology; Energy and Environmental Science; Journal of Controlled Release*). Em todas as amostras, o título do artigo acadêmico aparece no topo, seguido do nome dos autores. O RAG aparece logo abaixo do nome dos autores ou, caso as entradas para o texto integral, RA e versão digital do texto integral apareçam logo após o título, abaixo dessas informações. Os elementos verbais restringem-se a palavras isoladas no limite do

RAG ou a blocos verbais, que aparecem sem regularidade de disposição (acima, abaixo ou ao lado do modo semiótico visual) e são menores ou de mesmo tamanho que o bloco semiótico visual.

A disposição espacial dos Sumários analisados, aliada a outros elementos composicionais como molduragem forte, contraste (em geral, as imagens do RAG são coloridas e o restante do Sumário é preto e branco) e tamanho (em geral, o RAG é o maior bloco de informação do Sumário) colocam o RAG em evidência no Sumários dos periódicos científicos. Assim, considerando que a saliência é um elemento determinante para a definição da trajetória de leitura, podemos notar que a disposição dos modos semióticos (verbal e visual) no Sumário dos periódicos científicos selecionados para esta pesquisa (Figura 1) favorece a leitura do RAG em primeiro lugar. Essas características sugerem que a inserção do RAG no Sumário do periódico científico tenha o propósito de atrair o leitor, conduzindo-o à leitura do artigo científico apresentado.

Leitores/pesquisadores logocêntricos, aqueles que preferem o modo semiótico verbal como fonte de informação, no entanto, podem apresentar alguma resistência e mesmo ignorar o RAG na trajetória de leitura do Sumário e de acesso ao artigo acadêmico, visto que seus padrões culturais de leitura (VAN LEEUWEN, 1993; MARTINEC, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) remetem a outra trajetória de acesso ao artigo acadêmico. Para esses pesquisadores, habituados à leitura do RA como fonte sucinta das principais descobertas do artigo acadêmico (TENOPIR; KING, 2000; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), os Sumários dos periódicos científicos (como os selecionados para esta pesquisa) oferecem a possibilidade de clicar de imediato nas entradas *Abstract* (Resumo Acadêmico), *Full Text* (HTML) (Texto Integral em formato digital) ou PDF, que se encontram logo acima ou abaixo do RAG, e acessar o RA do artigo acadêmico ou o artigo acadêmico em sua integralidade.

Contudo, mesmo os leitores mais resistentes já parecem estar incorporando o hábito de ler as imagens do artigo acadêmico antes de ler o RA, em especial nas áreas de Biodiversidade e de Química (conforme dados que serão apresentados na discussão sobre as entrevistas que integram o *corpus* desta pesquisa). Além disso, especialmente os pesquisadores da área de Ciência da Vida, que engloba a área de Biodiversidade, consideram, segundo Tenopir et al. (2013, p. 46), que as imagens do artigo acadêmico são fontes importantes de informação e meios para a determinação da confiabilidade do artigo acadêmico, tão importantes quanto o RA e os métodos. Assim, de certa forma, o surgimento do RAG não imporá uma nova trajetória de leitura, mas seria uma resposta a uma demanda, um meio de legitimação de uma trajetória ou de uma prática de leitura que já existia.

Os leitores/pesquisadores multimodais, em contrapartida, seriam convidados, pela característica atrativa do RAG, a dar início a uma nova trajetória de leitura, em que a leitura do RAG precederia a do RA, propiciando, assim, a experiência com textos multimodais também no Sumário de periódicos científicos. A coexistência dessas possíveis trajetórias de leitura do Sumário e dessas possíveis formas de acesso ao artigo acadêmico sugere um momento de transição e de sistematização de uma nova forma de entrada em contato com a novidade da pesquisa científica, em que novos hábitos de leitura estão sendo integrados aos antigos, ou hábitos já existentes estão sendo legitimados e/ou consorciados.

Segundo dados de uma densa pesquisa realizada por Tenopir et al. (2013), pesquisadores de áreas afins à área de Biodiversidade veriam, primeiramente no RA e, posteriormente, nas imagens do artigo acadêmico, fontes rápidas para a determinação da confiabilidade da pesquisa e para a seleção do artigo para leitura. Nesse sentido, o RAG comportaria/integraria esses dois passos de leitura em um só, sendo a um só tempo uma imagem importante e um resumo da pesquisa.

Muito embora o acesso aos RAGs não se restrinja à comunidade científica, visto que os Sumários de periódicos científicos são de acesso livre para qualquer usuário que possua uma rede de Internet, o fato de os RAGs serem disponibilizados em Sumários de periódicos científicos sugere que se trata de um texto difundido especialmente no âmbito da comunidade científica. Isso implica o emprego de estratégias e trajetórias de leitura consolidadas dentro dessa comunidade específica e dentro de cada comunidade discursiva em particular. Além disso, algumas ferramentas de busca, como os sistemas de arquivamento *online* de periódicos científicos (*SciElo*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, *PubMed*, p. ex.), são mais difundidas entre os participantes da comunidade acadêmica do que entre o público em geral (WILLINSKY, 2006).

Esses sistemas de arquivamento *online* fornecem resumidamente ao leitor/pesquisador informações dos artigos acadêmicos completos e originais, facilitando a localização do material de interesse, sem que seja necessário procurar minuciosamente todos os periódicos científicos da área em questão. Os periódicos científicos que exigem obrigatoriamente um RAG para a publicação do artigo acadêmico normalmente disponibilizam nos sistemas de arquivamento *online* o título do artigo acadêmico e o RAG, ou o título, o RAG e logo abaixo o RA ou uma entrada para o RA (*Abstract*). Sendo assim, o RAG, para os periódicos que o normatizaram, é uma das primeiras informações disponíveis ao leitor nos sistemas de arquivamento *online*.

Devemos lembrar, no entanto, que ferramentas de busca como *Google* também são empregadas para a seleção de artigos acadêmicos para a leitura (TENOPIR; KING, 2000; HENDGES, 2007; TENOPIR et al., 2009). Nesses casos, na maioria das vezes, os pesquisadores serão remetidos diretamente para a versão PDF do artigo acadêmico e não terão acesso ao RAG, visto que, em geral, esse resumo não aparece na versão PDF do artigo.

4.2 INSTRUÇÕES PARA AUTORES

Os quatro periódicos científicos investigados nesta pesquisa disponibilizam Instruções para autores ou diretrizes para a produção de RAGs e/ou de material gráfico. Por meio do levantamento dos marcadores metadiscursivos das Instruções para autores, encontramos oito tópicos recorrentes sobre a produção de RAGs (Quadro 1): i) Obrigatoriedade; ii) Finalidade; iii) Conteúdo verbal; iv) Conteúdo visual; v) Local de aparição; vi) Aspectos formais; vii) Modo de envio; e viii) Exemplos.

Quadro 2: Tópicos recorrentes nas Instruções para autores de RAGs

TÓPICOS	PERIÓDICOS CIENTÍFICOS			
	Nat.Chem.Biol.	Angew.Chem.	J.Control.Release	EnergyEnviron.Sci.
Obrigatoriedade	Resumos gráficos são publicados com os seguintes itens [...].	O texto do Sumário deveria (de preferência com a ajuda de um gráfico) despertar a curiosidade.	Os autores devem fornecer um resumo gráfico [...].	Esta entrada deveria incluir uma imagem colorida [...].
Finalidade do RAG	[...] sumarizar o manuscrito de uma forma visual. [...] é projetado para atrair a atenção dos leitores no sumário do periódico científico.	[...] despertar a curiosidade.	O resumo deveria sumarizar os conteúdos [...]. [...] capturar a atenção de um grande número de leitores... [...] ilustrar o tema do artigo acadêmico.	[...] destacar os novos aspectos do seu trabalho.
Conteúdo verbal	Declarações textuais devem ser mantidas a um mínimo.	O texto para o Sumário deve (de preferência com a ajuda de um gráfico) [...].	Os autores podem também fornecer um texto apropriado não superior a 30 palavras .	
Conteúdo visual	O RAG pode conter estruturas químicas ou imagens . Figuras coloridas são encorajadas [...].	[...] o uso de cores é liberado. O texto para o Sumário deve (de preferência com a ajuda de um gráfico) [...].		

Local de aparição	Os RAGs são publicados com os seguintes conteúdos : Breve Comunicação, Artigos, Resenhas e Perspectivas. O gráfico [...] será publicado no Sumário em versão impressa e online .	O texto para o Sumário deve (de preferência com a ajuda de um gráfico) [...].	O RAG é publicado somente online .	O resumo gráfico usado no Sumário do artigo acadêmico [...].
Aspectos formais	A imagem deve ser feita sob medida para cabem em um retângulo de dimensões de 9 cm de largura por 4 cm de altura . Todos os resumos gráficos devem ser apresentados com um fundo branco e as imagens devem preencher a largura disponível , sempre que possível.		O conteúdo do RAG deve ser mantido dentro de uma área de 5 cm a 17 cm (189 x 642 pixels) , as imagens devem ter resolução mínima de 300 dpi e arte de linha deve estar entre 1.000 dpi e 1200 dpi.	Deve incluir uma imagem colorida, não maior que 8 cm de largura e 4 cm de altura e 20-30 palavras de texto . Os gráficos devem ser o mais claro possível, diagramas esquemáticos ou reações simples...
Modo de envio	O gráfico deverá ser apresentado como um único arquivo usando um formato de arquivo padrão...	Para avaliação, favor integrar figuras ao texto; após aceitação , entretanto, serão requeridos arquivos separados em seu formato original .	[...] no momento em que o artigo é submetido . Os autores devem fornecer o RAG separadamente como um arquivo eletrônico .	
Exemplos	...por favor, veja as figuras do guia para requisitos de resolução.		Para exemplos de RAG, visite a home page do jornal .	Para exemplos, consulte por favor a versão online do periódico .

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, as Instruções para autores dos quatro periódicos científicos investigados indicam a *Obrigatoriedade* de se publicar um resumo gráfico que seja uma imagem colorida ou um gráfico, com a *Finalidade* de sumarizar visualmente o manuscrito e os conteúdos do artigo, despertar a curiosidade, capturar a atenção e destacar os aspectos inovadores do trabalho. Quanto ao *Conteúdo verbal*, as Instruções para autores indicam que o uso do modo semiótico verbal deve ser restringido ao mínimo. Quanto ao *Conteúdo visual*, as Instruções para autores sugerem o uso e/ou salientam a permissão de figuras coloridas, a não obrigatoriedade de a imagem compor o artigo e a permissão do uso de estruturas químicas ou fotografias.

Quanto ao *Local de Aparição*, as Instruções para autores indicam que os RAGs não são exclusividade de artigos experimentais, podendo aparecer em revisões e artigos teóricos⁴. Além disso, as Instruções para autores salientam que os RAGs podem aparecer na versão impressa e *online* do periódico científico ou somente na sua versão *online*, destacando que, normalmente, são publicados no

⁴ Conforme sistematização apresentada por Macedo e Pagano (2011, p. 265-267) a partir de Swales (2004), o artigo acadêmico pode ser: i) teórico; ii) de revisão; e iii) experimental. O artigo acadêmico teórico propõe ou discute um tema conceitualmente, “[...] trata de assuntos e/ou pesquisas que não envolvem a coleta de dados” (MACEDO; PAGANO, 2011, p. 266). O artigo acadêmico de revisão tem o propósito de analisar sucintamente os progressos recentes em um tema específico a partir da discussão dos resultados apresentados em pesquisas recentes (BERNADINO, 2007). O artigo acadêmico experimental apresenta a descrição da experiência, representa o próprio experimento (BAZEMAN, 1998).

Sumário do artigo acadêmico. No que concerne aos *Aspectos formais do RAG*, as Instruções para autores oferecem informações sobre: i) o conteúdo representacional (p. ex. estruturas químicas; tema do trabalho; novidades do trabalho); e ii) o conteúdo composicional (p. ex. tamanho; disposição espacial; nitidez; e contraste) do RAG.

Em relação ao *Modo de Envio* do RAG, há Instruções que orientam o envio no ato da submissão e outras que orientam o envio após aceitação do artigo para publicação. Algumas Instruções destacam a necessidade de envio do RAG em arquivo separado do arquivo do artigo acadêmico. Nesse sentido, podemos inferir que as comissões editoriais de alguns periódicos científicos, como *Angewandte Chemie*, possam compreender a importância do RAG especialmente para a busca, seleção e leitura do artigo acadêmico publicado, ao passo que outras possam considerar o RAG um elemento importante também para a seleção do artigo científico para publicação. A maioria das Instruções para autores oferecem *Exemplos de RAGs* que podem ser consultados nas próprias Instruções ou na versão *online* do periódico.

A investigação dos tópicos recorrentes das Instruções para autores nos aporta informações gerais relevantes para definições linguísticas iniciais do RAG. Primeiramente, notamos que a existência do RAG tem relação direta com as novas possibilidades de configuração e distribuição de periódicos e artigos científicos, facilitadas pela ascensão de novas tecnologias. Assim, os RAGs aparecem, principalmente, na versão HTML do artigo acadêmico ou se materializam na versão *online* dos periódicos científicos. Em termos de composição, esse gênero congrega pelo menos o modo semiótico verbal e o visual, com destaque para o primeiro (incentivando o uso de cores, por exemplo) e restrições para o segundo (limitando o uso de elementos verbais). Notamos, também, que em áreas como Biodiversidade e Química e, especialmente, em periódicos científicos de alto Fator de Impacto, os RAGs são obrigatórios, ou sua prática é fortemente sugerida. Com base nas diretrizes específicas quanto à apresentação das informações, principalmente em relação aos significados representacionais e composicionais, podemos inferir que os RAGs possuem a finalidade de sumarizar o tema ou as principais descobertas do artigo acadêmico e capturar a atenção de um largo número de leitores. Possíveis funções adjacentes do RAG, como quanto à sua importância para a seleção de artigos acadêmicos para publicação, ainda não são um consenso. Por fim, com base no teor e detalhamento das Instruções para autores, podemos propor que os RAGs não configuram uma prática corriqueira ou consolidada nas áreas de Química e de Biologia.

4.3 ENTREVISTAS COM PESQUISADORES DAS ÁREAS DE BIODIVERSIDADE E DE QUÍMICA

Ainda no que diz respeito à análise contextual, realizamos entrevistas com professore(a)s e estudantes de pós-graduação das áreas de Biodiversidade e de Química. Sete pesquisadore(a)s da área de Biodiversidade (4 pós-doutore(a)s; 2 doutore(a)s e 1 mestrando(a)) e quatro pesquisadore(a)s da área de Química (3 doutore(a)s e 1 mestrando(a)) responderam à entrevista que realizamos. Apresentamos, inicialmente, alguns dados gerais sobre esses pesquisadore(a)s, como idade, especialidade e tempo de atuação na área, número de artigos acadêmicos e de RAGs publicados (Tabela 1)⁵.

De acordo com esses dados, podemos observar que a prática de RAGs é mais recorrente na área de Química, onde 100% dos pesquisadores entrevistados respondeu já ter produzido RAGs, contra 14% da área de Biodiversidade. Além disso, de acordo com esses resultados, o número de RAGs publicados pelos pesquisadores da área de Química é bastante expressivo em relação ao número de artigos acadêmicos publicados, chegando a um RAG para cada dois artigos acadêmicos publicados (QD11).

⁵ No intuito de organizar a análise dos dados coletados nas entrevistas, criamos um código de identificação para cada entrevistado, seguindo os seguintes critérios: 1) a primeira letra do código, maiúscula, indica a área de conhecimento à qual pertence o pesquisador entrevistado (B = Biodiversidade; Q = Química); 2) o segundo elemento do código indica o maior nível de formação do entrevistado. Assim, a letra M indica Mestrado; a letra D indica Doutorado e a combinação Pd indica Pós-Doutorado; 3) o terceiro elemento do código é um sinal de #, lido como número; e 4) o quarto elemento do código indica, em ordem crescente, o número da entrevista. De 1 a 4, estão compreendidos os pesquisadores da área de Biodiversidade e de 5 a 11, os pesquisadores da área de Química.

CÓDIGO	BIODIVERSIDADE				
	Idade	Especialidade	Tempo de atuação em pesquisa na área	Nº de artigos publicados	Nº de RAGs publicados
BM#1	28 anos	Biologia Molecular	3 anos	2	Nenhum
BD#2	53 anos	Biologia Molecular	30 anos	105	Nenhum
BD#3	49 anos	Biologia Molecular	29 anos	+ou- 80	Nenhum
BPd#4	43 anos	Ecologia de Mamíferos	17 anos	73	Nenhum
BPd#5	52 anos	Fisiologia e Farmacologia de Peixes	30 anos	172	Nenhum
BPd#6	32 anos	Biologia Molecular	9 anos	12	4
BPd#7	27 anos	Biologia Molecular	10 anos	10	Nenhum

CÓDIGO	QUÍMICA				
	Idade	Especialidade	Tempo de atuação em pesquisa na área	Nº de artigos publicados	Nº de RAGs publicados
QM#8	26 anos	Química Analítica	2,5 anos	Nenhum	6
QD#9	42 anos	Química Analítica	15 anos	58	5
QD#10	32 anos	Química Analítica	12 anos	46	10
QD#11	44 anos	Química Orgânica	15 anos	250	150

Tabela 1: Dados gerais sobre os pesquisadores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às questões da entrevista cujas respostas poderiam ser do tipo *sim* ou *não*, nossos dados (Tabela 2) revelam que a maioria dos pesquisadores (90%) sabe o que é um RAG e 64% deles acredita que publicações que apresentam RAGs são frequentes. Imagens em geral, e RAGs em especial, segundo 90% dos entrevistados, atraem a atenção do leitor. 90% dos entrevistados afirmou ler os RAGs quando os encontra em alguma publicação científica. 63% acredita que o RAG auxilia o pesquisador na seleção de artigos acadêmicos para leitura e 64% acredita que os RAGs auxiliam também os editores de periódicos científicos a avaliarem artigos acadêmicos para publicação. No entanto, a maioria dos pesquisadores ouvidos (73%) diz não acreditar que o RAG possa vir a substituir o resumo acadêmico.

De acordo com 64% dos entrevistados, os pesquisadores iniciantes não estão preparados para ler ou produzir um RAG. Quanto aos leitores não especialistas, 56% dos entrevistados acredita que o uso de RAGs em artigos científicos não os atrai para a leitura do artigo científico, enquanto 45% dos entrevistados acredita que os não-especialistas podem ser atraídos para a leitura do artigo científico por meio do RAG.

QUESTÃO	BIODIVERSIDADE		QUÍMICA		TOTAL	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Você sabe o que é um <i>Graphical Abstract</i> (Resumo Acadêmico Gráfico - RAG)?	86%	14%	100%	0%	90%	10%
Na sua experiência/opinião, publicações que apresentam RAGs são frequentes?	29%	71%	50%	50%	36%	64%
Quando você acessa uma publicação online que apresenta RAGs, você costuma lê-los?	100%	0%	75%	25%	90%	10%
Você já produziu/escreveu um RAG?	43%	57%	75%	25%	55%	45%
Você acredita que os RAGs auxiliam o pesquisador a selecionar artigos científicos para a leitura?	71%	29%	75%	25%	73%	27%
Você acredita que os RAGs auxiliam os editores e avaliadores de periódicos científicos a selecionarem artigos científicos para publicação?	57%	43%	75%	25%	64%	36%
Pela sua experiência, você considera que os RAGs poderiam substituir o Resumo Acadêmico (verbal/escrito)?	29%	71%	25%	75%	27%	73%
Você acredita que pesquisadores iniciantes (p. ex. alunos de pós-graduação) estão preparados para ler e/ou produzir um RAG?	29%	71%	50%	50%	36%	64%
Você acredita que o uso de imagens em geral, e RAGs em particular, em artigos científicos atrai o cientista?	100%	0%	75%	25%	90%	10%
Você acredita que o uso de RAGs em artigos científicos atrai o leitor não especialista – público em geral da Internet?	43%	57%	50%	50%	45%	56%

Tabela 2: Resultados das questões objetivas sobre RAGs aplicadas a pesquisadores da área de Biodiversidade e de Química

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às questões da segunda parte das entrevistas, as respostas obtidas (Quadro 2) sobre os RAGs podem ser organizadas em termos de: i) conceito; ii) função; iii) conteúdo; iv) aspectos formais; v) público-alvo; e vi) trajetória de leitura.

Quadro 3: Tópicos sobre o RAG destacados pelos pesquisadores entrevistados

O RAG	BIODIVERSIDADE	QUÍMICA
Conceito	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem que resume a ideia principal do trabalho e os principais resultados (BM1); <li style="padding-left: 40px;">Linguagem nova, atraente (BD2); - Imagem prática que oferece um panorama geral do trabalho (BD3); <li style="padding-left: 40px;">- Resumos dos principais passos do trabalho (BPd4); <li style="padding-left: 40px;">- Forma gráfica de fácil compreensão e rápida visualização (BPd5); <li style="padding-left: 40px;">- Imagem simples acompanhada de resumo simples das principais descobertas / conclusões do artigo (BPd6); - Forma gráfica de expressar as principais conclusões/descobertas (BPd7). 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema do trabalho desenvolvido, no qual estão apontados os principais etapas do trabalho experimental (QM8); - Ferramenta didática que oferece a informação destaque do artigo (QD9); <li style="padding-left: 40px;">- O RAG é meramente ilustrativo e não traz informações detalhadas sobre o assunto do artigo. (QD10); - O RAG é uma ferramenta que pode ser utilizada para capturar a atenção e o interesse do leitor (QD11).
Função	<ul style="list-style-type: none"> - Atrair a atenção do público com vistas à citações (BM1); - Sintetizar informações de relações, interações e processos da pesquisa (BD2); - Dar um panorama geral do trabalho desenvolvido (BD3); - Otimizar o tempo de seleção de artigos para leitura, embora a função possa variar de acordo com a área e com as suas necessidades (BPh4); <li style="padding-left: 40px;">- Mostrar os resultados do trabalho publicado (BPd5); - Capturar, de forma imediata e eficiente, o olhar dos leitores para o conteúdo do artigo (BPh6); - Contextualizar o tema, apresentando alguns resultados e, assim, otimizando o tempo de seleção do artigo (BPd7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar no momento da seleção do artigo para leitura (QM8); - Ressaltar alguma informação que merece atenção especial no artigo a fim de auxiliar a leitura (QD9); <li style="padding-left: 40px;">- Ilustrar o artigo acadêmico (QD10); - Capturar a atenção e o interesse do leitor (QD11).
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Forma reduzida dos objetivos e hipóteses, introdução, métodos e resultados (BM1); - Conceitos ou elementos principais, relações entre os conceitos e produtos finais do processo de pesquisa (BD2); - Objeto central da pesquisa e passos que levaram ao resultado (BD3); - Reprodução do método científico empregado para se chegar aos resultados: lançar o problema; fazer predições sobre o assunto; apresentar a metodologia, os principais resultados e as conclusões (BPd4); <li style="padding-left: 40px;">- Esquema de resultados e conclusões do artigo (BPd5); <li style="padding-left: 40px;">- Principais resultados e conclusões do artigo (BPd6); 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos, metodologia, resultados mais significativos (QM8); - Depende do apelo do artigo (QD9); - Focado nas palavras-chave do trabalho e nos objetivos (QD10); - Informações centrais do artigo como objetivos, resultados e conclusões (QD11).

	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos mais importantes do trabalho: hipóteses, métodos e resultados (BPd7). 	
Aspectos Formais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens com boa resolução e corretas (BM1); - Distribuir no espaço os elementos de forma a representar com setas as relações entre eles e nas setas finais os produtos ou conclusões (BD2); <ul style="list-style-type: none"> - Clareza (BPd4); - Clareza, concisão (BPd6); - Um fluxograma seria uma das formas mais interessantes para resumir os pontos principais do trabalho (BPd7). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação clara e simples das informações mais significativas do trabalho (QM8); <ul style="list-style-type: none"> - Clareza e objetividade (QD9); - O RAG deve ser autoexplicativo, com fonte maior possível e legível, não poluído visualmente (QD10); <ul style="list-style-type: none"> - Clareza e objetividade (QD11).
Público Alvo	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais da área, principalmente, e eventuais profissionais de outras áreas (BM1); <ul style="list-style-type: none"> - Profissionais da área (BPd4); - Público leigo na área do conhecimento em questão, mas com interesse no assunto abordado no artigo (BPd6); - Pesquisadores que não trabalham na mesma área dos autores do artigo publicado, para que consigam entender a principal mensagem do RAG apenas por meio do RAG (BPd7). 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialistas da área de estudo do trabalho (QM8); - Especialistas da área de estudo do trabalho (QD9); - Especialistas da área de estudo do trabalho (QD10); - Público da área que acompanha a literatura da área (QD11).
Trajatória de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a figura em busca de um ponto principal de atenção e a partir desse ponto relacionar os elementos representados (caso não encontre esse elemento principal, desiste da leitura); <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os componentes principais, observar como os elementos estão relacionados e os processos que essas relações representam (se houver), observar quais são os produtos/conclusões (BD2); - Situar um ponto inicial à esquerda e prosseguir para a direita ou ao centro e observar o entorno (BPd4); - Seguir as setas, caso houver; se não, observar a globalidade da imagem e posteriormente observar os detalhes. (BPd5); - Ler primeiramente o modo semiótico verbal e após o visual da imagem (BPd6); - Seguir as setas da imagem; se não houver setas, seguir o padrão de leitura esquerda/direita – superior/inferior 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e seguir as setas da imagem; se não houver setas, seguir o padrão de leitura esquerda/direita; <ul style="list-style-type: none"> - Do título para o RAG (QD9); - Da esquerda para a direita ou do centro para as margens (QD10); - Analisar as informações que estão em evidência, pois podem conter a ideia principal do artigo (QD11).

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que não existe consenso sobre o melhor termo para definir o RAG entre os pesquisadores das áreas de Biodiversidade e de Química. De maneira geral, o RAG é definido como *imagem, linguagem, resumo, forma gráfica, ferramenta, ilustração* ou *esquema* “simples e conciso sobre as principais conclusões ou descobertas do artigo” (BPd6), onde estão apontadas “as principais etapas do trabalho experimental” (QM8).

A função do RAG, segundo os pesquisadores é “capturar, de forma imediata e eficiente, o olhar dos leitores para o conteúdo do artigo” (BPd6) e otimizar o tempo de busca por artigos acadêmicos para leitura.

Em termos de conteúdo proposicional, em geral os pesquisadores entrevistados acreditam que o RAG deveria representar o objeto principal da pesquisa e as etapas que levaram aos resultados e conclusões obtidos. Notamos que o uso de setas é sugerido como forma de representar e ordenar a progressão das etapas (BD2; BPd4; BPd5; BPd7; QD8).

Em relação aos aspectos formais do RAG, os entrevistados demonstraram preocupação com a apresentação clara, concisa, nítida, organizada e lógica. Assim como o pesquisador BPd7, a maior parte dos pesquisadores afirmaram que quando escreveram/escreveriam um RAG priorizaram/priorizariam “pontos mais importantes do trabalho que possam/[pudessem] ser representados em figuras esquemáticas de fácil interpretação”. Observamos que, assim como o pesquisador QD10, os demais pesquisadores primam por um RAG “autoexplicativo”.

Não há consenso entre os pesquisadores sobre o público-alvo dos RAGs. De modo geral, a ênfase é dada a pesquisadores da área e “eventuais profissionais de outras áreas” (BM1). O pesquisador BPd4 faz uma observação em que compara as áreas de Química e de Biodiversidade, sobretudo sua Especialidade, Ecologia de Mamíferos. Segundo esse pesquisador, algumas Especialidades da Área de Biodiversidade são mais “próximas” à experiência dos leitores, sejam eles especialistas ou não. Logo, de acordo com o entrevistado BPd4, o RAG não se faria tão necessário na área de Biodiversidade quanto na de Química, onde, em geral, os objetos de estudo são menos relacionáveis à experiência. Assim, de acordo com esse pesquisador, a prática de RAGs na Química se justificaria melhor do que na área de Biodiversidade, mas, mesmo assim, seria restrita à leitura de “especialistas da área ou de áreas afins”.

O percurso de leitura que os entrevistados afirmaram realizar ao ler um RAG revela que, inicialmente, a imagem é observada por esses pesquisadores em busca de um “ponto principal de atenção” (BM1). A partir desse ponto principal, os pesquisadores buscam “observar como os elementos estão relacionados e os processos que essas relações representam (se houver)” (BD2). Alguns pesquisadores (BPd4; QM8) responderam que seguem as setas da imagem e, caso não existam setas, buscam se guiar pelo padrão de leitura ocidental (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006): esquerda – direita; superior – inferior.

A análise documental realizada nos Sumários dos periódicos científicos e nas Instruções para autores de RAGs e as entrevistas realizadas com profissionais das áreas de Biodiversidade e de Química foram importantes para elucidar questões sobre o contexto de produção e de consumo de RAGs. Assim, podemos inferir que, de acordo com: i) os Sumários dos periódicos científicos: os RAGs aparecem em destaque, apresentando uma natureza publicitária, que busca atrair a atenção do leitor; ii) as Instruções para autores: os RAGs possuem materialidade e função que busca sumarizar o tema e as principais descobertas da pesquisa científica, oferecendo pistas sobre a realização retórica do RAG; e iii) as entrevistas: os RAGs têm a função de atrair o leitor; não substituem o RA; apresentam as principais conclusões e descobertas do artigo acadêmico e as etapas mais relevantes da pesquisa científica.

Os resultados revelam especialmente que o RAG se diferencia do RA em termos de função. Isso significa que o(s) propósito(s) comunicativo(s) desses dois gêneros são diferentes, pelo menos em termos de propósito comunicativo principal. Segundo a literatura prévia (MOTTAROTH; HENDGES, 2010, p. 152), o propósito comunicativo principal do RA é “[...] indicar e prever, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue”. O propósito comunicativo principal do RAG, segundo nossa investigação, é atrair a atenção do leitor, resumindo de forma bastante persuasiva, por meio de recursos verbo-visuais, com ênfase para o visual, duas etapas consideradas essenciais na pesquisa, a metodologia empregada e os resultados obtidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explanamos ao longo deste artigo, a ACG, base teórico-metodológica empregada em nossa pesquisa, preconiza que o estudo de um gênero discursivo requer investigação textual e contextual. Por questões de sistematização e de espaço, apresentamos neste artigo apenas os resultados da análise contextual realizada em periódicos científicos e documentos atrelados à produção de RAGs nas áreas de Biodiversidade e de Química.

Ainda em termos metodológicos, é importante destacar que os resultados deste estudo provêm de um enfoque limitado em relação ao complexo universo das publicações científicas (WARE, 2012). Grandes Áreas, como Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes (CAPES, 2014), não apresentam produção recorrente de RAGs como as áreas de Química e de Biodiversidade, impossibilitando uma comparação entre áreas do conhecimento de diferentes naturezas.

Essa limitação, no entanto, aporta um importante resultado sobre o contexto dos RAGs, demonstrando que a prevalência de RAGs em determinadas áreas do conhecimento pode ser consequência de uma demanda histórica (NATURE, 2011) impulsionada pelas características específicas do objeto de estudo de certas áreas, o que conduz à preferência pela apresentação dos resultados da pesquisa por meio de uma imagem sintética, legível pelos demais pesquisadores do campo em função dos conhecimentos específicos que compartilham sobre os códigos visuais da área, como inclusive nos alerta um dos pesquisadores entrevistados para este estudo.

A investigação do contexto de produção e de leitura de RAGs revela um padrão de produção que busca atrair a atenção dos leitores e, em certa medida, instalar uma trajetória nova/alternativa de leitura das principais descobertas do artigo acadêmico. Contudo, é importante salientar que o RAG coexiste com o RA e, pelo o que nossos dados indicam, no contexto científico atual, não se dispensa a existência deste último. A prática de RAGs demonstra também que o ambiente *online* de periódicos científicos é um espaço dinâmico que possibilita o emprego da multimodalidade na difusão de pesquisas científicas. Desse modo, o RAG pode ser uma resposta/adaptação aos avanços e mudanças do contexto científico, o qual tem cada vez mais lançado mão do modo semiótico visual para representar suas práticas. Além disso, o RAG pode ser uma resposta à necessidade de otimização do tempo de busca e de seleção de artigos acadêmicos para leitura e de aprimoramento dos meios de divulgação das descobertas científicas no âmbito do ciclo das publicações científicas⁶.

REFERÊNCIAS

ANGEWANDTE CHIMIE. *Table of Contents*. v. 55, n. 9. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/anie.v55.9/issuetoc>>. Acesso em: 06 set. 2016.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001. Disponível em: <<http://apli.oxfordjournals.org/content/22/2/195.full.pdf+html>>. Acesso em: 07 set. 2016.

AYERS, G. The evolutionary nature of genre: an investigation of the short texts accompanying research articles in the scientific journal Nature. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 22-41, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490607000221>>. Acesso em: 06 set. 2016.

BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-335.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

⁶ No intuito de exercitar e exemplificar a prática estudada e discutida neste artigo, apresentamos no ANEXO A um RAG referente à pesquisa que aqui apresentamos.

BAZERMAN, C. Modern evolution of experimental report in Physics: spectroscopic articles in Physical Review, 1893-1980. *Social Studies of Science*, v. 14, n. 2, p. 163-196, 1984. Disponível em: <<http://sss.sagepub.com/content/14/2/163.full.pdf+html>>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BERNARDINO, C. G. *O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BHATIA, V. K. *Analyzing genre: language use in professional settings*. London, Longman, 1993.

_____. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

CRISMORE, A.; FRANSWORTH, R. Mr. Darwin and his readers: exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of Ethos. *Rhetoric review*, v. 8, n. 1, p. 91-112, 1989. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/465683?seq=1#fdtn-page_scan_tab_contents>. Acesso em: 07 set. 2016.

ELSEVIER B. V. *Article of the future*. 2009. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/about/mission/innovative-tools/article-of-the-future>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. *For authors: graphical abstracts*. 2014. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/journal-authors/graphical-abstract>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FEMS. *Graphical abstract and one-sentence summary*. 2014. Disponível em: <<http://www.fems-microbiology.org/journals/graphical-abstract.html>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FLOREK, C. S. *Uma análise crítica de gênero de resumos acadêmicos gráficos*. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FLOREK, C.; HENDGES, G. R. Resumos acadêmicos gráficos: categorias e graus de especialização. *Expressão*, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 105-112, 2013.

GOLEBIEWSKI, Z. Prominent messages in education and applied linguistic abstracts: how do authors appeal to their prospective readers? *Journal of Pragmatics*, n. 41, p. 753-769, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216608002725>>. Acesso em: 07 set. 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HENDGES, G. R. *Tackling genre classification: the case of HTML research articles*. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York, Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

LORÉS, R. On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organization. *English for specific purposes*, v. 23, p. 280-302, 2004.

MACEDO, T.; PAGANO, A. S. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *DELTA*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 257-288, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

_____. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, 1999. p. 123-55.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum, 2003.

MARTINEC, R. The social semiotics of text and image in [j]apanese and [e]nglish software manuals and other procedures. *Social semiotics*, v. 13, n. 1, p. 43-69, 2003. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1035033032000133878>>. Acesso em: 07 set. 2016.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106. _____. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

_____.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, v. 70, p. 157-78, 1984. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00335638409383686>>. Acesso em 07 set. 2016.

MORAES, L. S. B. *O metadiscorso em artigos acadêmicos: variação intercultural, interdisciplinar e retórica*. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 24, p. 341-383, 2008.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYADECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

_____.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em Economia, Linguística e Química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, n. 18, p. 53-90, 1996.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

NATURE. *The art of abstracts*, v. 3, Aug. 2011. Disponível em: <www.nature.com/naturechemistry>. Acesso em: maio 2012.

NATURE. *How to submit. Graphical abstract*. 2014. Disponível em: <<http://www.nature.com/nchem/authors/submit.html#Graphical-abs>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996. Disponível em: <<http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>>. Acesso em: 07 set. 2016.

O'TOOLE, M. *The language of displayed art*. Leicester: Leicester University Press, 1994.

O'HALLORAN, K. L. Introduction. In: O'HALLORAN, K. L. (Ed.). *Multimodal discourse analysis: systemic functional perspectives*. London and New York: Continuum, 2004. p. 1-7.

PALTRIDGE, B. Textographies and the researching and teaching of writing. *Ibérica*, v. 14, p. 9-24, 2008. Disponível em: <http://www.aelfe.org/documents/02_15_Paltridge.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

SAMRAJ, B. An exploration of a genre set: research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for specific purposes*, v. 24, n. 2, p. 141-156, 2005. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949060300067X>>. Acesso em: 07 set. 2016.

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

SWALES, J. M. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

SWALES, J. M. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

TENOPIR, C. et al. *Trust and authority in scholarly communications in the light of digital transition: final report*. USA and UK: University of Tennessee USA and CIBER Research Ltd UK, 2013.

TENOPIR, C.; KING, D. W. *Towards electronic journals: realities for scientists, librarians and publishers*. Washington: Special Libraries Association, 2000.

VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse & society*, v. 4, n. 2, p. 193-223, 1993. Disponível em: <<http://das.sagepub.com/content/4/2/193.full.pdf+html>>. Acesso em: 07 set. 2016.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge, 2005.

VANDLE KOPPLE, W. J. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College composition and communication*, v. 36, n. 1, p. 82-83, 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/357609?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 07 set. 2016.

WARE, M. *An overview of scientific and scholarly journal publishing*. Oxford: Technical and Medical Publishers, 2012.

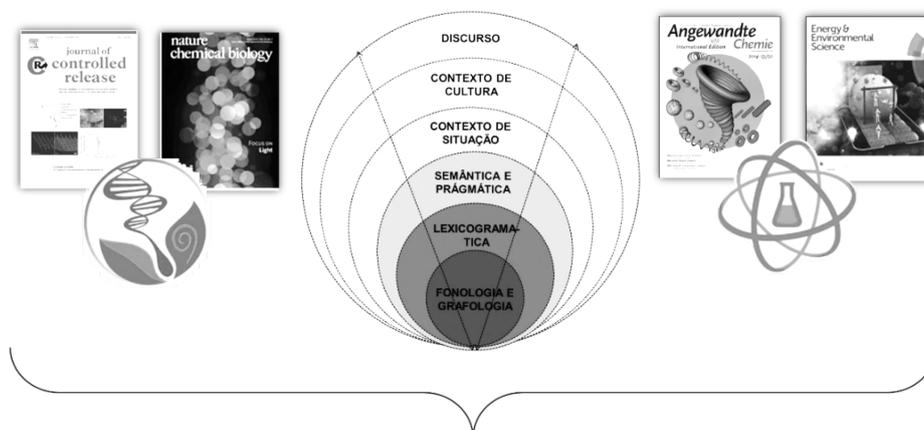
WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). *Methods for critical discourse analysis*. London: Sage, 2009.

WILLINSKY, J. *The access principle: the case for open access to research and scholarship*. England: The MIT Press, 2006.

Recebido em 01/03/2016. Aceito em 07/04/2016.

ANEXO A – RESUMO ACADÊMICO GRÁFICO

ANÁLISE CONTEXTUAL DE RESUMOS ACADÊMICOS GRÁFICOS DE BIOLOGIA E DE QUÍMICA



Análise documental

Entrevistas



SUMÁRIOS	INSTRUÇÕES PARA AUTORES	ENTREVISTAS
<p>Apresentam os RAGs em destaque: natureza publicitária, busca atrair a atenção do leitor.</p>	<p>Instruções sobre a materialidade e função do RAG: sumarizar o tema e as principais descobertas da pesquisa; oferecem pistas sobre a realização retórica dos RAGs.</p>	<p>Informam que o RAG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atrai o leitor; - Não substitui o RA; - Apresenta as principais conclusões e descobertas do AA e as etapas mais relevantes da pesquisa.

“MISTURE-OS
E ARRUME PROBLEMAS”:
A CONSTITUIÇÃO
DO *ETHOS* DISCURSIVO
FEMININO
EM UMA CAMPANHA
VOLTADA AO PÚBLICO
MASCULINO

“MÉZCLELOS Y CRÉESE PROBLEMAS”: LA CONSTITUCIÓN DEL *ETHOS* DISCURSIVO
FEMENINO EN UNA CAMPAÑA ENFOCADA AL PÚBLICO MASCULINO

“MIX THEM AND GET INTO TROUBLE”: THE CONSTITUTION OF THE FEMALE DISCURSIVE
ETHOS IN A CAMPAIGN AIMING THE MALE AUDIENCE

Rafael Prearo Lima*

Instituto Federal de São Paulo (IFSP) *campus* Bragança Paulista

Patrícia Silvestre Leite Di Iório**

Universidade Cruzeiro do Sul

RESUMO: Campanhas de produtos para homens são muitas vezes ilustradas com situações em que mulheres estão envolvidas. Assim, o objetivo deste artigo é investigar a constituição do *ethos* discursivo feminino em uma campanha publicitária destinada ao público masculino. Para isso, selecionamos como *corpus* a campanha “Misture-os e arrume problemas!”, de Axe (2012). Sob o fundamento teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, este trabalho possui sua ênfase nos estudos de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2010, 2013), que relaciona a questão do *ethos* discursivo com o gênero publicitário no discurso propagandista contemporâneo ao afirmar que esse gênero busca persuadir ao procurar associar produtos a um corpo em

* Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Professor do Instituto Federal São Paulo (IFSP) *campus* Bragança Paulista. E-mail: rprearo@hotmail.com.

** Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: patsilvestre@uol.com.br.

movimento. Os resultados da análise indicam que, no *corpus* selecionado, o *ethos* discursivo feminino remete a estereótipos socialmente validados de mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: *Ethos* discursivo. Cenografia. Propaganda. Análise do Discurso.

RESUMEN: Las campañas de productos para hombres están, a menudo, ilustradas con situaciones en las que las mujeres están involucradas. Por eso, el objetivo de este artículo es investigar la constitución del *ethos* discursivo femenino en una campaña publicitaria dirigida al público masculino. Para ello, hemos elegido como el *corpus* la campaña “¡Mézclelos y créese problemas!”, de Axe (2012). En base al marco teórico y metodológico del Análisis del Discurso de línea francesa, este trabajo pone énfasis en los estudios de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2010, 2013), que relaciona la cuestión del *ethos* discursivo con el género publicitario en el discurso propagandístico contemporáneo al afirmar que dicho género pretende persuadir al tratar de asociar productos a un cuerpo que se mueve. Los resultados del análisis indican que, en el *corpus* elegido, el *ethos* discursivo femenino se refiere a estereotipos socialmente validados de mujeres.

PALABRAS CLAVE: *Ethos* discursivo. Escenografía. Propaganda. Análisis del Discurso.

ABSTRACT: Advertising campaigns aiming the male audience are usually portrayed in situations involving women. With that, we aim with this article to investigate the constitution of the female discursive *ethos* in an advertising campaign destined to the male audience. To do so, we selected as *corpus* Axe's 2012 campaign called “Mix them, and get into trouble”. Under the theoretical-methodological support of the French Discourse Analysis, this work is emphasized by the studies of Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2010, 2013), who combines the discursive *ethos* with the publicity genre into the contemporaneous advertisement discourse, affirming that this genre tries to persuade while associating products to a moving body. The results of this analysis indicate that in the selected *corpus*, the female discursive *ethos*, refers to socially accepted stereotypes of women.

KEYWORDS: Discursive *Ethos*. Scenography. Advertising Campaign. Discourse Analysis.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A indústria da beleza, representada pelos setores de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos, na busca de soluções para consumidores cada vez mais ávidos por novidades que sanem seus mais diversos problemas, situações indesejadas ou que simplesmente promovam bem-estar físico e/ou emocional, cresce de forma exponencial no Brasil. Ao observar como as empresas procuram convencer o consumidor e quais estratégias são utilizadas nessa tentativa de convencimento, questionamos como a mulher é retratada por meio de campanhas publicitárias de marcas direcionadas ao público masculino.

A fim de observar de forma analítica essa questão, direcionamos o olhar para uma grande companhia com produtos destinados a esse ramo, *Unilever*, e selecionamos uma de suas marcas direcionada ao público masculino, *Axe*, para examinar a construção do *ethos* discursivo feminino nos vídeos de suas campanhas publicitárias. Além de contribuir para uma leitura crítica de discursos produzidos em campanhas publicitárias, buscamos (I) analisar a construção da cenografia no discurso propagandista do *corpus* selecionado; (II) examinar estratégias linguístico-discursivas utilizadas na construção do *ethos* discursivo feminino e, considerada a cenografia, como se dá essa construção; (III) considerar os efeitos de sentidos por meio do dito, do não dito e do silêncio.

Seguiremos os procedimentos sugeridos por Orlandi (2005), que consistem primeiramente na de-superficialização do discurso, isto é, na análise da materialidade linguística, cujo resultado é o objeto discursivo. Ao de-superficializar o discurso, seremos capazes de compreender as formações imaginárias, bem como as relações de sentido e força que permeiam a produção de um discurso. Além da materialidade do discurso, o dito, consideraremos também o não-dito, isto é, o implícito, bem como o silêncio e como eles também contribuem no processo de significação dos discursos produzidos.

Com o discurso de-superficializado, analisaremos a cenografia apresentada e como o *ethos* discursivo feminino é construído a partir dela. A partir desse ponto, então, executaremos a análise proposta, observando o processo discursivo e estabelecendo um elo entre as diferentes formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações.

2 AXE: MISTURE AS IMPRESSÕES E ARRUME PROBLEMAS

Lançada na França em 1983 sob a forma de desodorante corporal, a marca Axe é hoje voltada majoritariamente para o público masculino de jovens-adultos, homens entre 18 e 25 anos de idade. Desde seu lançamento, possui forte apelo sensual, tendo como mote o fato de ser “o primeiro desodorante colônia masculino para o corpo todo”, cujo foco não está nas fragrâncias em si, mas no poder de sedução resultante delas.

A campanha *Misture-os e arrume problemas!* foi desenvolvida no segundo semestre de 2012 por Ponce Buenos Aires, agência publicitária de Axe na Argentina, e foi lançada no mercado nacional por Borghierh Lowe, responsável pela marca no Brasil. O objetivo dessa campanha era esclarecer aos consumidores a respeito do uso de dois diferentes produtos comercializados por Axe: o antitranspirante e o perfume corporal. Seus três vídeos, “Brigas”, “Dormir” e “Camisas”, foram veiculados durante intervalos de programas da televisão aberta voltados ao público jovem (“Agora É Tarde”, da Rede Bandeirantes; “Legendários”, da Rede Record; “Furo MTV”, da MTV) e também em canais da TV por assinatura, além da Internet.

Os três vídeos dessa campanha – “Brigas”, “Dormir” e “Camisas” – seguem basicamente o mesmo roteiro: um jovem adulto, de aproximadamente vinte anos, utiliza o antitranspirante Axe nas axilas e o perfume corporal Axe por todo o corpo. Um narrador, caracterizado como uma voz masculina ao fundo, explica como utilizar os produtos: “Agora existem dois tipos diferentes de Axe: o prateado você usa nas axilas para não transpirar e o preto é um perfume para o corpo. E, se você usa os dois juntos, começa a acumular mulheres”.

Na sequência da cena, o jovem se depara com um grande número de mulheres a seu dispor e apresenta o diferencial de cada uma das peças: “*Sim, sim, parece ótimo, mas eu sempre preciso separar as briguinhas*” (Brigas); “*Até aí, tudo bem, mas dormir fica muito difícil*” (Dormir); e “*Sim, parece ótimo, mas eu demoro muito para me vestir de manhã*” (Camisas). Ao final, tem-se a imagem dos produtos e a voz do narrador anuncia o produto “*Axe Antitranspirante e Axe Perfume para o Corpo*” e o slogan, “*Misture-os e arrume problemas!*”.

Para efeito de organização deste trabalho, os vídeos dessa campanha serão analisados como um único trabalho¹, visto que os três apresentam em sua essência a mesma estrutura. Analisaremos a princípio os elementos verbais para, em um segundo momento, observarmos os elementos não-verbais, buscando compreender como eles contribuem para a construção do *ethos* discursivo feminino, nosso objeto de interesse.

Convém mencionarmos que o tom dos discursos produzidos nessa campanha é de humor e ironia, o que ocasiona duplos sentidos nas diferentes situações de forma a causar no coenunciador um efeito de comicidade.

Os discursos no vídeo são produzidos por duas vozes distintas. A primeira refere-se ao narrador, representado por uma voz masculina mais grave, indicando um homem mais velho e, dessa forma, mais maduro e experiente. A ele denominaremos de enunciador-narrador (doravante EN). A segunda voz, também masculina, mas em tom menos grave que a primeira, sugere a voz de alguém jovem e remete ao personagem, a quem chamaremos de enunciador-personagem (doravante EP).

A primeira característica observada em *Misture-os e arrume problemas!* é o fato de cada vídeo ter a duração de trinta segundos, por ter sido produzido para veiculação em intervalos de comerciais de televisão. Pela curta duração de cada vídeo, há a necessidade da mensagem ser transmitida de forma direta e objetiva. Isso é evidenciado nos períodos curtos e no pouco uso de orações subordinadas².

¹ Exceto quando a diferenciação dos vídeos se mostrar necessária. Os vídeos estão descritos nas Referências.

² Dos cinco períodos que compõem esse texto, um é simples, três são compostos por coordenação e apenas um por subordinação.

Dessa forma, o efeito de sentido produzido é o de que as ideias não estão abertas ao debate e tampouco devem induzir a uma análise mais profunda, mas assumem tom de veracidade incontestável, como uma notícia de jornal transmitida com o intuito de informar as pessoas a respeito de um acontecimento, assim, essas ideias devem ser apenas aceitas, não questionadas.

Agrega-se a esse efeito de sentido a forma como o produto é apresentado no início dos vídeos:

[1] [EN] *Agora existem dois tipos diferentes de Axe: o prateado você usa nas axilas para não transpirar e o preto é um perfume para o corpo.*

Nas três orações desse excerto, há a presença de verbos no presente do indicativo, denotando uma verdade geral, uma máxima. É possível perceber por meio de “agora existem” o efeito de sentido de se atestar um fato. Em seguida, há uma explicação sobre a utilização dos produtos (“o prateado você usa nas axilas para não transpirar”; “o preto é um perfume para o corpo”).

Logo a seguir, o EN prossegue e afirma:

[2] [EN] *E, se você usa os dois juntos, começa a acumular mulheres.*

Esse período também é marcado pelo uso de um verbo no presente do indicativo (“começa”), novamente indicando uma verdade geral. Visto esse período ser regido por subordinação, o ato de começar a acumular mulheres está condicionado à utilização simultânea dos produtos. O efeito de sentido criado nesse caso é o de que “acumular mulheres” é algo real e, de fato, possível.

Convém destacarmos neste momento o verbo “acumular”. Definido como “Pôr em monte ou pilha, ou formar monte ou pilha; amontoar; empilhar”, esse verbo é normalmente procedido de uma referência a objetos. Por aproximação de sentidos, “acumular” nesse caso remete à mesma ideia de enunciados como “acumular roupas sujas” ou “acumular pontos na carteira de motorista”. Entretanto, em *Misture-os e arrume problemas!* esse verbo é complementado por “mulheres”. Denota-se, dessa forma, a noção de que mulheres são como objetos que podem ser “amontoados”, “empilhados” por homens. “Acumular” também pode denotar “ajuntar algo para uso posterior”, em semelhança ao enunciado “acumular dinheiro”, trazendo a ideia de se ajuntar mulheres que estarão à disposição para quando (e aquilo que) for necessário.

Essa objetificação da mulher é acentuada se deslizarmos o sentido da oração ao substituirmos “acumular” por outros verbos que, dentro desse contexto, poderiam ter sido utilizados. Ao invés de “conquistar” uma mulher, “cativá-la”, “encantá-la”, ou mesmo “seduzi-la”, verbos que remetem a uma reciprocidade, foi escolhido “acumular” para designar o resultado da utilização dos produtos Axe, em que a mulher é o resultado de uma decisão unilateral e masculina.

O trecho seguinte é caracterizado pela fala do EP que utiliza os produtos Axe, cuja figura é a materialização estereotipada do público-alvo que, como mencionado, consiste em homens entre 18 e 25 anos. Elencamos a seguir o primeiro trecho de sua fala em cada um dos comerciais (respectivamente “Brigas”, “Dormir” e “Camisas”):

[3] [EP] *Sim, sim, parece ótimo...*

[4] [EP] *Até aí, tudo bem...*

[5] [EP] *Sim, parece ótimo...*

A mensagem denotada nos três casos é a mesma. O EP concorda com a fala do EN, como se estivessem em um diálogo. Ao fazer isso, é possibilitada a criação do efeito de sentido de que, para o EP, é de fato possível acumular mulheres, em consonância com a fala do EN (excerto [2]). Por meio de sua fala, o EP atesta que a noção apresentada pelo EN de que mulheres são como objetos é verdadeira quando afirma “parece ótimo” e “até aí, tudo bem”. Em outras palavras, parece ótimo “acumular mulheres” e “tudo bem acumular mulheres”. Como o EP representa o público-alvo da marca, é como se o próprio público-alvo fizesse tais afirmações por meio de sua voz.

As ideias dos excertos [3], [4] e [5] são completadas, respectivamente, por:

[6] [EP] ...*mas eu sempre preciso separar as briguinhas.*

[7] [EP] ...*mas dormir fica muito difícil.*

[8] [EP] ...*mas eu demoro muito para me vestir de manhã.*

Neste momento, é apresentada a situação-problema de cada um dos três comerciais que se diferem entre si. Notamos que os três excertos são orações coordenadas sindéticas, todos introduzidos pela mesma conjunção coordenativa adversativa “mas”. Essa conjunção, nos excertos [3], [4] e [5], estabelece uma relação de contraste com a oração anterior. Seguindo o raciocínio dos efeitos de sentido produzidos anteriormente, o EP (a) concorda com a fala do EN de que é possível “acumular mulheres”, da mesma forma como se acumulam outras coisas; (b) afirma que “até aí, tudo bem” e que isso é “ótimo”; (c) apresenta um contraste, indicado pelo uso da conjunção “mas”. Discorreremos adiante especificamente sobre o uso de “mas” nesse contexto.

No excerto [6], de “Brigas”, ao afirmar que sempre precisa “separar as briguinhas”, o EP sugere que as mulheres “acumuladas” estão em constante conflito, em luta física por sua causa. Tradicionalmente, a figura masculina é quem desempenha o papel de usar a força física para conquistar aquela que será sua mulher. Uma ilustração comum disso é a de um homem das cavernas com uma clava na mão. Em “Brigas”, no entanto, esse instinto primitivo é transferido para a figura da mulher. Tomando essa noção como base e considerando que as mulheres do comercial são a representação de mulheres em geral, podemos afirmar, então, que é produzido o efeito de sentido de que as mulheres, quando acumuladas por homens que misturam os desodorantes da marca Axe, possuem comportamento primitivo, semelhante aos homens das cavernas.

A escolha lexical do excerto [6] nos leva a observar que, por meio do uso do verbo no presente do indicativo (“preciso”), há uma indicação de habitualidade e/ou prática rotineira no que se refere à necessidade do EP de conter essas brigas frequentes. Essa constância é reforçada pelo uso do advérbio “sempre”.

Também é possível perceber que o EP não se refere à situação como “brigas”, mas sim “briguinhas”. O uso do diminutivo nesse caso não remete a algo pequeno (“pequenas brigas”), mas assume um tom pejorativo, destituindo o sentido próprio do termo “brigas”, denotando “brigas sem sentido”. Dessa forma, o EP sugere desdém pela atitude das mulheres em querer brigar por causa dele, reforçando a noção de comportamento primitivo. Por considerar a situação como fútil, o EP sugere que a expectativa dele era de que essas mulheres o aceitassem por ser quem ele é: o acumulador (possuidor) de mulheres.

Em “Dormir” (excerto [7]), o EP se queixa de não poder ter dormido naquela noite. Por estar rodeado de mulheres adormecidas vestindo *lingerie*, podemos inferir que o EP passou a noite toda mantendo relações sexuais com todas elas e que, por isso, não teve tempo para dormir. Novamente, o EP utiliza o verbo no presente do indicativo (“fica”) para denotar algo rotineiro.

Essa inferência é possível por meio do não-dito. Pêcheux (1995, p. 291) explica que a Análise do Discurso não se restringe apenas à observação da materialidade discursiva, mas pode também considerar o não-dito e “[...] tirar as consequências linguísticas do fato de que ‘o não dito precede e domina a asserção [do dizer]’”. Sob essa perspectiva, entendemos que os sentidos advindos da materialidade discursiva podem ser construídos ainda que não “estejam ali”, por meio da consideração tanto do que é dito quanto do que não se diz, isto é, do implícito, que também produz significado.

O excerto [8] apresenta outra situação-problema em que o EP reclama: desta vez, por demorar muito para se vestir de manhã. Essa demora ocorre por causa das mulheres que ele acumulou que pegam suas roupas emprestadas para usar e, por fim, estorvam sua rotina diária.

Como observado nos excertos [6] e [7], mais uma vez é feito uso do verbo no presente do indicativo (“demoro”) para denotar uma ação corriqueira, motivo pelo qual o EP se sente incomodado com a situação em relação ao seu acúmulo de mulheres.

Com base nos excertos [6], [7] e [8], podemos delinear alguns traços em comum. Os três comerciais são centralizados na figura masculina, incorporada pela voz do EP e marcada tanto pelo uso do pronome “eu” (excertos [6] e [8]) como pelo subentendido “para mim” (em “...mas dormir fica muito difícil [*para mim*] – excerto [7]). Enquanto o EP fala e expressa suas opiniões e insatisfações, há um silêncio por parte das mulheres presentes, sobre o qual discorreremos posteriormente.

Nesses excertos, o uso de “mas”, apesar de ser uma conjunção coordenativa adversativa, remete a uma ideia conclusiva. Isso acontece pelo tom de ironia observado em seu uso, reforçando o efeito de sentido de que mulheres são problemas, relação sobre a qual discorreremos adiante.

Para exemplificar o uso conclusivo de “mas”, propomos uma reformulação dos excertos [2] a [8], considerando os efeitos de sentidos produzidos pela conjunção nesse contexto:

“E, se você usa os dois juntos, começa a acumular mulheres.”

“Sim, até aí, tudo bem e, **por isso**:

eu sempre preciso separar as briguinhas”

dormir fica muito difícil.”

eu demoro muito para me vestir de manhã.”

O EP, após acumular suas mulheres, não se dá por satisfeito, mas apresenta diferentes problemas relacionados à presença delas. Ele não as defende, tampouco tece comentários positivos a respeito delas. Essa indiferença para com a figura feminina é endossada pela fala final do EN, que fecha os vídeos:

[9] [EN] *Axe Antitranspirante e Axe Perfume para o Corpo. Misture-os e arrume problemas.*

Por ser representado por uma voz mais grave e, desse modo, de alguém possivelmente mais maduro, o EN confirma tudo o que foi dito pelo EP, isto é, de que o acúmulo de mulheres gera problemas, expresso em sua fala e que é também o *slogan* da campanha: “Misture-os e arrume problemas”.

Indo além, percebemos um processo de resignificação de “mulheres” entre a primeira e a última fala do EN (respectivamente, excertos [2] e [9]). Notamos que o EN parafraseia no excerto [9] as ideias por ele apresentadas no excerto [2]. Dentro desse contexto, utilizar “os dois [*produtos*] juntos” equivale semanticamente a dizer “misture-os”, assim como “começa a acumular” remete à mesma ideia de “arrume”, no sentido de “obter, conseguir algo”. Por meio desse paralelismo, podemos sugerir que isso pode ser feito com o último sintagma nominal de cada oração, “mulheres” e “problemas”, respectivamente. A relação entre “mulheres” e “problemas” é, então, autenticada pela forma como o EP apresenta situações-problema ocasionadas pelo acúmulo de mulheres e introduzidas no discurso por meio da conjunção “mas” (excertos [6], [7] e [8]), que, nesse contexto, indica conclusão. Dessa forma, as mulheres passam a representar um problema em si. Pelo tom irônico assumido nessas construções, é criado o efeito de sentido de que, se acumular mulheres é um problema, o EP “quer ter muitos problemas”, isto é, quer ter muitas mulheres.

Observaremos neste momento como alguns elementos não-verbais contribuem para a construção de sentidos nessa campanha e, como discutiremos adiante, auxiliam na construção do *ethos* discursivo feminino. Pela diversidade de detalhes apresentados nesses elementos não-verbais, discorreremos sobre aqueles mais relevantes para esta análise.

Considerando o ambiente em que as situações de desenvolvem, podemos afirmar que se trata da casa onde mora o EP. Em um primeiro momento, ele está sozinho em seu quarto e, depois de utilizar os dois produtos, outros cômodos podem ser visualizados. Visto que as mulheres aparecem sempre depois que ele aplica Axe no corpo, podemos inferir que o EP mora sozinho e que as mulheres vão até a sua casa atraídas pelo efeito do produto.

Também notamos que é o EP que vai ao encontro das mulheres, saindo de seu quarto e se direcionando para os outros cômodos. Em “Brigas”, elas estão se atracando na sala quando ele aparece; em “Camisas”, todas estão reunidas na cozinha. As mulheres, no

entanto, não entram no quarto à procura dele, exceto para terem relações sexuais, como sugestionado em “Dormir”. O efeito de sentido produzido por essa ambientação é de que elas estão ao dispor dele, como em um harém.

Em relação à trilha sonora utilizada, trata-se de uma música de *heavy metal*, com destaque para percussão e guitarras, em consonância com o público-alvo da marca. A música começa de forma mais intensa no início dos vídeos, durante a primeira fala do EN (excertos [1] e [2]). Durante a fala do EP (excertos [3] a [8]), no entanto, a música diminui de intensidade, o que possibilita ao coenunciador se concentrar naquilo que o EP fala. Nesse momento, é possível perceber que a guitarra dá uma longa nota aguda e, por meio de um *crescendo*³, a música volta a ser tocada de forma intensa. Por meio desse efeito, cria-se a expectativa da chegada do clímax da música, que coincide com o aparecimento das mulheres desempenhando as situações anteriormente citadas. Nesse momento, também é possível notar um curto trecho de voz gritando, emulando o canto comum às músicas de *heavy metal* e, em seguida, a fala do EN (excerto [9]) finaliza os vídeos.

O emprego dessa trilha sonora remete ao repertório utilizado em cenas de filme em que há sequências de ação. Não há, desse modo, espaço para que o coenunciador possa refletir sobre o que lhe é dito, mas este se torna um mero espectador e/ou apreciador do material veiculado. Isso é reforçado com o clímax da música coincidindo com o momento em que as mulheres são mostradas. Sendo assim, por meio da música, a “sequência de ação” do vídeo são as próprias mulheres.

Em *Misture-os e arrume problemas!* a mulher é representada por meio do estereótipo de mulher perfeita. Todas são jovens (por volta dos vinte anos), altas, esguias, com cabelos longos e lisos. Algumas são loiras, outras morenas. Há, no entanto, ausência de mulatas e negras. Todas estão vestidas apenas com calcinha e sutiã, à exceção de “Camisas”, em que elas vestem uma camisa. Mesmo assim, as camisas ficam abertas, sendo possível ver o sutiã que usam.

A utilização desse estereótipo valida a construção de um *ethos* discursivo feminino em que a mulher deve ser uma projeção ideal daquilo que a sociedade, permeada por valores machistas em sua essência, espera.

Como mencionado, as mulheres são marcadas pelo silêncio, não havendo comunicação verbal entre elas. A única interação demonstrada é a física durante as brigas (em “Brigas”). Elas tampouco buscam se comunicar verbalmente com o EP, mas tomam uma atitude passiva, esperando que ele interaja com elas. Isso remete a uma relação de submissão, ou mesmo de subserviência. Isso acontece em três momentos, a saber, quando o EP (I) aparta as brigas (em “Brigas”); (II) mantém relações sexuais com elas (em “Dormir”); (III) exige a camisa de volta (em “Camisas”).

No segundo caso, tal afirmação resulta do não-dito de que houve uma interação sexual anterior, visto que, durante o vídeo, elas estão dormindo. Já em “Camisas”, notamos que não há comunicação verbal entre eles, mas apenas gestual. Ao entrar na cozinha, o EP apenas faz um gesto com uma das mãos para uma das mulheres pedindo sua camisa de volta, que é jogada no rosto dele.

É interessante notarmos que, no vídeo “Camisas”, o fato das mulheres vestirem peças de roupas do homem pode sugerir uma ideia de busca de poder, uma tentativa da mulher de se elevar por meio do uso de um “uniforme masculino”. Isso reforça o efeito de sentido de superioridade do homem em relação à mulher, reflexo do pensamento da sociedade, e valida a construção do *ethos* discursivo de uma mulher em posição servil em relação ao homem. Isso é confirmado no final do vídeo quando o homem pede sua camisa de volta, destituindo a mulher de sua tentativa de ascensão.

Outro importante ponto a ser observado é a forma como o tempo é dividido. Do total de trinta segundos, o primeiro terço dos vídeos é marcado pela apresentação do produto e pela fala do EN (excertos [1] e [2]). Durante esse período, o EP demonstra como utilizar os produtos Axe. Os dezessete segundos seguintes compreendem a fala do EP e a situação-problema, e os últimos três segundos a apresentação dos produtos e o *slogan* da campanha. O que mais chama atenção é que o período de tempo em que as imagens focam nas mulheres, ou mais especificamente em seus corpos, varia entre dez e dezessete segundos, ou seja, entre um terço

³ Termo oriundo da linguagem musical, “(1) Aumento gradual da intensidade de um som; (2) Esse aumento aplicado na execução de um trecho de música”.

e mais da metade do total do tempo de duração dos vídeos. Percebe-se, assim, a importância dada à exibição e exposição do corpo feminino.

O efeito de sentido produzido pela exposição do corpo feminino é que o vídeo, além de oferecer um produto que pode fazer com que o homem possa acumular mulheres, ainda dá uma pequena demonstração daquilo que ele pode ter se misturar os produtos. Considerando que o suporte material utilizado para a veiculação dessa campanha é de vídeos sob a forma de comerciais de televisão, é esperado que elementos visuais sejam explorados e, neste caso, a atenção é dada ao corpo feminino.

Por fim, destacamos o efeito de sentido produzido pelas vozes do EN e EP. Como a voz do EN é mais grave que a do EP, há uma remissão a alguém mais velho e possivelmente mais experiente. Por ser o EN quem abre e fecha a produção discursiva dos vídeos de *Misture-os e arrume problemas!* (respectivamente, excertos [1] e [2] e excerto [9]), cria-se a ideia de alguém mais velho com o intuito de ensinar um discípulo (EP) sobre como proceder na conquista de mulheres, já que é ele quem tem a primeira e a última palavra.

Primeiramente, o EN apresenta o produto e a consequência de seu uso, sob a perspectiva de alguém que atesta o fato por já tê-lo vivenciado. Em seguida, o EP, sob a imagem do discípulo e/ou aprendiz, confirma o que é dito por seu mentor (afinal, não se questiona os ensinamentos de alguém em posição superior) e fala sobre suas consequências sob a forma de exemplos. Ao final, o EN conclui retomando a ideia de que, ao utilizar os dois produtos, é possível acumular mulheres/problemas, sugerindo algo como “eu avisei que isso iria acontecer”.

Na construção do *ethos* discursivo masculino, esse discipulado remete à união masculina em torno de uma causa. Há uma preocupação do homem em manter-se em uma posição superior em relação às mulheres e isso é demonstrado na forma como um homem mais velho e mais experiente, representado pela voz do EN, transmite a um homem mais novo, por meio da voz do EP, seus ensinamentos. Como consequência, essa construção de *ethos* discursivo masculino reflete na construção do *ethos* discursivo feminino. Se o homem deve trabalhar para instruir outro a se manter em posição superior é porque ele espera que a mulher permaneça em posição inferior.

3 AXE EM CENA (ENCENA) E *ETHOS* DISCURSIVO

Tendo analisado os efeitos de sentido no discurso produzido em *Misture-os e arrume problemas!*, bem como alguns elementos não-verbais, observaremos, neste momento, a cena da enunciação, conforme os estudos de Maingueneau (2013). A cena englobante desse *corpus* é o discurso publicitário; a cena genérica, comercial de televisão, compondo ambas o quadro cênico desse discurso. Como o quadro cênico é deslocado para segundo plano pela cenografia (MAINGUENEAU 1997, 2008a, 2013), observaremos as formas pelas quais a construção do texto é encenada e como o imaginário do coenunciador é atraído por essa cenografia, atribuindo a ela identidade por meio de cenas de fala valorizadas.

Em “Brigas”, a cena validada é a de um vídeo sensual. Essa observação é possível pela forma como as mulheres estão vestidas e pelo modo como o EP procura apartar a briga. Em um dos momentos, ele está segurando uma das mulheres por trás; em outro, elas caem em cima dele; em um terceiro, ele carrega nos ombros uma das mulheres, cujas nádegas estão de frente para a câmera. Por ser formado por jovens entre 18 e 25, o público-alvo dos produtos Axe pode ser estimulado visualmente a se projetar na cena como sendo o próprio EP, visto ser, tanto o sexo como a dominação, fontes de prazer para esse coenunciador.

No vídeo “Dormir”, há remissão a duas cenas validadas. A primeira é a de um harém, dado que o EP está deitado em meio a um grande número de mulheres. A segunda, à semelhança da primeira, é a de um vídeo sensual que, nesse caso, dada a quantidade de mulheres, remete à participação do EP em uma orgia. Ambas as cenas fazem parte do imaginário concernente ao público-alvo de Axe e fazem alusão à virilidade, pois todas as mulheres apresentadas pertencem a um único homem, o EP, representação do público-alvo dessa marca. Em última análise, essa cena validada também remete à cena validada de um vídeo sensual.

No terceiro vídeo, “Camisas”, é possível a observação da cena validada do *strip-tease*. Isso é notado no momento em que uma das mulheres retira a camisa para devolvê-la ao EP. Nele, o foco da câmera é direcionado apenas a essa mulher, diferentemente dos outros momentos, em que a câmera está aberta e engloba todas as mulheres da cena. Se considerarmos os outros vídeos da campanha, é possível afirmarmos que o *strip-tease* em “Camisas” também possui a cena validada de um vídeo sensual.

É importante ressaltarmos que essas cenas validadas são construídas com base nos elementos não-verbais apresentados em cada vídeo. Isso ocorre pela breve duração característica do gênero vídeo publicitário televisivo cujo apelo às informações visuais é muito forte. De qualquer forma, os elementos verbais, por meio do discurso produzido, atestam a validade dessas cenas.

Concluimos, então, que, em *Misture-os e arrume problemas!*, há a construção de três cenas validadas diferentes. No entanto, apesar de distintas, podem ser consideradas como diferentes facetas de uma mesma cena validada, a saber, a cena validada de um vídeo sensual. Podemos afirmar que o enunciador utiliza as cenas validadas acima descritas para persuadir o coenunciador, visto que, dentro do imaginário masculino, mensagens de conotação sensual possuem forte apelo.

A partir dessas observações, discutiremos como a construção do *ethos* discursivo feminino ocorre por meio dessa(s) cena(s) validada(s). Em *Misture-os e arrume problemas!* o *ethos* discursivo do EN e EP em relação à figura da mulher é construído à medida que estes enunciam. Em relação à mulher, seu *ethos* discursivo é construído por meio da linguagem não-verbal produzida por sua atuação presente nos três vídeos dessa campanha. Nesse conjunto, observado como um todo, é possível notar que tanto a linguagem verbal como a não-verbal remetem às mesmas representações desse *ethos* discursivo.

Ao observarmos como a personalidade do enunciador é revelada, percebemos como o fiador atesta o que é dito por meio de seu tom irônico (MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2013). Apoiado em um conjunto de representações sociais de estereótipos, o fiador nessa campanha, representado pelos discursos produzidos pelos EP e EN, constrói a figura de um *ethos* discursivo feminino em que a mulher é um objeto. Essa observação é possível por meio da noção de incorporação (MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2013). O coenunciador, a princípio representado pelo público-alvo da marca Axe, ao observar e interpretar o tom do fiador, expresso por meio da linguagem, incorpora essa noção estereotípica de objetificação da mulher, evidenciada desde o início e atestada em diferentes momentos e situações.

A remissão à noção de objetificação da mulher ocorre inicialmente durante a fala inicial do EN (excerto [2]), sob a afirmação de que homens podem começar a “acumular mulheres”. Esse enunciado, presente nos três vídeos da campanha, dá o tom que conduz todo o restante dessa produção discursiva. Ao afirmar sobre a possibilidade de “acumular mulheres”, o EN cria a ideia de que mulheres possam ser acumuladas, assim como objetos podem ser acumulados.

O sentido de que a mulher é um objeto em *Misture-os e arrume problemas!* é confirmado pela forma como a mulher é apresentada. Todas usam *lingerie* como se esse fosse um uniforme relacionado ao sexo. São bonitas, estão de cabelos soltos, remetendo à sensualidade, e estão sempre bem maquiadas, mesmo nas cenas em que se sugere terem passado a noite tendo relações sexuais (“Dormir”) e em que estão todas na cozinha pela manhã (“Camisas”). Dentro do imaginário masculino possível ao coenunciador (público-alvo), essa construção imagética denota a ideia de mulher com o objetivo de produzir prazer para o homem.

Corroboram essas observações o fato de que as mulheres desse *corpus* permanecem em silêncio, em contraste à produção verbal exclusiva do homem. Dessa forma, não é concedido a essa construção feminina o expressar-se verbalmente sob nenhuma circunstância, como emitir opiniões, concordar e/ou discordar de ideias e pensamentos, exprimir sentimentos etc. Esse permanecer em silêncio gera, então, o efeito de sentido de que a mulher consente com o que é dito sobre ela, bem como com aquilo que acontece ao seu redor. Dessa forma, ela não está presente como um ser crítico e que interage verbalmente, mas como um ser direcionado unicamente para servir ao homem e satisfazer seus desejos, reforçando a noção de objetificação desse *ethos* discursivo feminino.

É importante ressaltarmos que o *ethos* discursivo que construímos do EP em relação à mulher confere a ela um tom de inferioridade. Em “Brigas” isso fica evidente no fato de que é o homem quem separa as mulheres em atrito. Ao referir-se a isso como “briguinhas” que “sempre” acontecem (excerto [6]), ele deixa marcado seu desdém pela situação, em contraste às outras mulheres, que permitem

que a situação continue. Em “Dormir”, o EP expressa seu descontentamento ao dizer que “dormir fica muito difícil” (excerto [7]), sugerindo que mulheres são problemas (excerto [9]). Em “Camisas”, ao procurar sua roupa, o EP vai à cozinha e, ao invés de se dirigir verbalmente às mulheres, ele apenas aponta a uma delas e faz um gesto com as mãos, demonstrando o seu poder.

Concluimos, dessa forma, que, por meio do discurso do EP, atribui-se à mulher uma imagem de inferioridade, que também remete à construção do *ethos* discursivo feminino como sendo de uma mulher enquanto objeto.

A análise das cenas validadas, vídeo sensual, *strip-tease* e harém, atesta as proposições supracitadas a respeito da construção do *ethos* discursivo feminino e remete às fantasias sexuais próprias do imaginário masculino, criando o efeito de sentido de construção da figura feminina como um objeto com o fim de proporcionar prazer ao homem.

Também é possível reconhecermos algumas representações sociais de *ethos* discursivo feminino pela própria forma como as mulheres atuam, acrescentando à noção de que mulheres são objetos. Em “Brigas”, é evocada no imaginário popular a ideia de que, ao se juntarem, as mulheres causam confusão, em contraste aos homens que tendem a se relacionar bem quando se juntam. Em “Dormir”, há remissão à ideia da mulher não como companheira, namorada, esposa, mas como concubina, isto é, para fins sexuais, pela forma como várias mulheres se amontam na cama e ao redor dela. Em “Camisas”, é interessante notar que o fato de todas as mulheres estarem reunidas na cozinha pela manhã pode sugerir, dentro imaginário popular, o estereótipo de que “lugar de mulher é na cozinha”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Misture-os e arrume problemas!*, o *ethos* discursivo feminino é construído por meio de estereótipos reconhecidos a partir do *ethos* discursivo masculino. Como explica Maingueneau (2008a), ao esclarecer que o *ethos* discursivo é um processo interativo de influência sobre o outro e que remete à persuasão do “eu” em relação ao “tu”, é possível afirmarmos que, na tentativa de exercer influência sobre seu coenunciador (o “tu”, representado pelo público-alvo de Axe), o *ethos* discursivo feminino nessa campanha é de mulheres-objeto, como “mulheres de estimação” que, em última instância, são para satisfação sexual do homem.

Também percebemos que a construção do *ethos* discursivo feminino nessa campanha remete a uma mulher à margem da sociedade. Não há menção, no dito, no não-dito ou no silêncio, de que ela atue em uma esfera social, além daquela destinada a produzir prazer no homem. Nos três vídeos da campanha a mulher está fechada dentro de casa e não demonstra intenção de sair. Por meio dessa construção, é transmitida ao público-alvo (masculino) a noção de objetificação da mulher em seu relacionamento com o homem, a ela não é permitido atuar de forma livre na/pela sociedade.

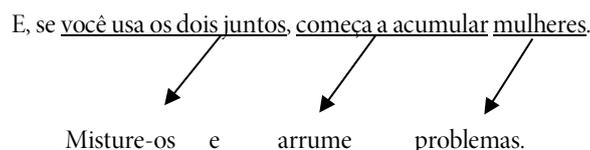
Outra característica observável é o tom de ironia dos homens (EN e EP) para com as mulheres. Observamos isso no momento em que, diante da possibilidade de poder acumular mulheres, o que dentro do imaginário masculino é algo desejável, o EP responde com “Sim, parece ótimo” duas vezes (excertos [3] e [5]), em tom de deboche, pois em seguida relata os problemas decorrentes disso, como se fosse algo realmente almejado.

A exposição dos atributos físicos da mulher demonstra a visão de Axe quanto à beleza feminina. A mulher é retratada de forma estereotipada, visto serem todas as mulheres presentes nos vídeos jovens e bonitas. Pelo fato da campanha ser direcionada a homens, a noção transmitida a esse público é do *ethos* discursivo feminino de uma mulher que, fisicamente, não possui falhas ou defeitos. Para o imaginário feminino, no entanto, esse mesmo *ethos* discursivo pode sugerir que o coenunciador-mulher deva buscar esse padrão irreal de beleza como objetivo.

O discurso verbal produzido pela campanha de Axe não faz remissão direta à questão da beleza, mas podemos inferir, por meio dos elementos não-verbais, que há uma valorização da “beleza padrão”, evidenciada pela construção de mulheres (estereo)tipicamente consideradas bonitas.

Por fim, considerando toda proposta verbo-visual-imagética da campanha, notamos a presença um processo de resignificação da representação da mulher, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Resignificação de “mulheres”



Fonte: produzido pelos autores

A campanha parafraseia um enunciado utilizado no início dos vídeos (“E, se você usa os dois juntos, começa a acumular mulheres” – excerto [2]), resignificando-o no excerto [9] *Misture-os e arrume problemas*, slogan da campanha e também o enunciado que encerra o vídeo. A paráfrase ocorre pela equivalência semântica possível entre os termos “você usa os dois juntos” – “misture-os”; “começa acumular” – “arrume” (no sentido de “consiga; obtenha”), a partir dos quais também é possível traçar um paralelo “mulheres” – “problemas”. Por essa representação gráfica, concluímos, então, que há uma resignificação de “mulher” como “problema”.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

AULETE DIGITAL: *Dicionário da língua portuguesa na internet*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

COMERCIAL DO AXE - BRIGAS - MISTURE-OS E ARRUME PROBLEMAS!, 0'30". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BhK05FAYu9w>>. Acesso em: 27 maio 2015.

COMERCIAL DO AXE - CAMISAS - MISTURE-OS E ARRUME PROBLEMAS!, 0'30". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tjNZw2ADxcA>>. Acesso em: 27 maio 2015.

COMERCIAL DO AXE - DORMIR - MISTURE-OS E ARRUME PROBLEMAS!, 0'30". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V2KdVNx-UV8>>. Acesso em: 27 maio 2015.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b. p.11-29.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

Recebido em 14/03/2016. Aceito em 25/05/2016.

TOPÔNIMOS: ENUNCIÇÃO E MEMÓRIA DA IDENTIDADE ITALIANA EM CASCAVEL, PARANÁ

TOPÓNIMOS: ENUNCIACIÓN Y MEMORIA DE LA IDENTIDAD ITALIANA EN CASCAVEL,
PARANÁ

TOPONYMS: ITALIAN IDENTITY ENUNCIATION AND MEMORY IN THE CITY OF
CASCAVEL, PARANÁ STATE

Wânia Cristiane Beloni*

Clarice Nadir von Borstel**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Os estudos onomásticos, ao se integrarem à lexicologia, evidenciam que, por meio do nome próprio, o homem expressa ideias, sentimentos e transmite valores e práticas discursivas. Observando a comunidade de Cascavel, Paraná, percebemos que o contexto da cultura italiana no município pode ser visualizado não apenas em movimentos étnicos e pelos cursos de língua, mas também por meio de nomes de lugares públicos, residenciais e comerciais. Para analisar os nomes próprios de alguns logradouros cascavelenses em relação a essa etnia, foi realizado um levantamento classificatório das designações nominais de espaços públicos, por meio do site da Prefeitura de Cascavel, com complementações de outros sites. Desenvolveu-se a pesquisa, identificando os nomes de origem étnica italiana e observando a taxonomia dos topônimos, para refletir sobre as nomeações que se relacionam de alguma forma com os italodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Onomástica. Língua e cultura italiana. Italodescendentes.

RESUMEN: Los estudios onomásticos, al integrarse a la lexicología, evidencian que, por medio del nombre propio, el hombre expresa ideas, sentimientos y transmite valores de prácticas discursivas. Observando la comunidad de Cascavel, percibimos que el contexto de la cultura italiana en la ciudad puede ser visualizado no solo en movimientos étnicos y por los cursos de lengua, sino también por medio de nombres de sitios públicos, residenciales y comerciales. Para analizar los nombres propios de algunas calles de Cascavel en relación a dicha etnia, fue realizada una averiguación clasificatoria de las designaciones nominales de los espacios

* Doutoranda em Letras - Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. E-mail: wania.beloni@hotmail.com.

** Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Unioeste - E-mail: clavonborstel@gmail.com.

públicos, por medio del sitio web del Ayuntamiento de Cascavel, con complementación de otros sitios web. Se desarrolló la investigación, identificando los nombres de origen étnica italiana, observando la taxonomía de los topónimos para reflexionar acerca de las designaciones que se relacionan, de alguna manera, a los ítalo-descendientes.

PALABRAS CLAVE: Onomástica. Lengua y cultura italiana. Ítalo-descendientes.

ABSTRACT: Onomastic studies, when integrated to lexicology, show that, through their given names, men express ideas and feelings, and convey values and discursive practices. By observing the community in the city of Cascavel, Paraná State, we noticed that the city's Italian cultural context is reflected not only in ethnic movements and language courses, but also in the names of public, residential and commercial places. To analyze the names of some places in Cascavel in relation to ethnicity, we classified the nominal designation of public places through the website of the Municipal Government of Cascavel and additional information from other websites. Subsequently, the research was developed by identifying the names of Italian ethnicity and observing the taxonomy of toponyms in order to reflect upon the designations that somehow are related to Italian descendants.

KEYWORDS: Onomastics. Italian language and culture. Italian descendants.

1 INTRODUÇÃO

A nomeação pode revelar aspectos muito mais profundos e subjetivos do que a simples designação e singularização de um indivíduo de determinada espécie. Quando se fala em nome próprio, conceitos gramaticais logo são apresentados, e gramáticos definem que o substantivo é próprio quando o nome é aplicado a um determinado ser individual para a sua identificação. Cunha e Cintra (2008), por exemplo, resumem a diferença básica entre substantivos comuns e próprios, dizendo que os substantivos *homem, país e cidade* são comuns, “porque se empregam para nomear todos os seres e todas as coisas das respectivas classes. *Pedro, Brasil e Lisboa*, ao contrário, são substantivos próprios, porque se aplicam a um determinado homem, a um dado país e a uma certa cidade” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 192).

Essa relação de unicidade, em que o nome próprio está relacionado a um ser individual, no entanto, é questionada quando se examina o fato de alguns autores não levarem em consideração “o facto de que muitas pessoas diferentes e não relacionadas, e mesmo vários lugares diferentes, podem ter o mesmo nome” (ULLMANN, 1964, p. 152).

O autor observa que os nomes próprios, “desligados do contexto” não significam nada e que esses substantivos têm poderes para além da superficialidade: “Os nomes desempenham nas relações humanas um papel tão importante que são frequentemente dotados de poderes mágicos e rodeados de complicadas superstições e tabus” (ULLMANN, 1964, p. 149), o que dificulta e preenche de subjetividade um estudo em torno desse uso lexical pluricultural por um dado grupo.

O nome próprio surge pela necessidade de especificar algo que o denominador quer dar. Com o tempo, no entanto, o vocábulo passa pelo esvaziamento semântico, levando o significado etimológico a ser desconsiderado. Para tanto, Grespan (2013, p. 65) observa: “considerar que um estudo de nomes é apenas considerar a etimologia dos mesmos é desconsiderar a importância cultural que eles trazem consigo”. Dessa forma, as palavras podem tomar, no percurso histórico, outras cargas de valoração no tempo e no espaço sociocultural.

Seide (2014) relaciona a ativação de conotações e significados associativos com o conhecimento discursivo e com o conhecimento enciclopédico:

A capacidade que tem um nome próprio de ativar conotações ou significados associativos, por sua vez, pode ser explicada pela Teoria da Relevância, a qual propõe que tanto o conhecimento discursivo a que se refere Gary-Prieur como o conhecimento enciclopédico estão localizados no componente enciclopédico, o qual faz parte daquilo que é acessado, na mente, mediante uma entrada lexical (SEIDE, 2014, p. 213).

Nesse sentido, os estudos onomásticos¹, que se calcam e se integram à lexicologia, evidenciam que, por meio do nome próprio, o homem expressa ideias e sentimentos. Assim, ao nomear, são cristalizados conceitos e transmitidos valores e práticas discursivas que podem se constituir no percurso histórico e sociocultural do ambiente empregado, os quais podem ser diferentes do sentido etimológico/linguístico.

A onomasiologia - que atualmente divide-se em dois campos: antroponímia (que estuda nomes próprios atribuídos a seres humanos) e toponímia (estudo dos nomes próprios atribuídos a lugares) - é uma área interdisciplinar, construída a partir de relações com outras disciplinas e se desenvolve a partir de três aspectos: histórico, geográfico e linguístico. Nessa perspectiva, a onomástica pode ser explicada por fatores sócio-históricos, pois os nomes de lugares, assim como de pessoas, demonstram a história e a cultura de um povo. Pensando na toponímia (objeto de estudo desse artigo), como espaço em uma comunidade, pode ser determinada por fatores socioculturais, históricos, geográficos e também pelas relações étnicas de uma comunidade.

A toponímia, ao estudar a origem e significados dos nomes de lugares, pode se constituir de diferentes maneiras. Dick (1990) explica que há dois grupos na classificação taxonômica das toponímias: as de natureza física e as de natureza antropocultural.

Entre as taxonomias de ordem física estão: astrotopônimos (que remetem a corpos celestes, por exemplo: fazenda Sol Nascente); cardinotopônimos (posições geográficas: Fazenda do Norte); cromotopônimos (escalas cromáticas: Morro Negro); dimensiotopônimos (dimensão: Morro Alto); fitotopônimos (meio ambiente ou aspectos da natureza: Fazenda Carandá); geomorfotopônimos (de formas topográficas: Barranco Alto); hidrotopônimos (menção aos cursos de água: Fazenda Corixão); litotopônimos (de origem mineral: Pedreiras); meteorotopônimos (atmosfera terrestre: Córrego Trovão); morfotopônimos (formas geométricas: Lagoa Redonda); zootopônimos (animais: Ribeirão da Boiada).

Entre as taxonomias de natureza antropocultural estão: animotopônimo ou nootopônimo (que se refere ao psiquismo humano, por exemplo: Fazenda Vitória); antropotopônimos (nomes próprios constituídos a partir de prenomes, apelidos de família, alcunhas, ou pelo conjunto onomástico completo: Restaurante Martignoni); axiotopônimos (de um título: Fazenda Barão); corotopônimos (de nomes de cidades, estados, países: Praça Itália, Edifício Gênova); coronotopônimos (indica tempo: Fazenda Origem); ecotopônimos (relativo à habitação em geral: Fazenda Taperia); dirrematopônimo (expressões cristalizadas: pé-de-ferro); ergotopônimos (de elementos da cultura material do homem: Fazenda Videira); etnotopônimos (relacionados a grupos étnicos, isoladas ou não: Fazenda Italiana); hierotopônimos (de origem religiosa: Fazenda Bom Jesus); hagiopônimos (nomes de santos e santas da religião católica romana: Fazenda Santa Maria); mitotopônimos (de ordem mitológica: Fazenda Afrodite); historiotopônimos (menção a fatos históricos: Rio Bandeirantes); hodotopônimos (comunicação rural e urbana: Lagoa do Atalho); numerotopônimos (relativos a adjetivos numerais: Fazenda Sete Cores); poliotopônimos (aglomerados populacionais, tais como: vilas, cidades, aldeias, povoados, etc. Ex.: Fazenda Aldeia); sociotopônimos (relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de reunião de um grupo: Fazenda Currel Velho); somatopônimos (relação com as partes do corpo humano ou do animal: Rancho Pé de Galinha).

Sendo assim, um estudo onomástico da toponímia de uma localidade pode demonstrar quais são as taxonomias predominantes nas nomeações de ruas e/ou de comércios, por exemplo. A análise pode, no entanto, interpretar questões que vão além da superficialidade nominativa, apresentando essas taxonomias relacionadas aos sentidos e enunciados presentes na nomeação, revelando aspectos históricos, geográficos, culturais e étnicos. Nesse sentido, para Dick (1990, p. 22), os topônimos são “verdadeiros ‘testemunhos históricos’ de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população”, pois é um instrumento de “projeção temporal”.

Em Cascavel, no oeste do Paraná, a presença de descendentes de italianos é confirmada não apenas por manifestações étnicas e culturais de grupos de italodescendentes, mas também por ações de ensino de língua italiana em ambiente formal: a *Agenzia Consolare Onoraria*, a qual vigorou entre os anos de 2000 e 2010, o Círculo Italiano de Cascavel, o *Gruppo Folklorico Italiano Ladri*

¹ “Onomástica ou Onomasiologia é o ramo das ciências linguísticas ocupado do nome próprio. Sua origem remonta às primeiras especulações filosóficas sobre o nome e, no Ocidente, está intimamente ligada às tradições gramaticais greco-latinas, já que a distinção entre nome comum e próprio começa a ser elaborada por Dionísio de Trácia, primeiro gramático grego” (RAMOS; BASTOS, 2010, p. 87).

di Cuori de dança, o grupo *Filò*, de canto de música folclórica italiana, existente desde 1997, o programa de rádio *Italia del mio cuore*, assim como o curso de Letras Português/Italiano na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e cursos de idiomas pela cidade.

Observando diferentes áreas da cidade, pode-se perceber que o contexto da cultura italiana em Cascavel pode ser visualizado a partir de nomes próprios, em nomes de lugares comerciais e públicos, como em placas e faixas de restaurantes, edifícios, mercados, sorveterias, entre outras empresas, assim como em nomes de ruas, praças, ginásios e escolas, os quais revelam a presença de marcas da italianidade linguística/cultural no município.

Apesar de Cascavel ter uma formação multiétnica, pretende-se pesquisar as marcas toponímicas referentes à cultura italiana. Nesse contexto de relações interétnicas é que se propõe observar as marcas toponímicas em nomes de alguns lugares públicos, residenciais e alguns comerciais, para refletir sobre a presença de descendentes de italianos e se ainda há manifestações étnicas registradas pela nomeação. É necessário, primeiro, no entanto, compreender a formação sociocultural histórica e como se deu a colonização do município.

2 BREVE HISTÓRIA DE CASCAVEL E A PRESENÇA DE ITALODESCENDENTES NO MUNICÍPIO

Com a falta de terras para o trabalho pelos ítalo-brasileiros na Região de Colonização Italiana (RCI), no Rio Grande do Sul, muitos imigrantes e seus descendentes migraram para algumas regiões do Estado de Santa Catarina. A partir de 1900, então, em algumas partes de Santa Catarina, houve uma superpopulação que motivou colonos² a se deslocarem para outras regiões do estado catarinense, para o Rio Grande do Sul e para o Paraná.³ Deitos (2004, p. 46) salienta que o excedente de trabalhadores no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina provocou a colonização de frente sulista no Paraná e assim “a região oeste do Paraná passou a ser uma das áreas mais desejadas para a colonização”. Ele conta, ainda, que o fortalecimento da vinda dos colonos se deu nas décadas de 1950, 1960 e 1970, do século XX, e que a identidade étnica da região é composta por italianos, alemães e poloneses.

Além da colonização de frente sulista, no Oeste do Paraná, Deitos (2004) esclarece que há outras duas frentes, sendo que a primeira é a pioneira, também chamada de frente cabocla e que tem como marco a criação da Colônia Militar na fronteira, com sede em Foz do Iguaçu, e que “provocou a colonização no sentido leste-oeste”. Afora da pioneira e da sulista, a outra frente, deslocada do norte do Paraná, é estimulada pela produção do café e provém dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e da região Nordeste. Assim, o autor conclui que o processo de colonização no Oeste do Paraná foi plural.

Nilceu Deitos (2004) afirma, ainda, que a colonização do Oeste paranaense iniciou de fato com a crise do sistema de obrages⁴. A intervenção das empresas colonizadoras que loteavam áreas para revender aos colonos foi também fundamental e, os caboclos que aqui estiveram antes disso, “assinalaram muitos dos locais que serão tomados posteriormente pela onda de imigração” (PIAIA, 2004, p. 64).

O papel das empresas colonizadoras foi fundamental para a ocupação do Oeste do Paraná. Gregory (2008) cita quais delas se destacaram na região: a Companhia Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - MARIPÁ, a Pinho e Terras com as secções Piquiri, Céu Azul, Porto Mendes, Lopeí, a Industrial Agrícola Bento Gonçalves Ltda., a Colonizadora Gaúcha Ltda., a Colonizadora Matelândia Ltda., a Colonizadora Criciúma Ltda.

² O termo “colono” é referido neste trabalho com o mesmo sentido apresentado por Balhana (2002, p. 266), que o define como um “pequeno proprietário, ou seja, um lavrador independente”, isto é, dando um sentido positivo e não negativo, como pode ocorrer popularmente.

³ Balhana (2003, p. 73) evidencia que, em 1908, estimava-se que em Santa Catarina viviam 30 mil italianos (entre imigrantes e descendentes), no Paraná, 18 mil, em Minas Gerais, 25 mil e no Espírito Santo, 50 mil. Dos 4,5 milhões de imigrantes italianos no Brasil no período da grande imigração, São Paulo contava com cerca de 2,5 milhões, ou seja, 55% dos imigrantes que chegaram ao país.

⁴ Termo regional para denominar um lugar de corte e beneficiamento de madeiras próximo às margens de um rio.

Em Cascavel, no entanto, a atuação das colonizadoras não foi tão intensa. A colonização foi mais independente, além de mista, pois outras etnias também tiveram e têm forte influência nesta localidade.

A colonização no Oeste do Paraná ocorreu somente no século XX e, por isso, pode ser definida como moderna. Até 1920, Cascavel ainda era uma vila, com poucos casebres, acanhadamente movimentada ainda por interesses ervateiros. A dificuldade para chegar até a localidade era grande, tendo os colonos que fazer uma viagem de ida e volta por outros estados brasileiros. Piaia (2013) explica, ainda, que, principalmente na fase pioneira, a influência econômica e política dos gaúchos foi determinante para a construção de uma identidade em Cascavel, assim como em Santa Catarina.

Portanto, compreender a influência italiana em Cascavel é entender como os colonos que se estabeleceram aqui enfrentaram e ainda lutam pela manutenção de suas fronteiras étnicas, pois a colonização desta cidade não foi tão homogênea como em outras cidades da região. Desta forma, observar a toponímia relacionada à cultura e à língua italiana na cidade, talvez seja revelador e surpreendente, pois, apesar de as colonizadoras não terem sido tão influentes e não conseguiram estabelecer a homogeneidade que almejavam, ainda assim podem-se encontrar marcas da cultura italiana na cidade.

Apesar de Cascavel não ter sido tão influenciada pelas regras estabelecidas pelas colonizadoras, com a intervenção do Estado, a cidade também acabou atraindo grupos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Capelesso, Scherer e Deitos (2010, p. 38) salientam que o ano de 1930 foi o marco inicial da cidade de Cascavel e que “O pequeno povoado em 1934 passou a Distrito Policial. No ano de 1938 [,] passou a Distrito Administrativo. Em 1952 [,] a Município e em 1954 a Comarca”.

Piaia (2013) apresenta um gráfico a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1970 para apresentar a naturalidade da população de Cascavel. A quantidade de paranaenses, naquele ano, nesta localidade, era de 49.767 pessoas. Em segundo lugar, eram os riograndenses: 14.626. Em terceiro, de Santa Catarina: 13.819; e, na sequência, São Paulo, com 3.730, Minas Gerais, com 3.702, Espírito Santo, com 1.204 e de outros estados, 3.075. Piaia (2013, p. 121), no entanto, chama atenção para o fato de os paranaenses serem filhos de colonos e estes “reproduzirem valores e significados da vida social, dando continuidade às influências e saberes recebidos de seus pais”. É importante lembrar que, por sua vez, pais de muitos cascavelenses são filhos ou netos de imigrantes italianos que colonizaram a região do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

É interessante observar que entre os sete primeiros prefeitos de Cascavel, cinco gestões ficaram nas mãos de descendentes de italianos: José Neves **Formighieri**, que nasceu na cidade de Marcelino Ramos, uma antiga zona colonial do Rio Grande do Sul, foi o primeiro prefeito de Cascavel; o curitibano Octacílio **Mion**, que ocupou a terceira e a quinta gestão; Pedro **Muffato**, da cidade de Irati, no Paraná, o sexto prefeito; e Jacy Miguel **Scanagatta**, na sétima gestão. As outras duas gestões ficaram nas mãos de descendentes de alemães: Helbert Edvino Schwarz, na segunda gestão, e Odilon Reinhardt, no quarto mandato.

Pode-se constatar que a comunidade de descendentes de imigrantes italianos de frente sulista em Cascavel não é pequena. Compreender até que ponto esta comunidade étnica partilha, ainda hoje, valores e significados, é entender se ainda existe uma “permanência em meio à mudança e a unidade em meio à diversidade” (PLUMMER, 1996, p. 369), ou seja, se ainda hoje essa comunidade se manifesta culturalmente por meio de nomeações.

Cascavel, cabe registrar, faz divisa com os municípios de Santa Tereza do Oeste, Tupãssi, Toledo, Cafelândia, Corbélia, Braganey, Campo Bonito, Catanduvas, Três Barras do Paraná, Boa Vista da Aparecida e Lindoeste. Atualmente, a cidade está com 64 anos e é considerada uma metrópole do Oeste do Paraná. Com cerca de 300 mil habitantes, o município conta com migrantes de diversas regiões do Brasil, assim como de outros países, segundo os dados do IBGE de 2010:

Quadro 1: População residente por lugar de nascimento

Região Norte	1.240
Região Nordeste	3.979
Região Sudeste	15.095
Região Sul	259.682
Região Centro-Oeste	3.333
Brasil sem especificação	1.388
País estrangeiro	1.488
População residente – total	286.205

Fonte: IBGE (2010)

Podemos notar que das 286.205 pessoas residentes no município, a maioria, sendo mais de 259 mil, nasceu na região Sul do Brasil. Os dados de 2010 reafirmam os de 1970, apresentados anteriormente e considerados por Piaia (2013), registrando que a maioria da população em Cascavel era proveniente dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Desde aquela época, porém, a cidade já contava com a presença de brasileiros de outros estados como São Paulo e Minas Gerais, ainda que em número menor.

A maioria dos migrantes sulistas é de descendência alemã e italiana, o que justifica a pesquisa nesta localidade em relação à língua e à cultura italiana. Sendo assim, o contexto social e linguístico escolhido para a pesquisa, no caso, a cidade de Cascavel, revela o comportamento de descendentes de italianos por meio da toponímia, em que se revelam a identidade étnica e linguística e a constituição das fronteiras socioculturais desse grupo.

3 ESTUDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo teórico-metodológico *in loco* nesta pesquisa, de acordo com estudos de Calvet (2007), trata de abordagens de dados de plurilinguismo ou da neologia lexical utilizada por falantes bilíngues quanto ao *ambiente linguístico*, elencando dados históricos, sociais, linguísticos, culturais, aqui nesta investigação dos italo descendentes, com relação ao processo de movimentos migratórios desses falantes para a cidade de Cascavel. Ao andar pelas ruas e pelas praças de uma cidade, percebemos imediatamente certo número de informações sobre a situação ou práticas linguísticas utilizadas pelos munícipes, caracterizando línguas de imigrantes em contato com o português e que muitas dessas expressões não são utilizadas na forma escrita na mídia. Assim, para Calvet (2007, p. 72), “é essa presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana que chama de *ambiente linguístico*”.

Para observar os nomes próprios de alguns logradouros cascavelenses em relação à língua e à cultura italianas, foi desenvolvido um estudo classificatório sobre as designações nominais de espaços públicos em torno de todo o município cascavelense. Utilizamos a documentação oficial por meio do site da Prefeitura (CASCVEL, 2011, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d) e da Secretaria de Estado e Educação do Paraná (PARANÁ, 2016), assim como complementações do site da Telelistas (2016a, 2016b) e da Maplink (2016). No entanto, a pesquisa em torno do ambiente linguístico dos italo descendentes em relação aos bairros foi realizada por meio de entrevistas, uma vez que no site da Prefeitura não consta essa informação e a informação precisa, requerida no órgão competente, não foi repassada. Foi, ainda, utilizado o site Gens - <http://www.gens.info/italia/> - para conferirmos se alguns sobrenomes teriam realmente relação com a Itália.

Dessa forma, desenvolvemos a pesquisa, identificando os nomes de origem dessa etnia, observando a taxonomia dos topônimos para refletir sobre as nomeações de lugares que se relacionam de alguma forma com os italo descendentes e com a língua e a cultura de seus antepassados.

Ainda que esse tipo de pesquisa possibilite uma dimensão sincrônica dos dados, é importante observar que a realidade atual é resultado de um processo histórico, ou seja, da diacronia. Mesmo assim, vale frisar que esta investigação é feita em tempo aparente:

É importante salientarmos que a dimensão histórica da variável pode se realizar a partir de uma projeção em tempo real (diacrônico), estabelecendo um espaço de tempo determinado cronologicamente, e/ou em tempo aparente (sincrônico), sendo necessário “um recorte transversal da comunidade de falantes” obtendo-se variadas faixas etárias [...]. A análise em tempo aparente, por sua vez, estabelece o estágio pelo qual passam as variantes no momento do recorte temporal em que estão sendo observadas. Trata-se de uma análise específica daquele momento, sendo relevante a observação sincrônica do estágio das variantes (HORA, 2004, p. 19).

Considerando a avaliação de topônimos na cidade de Cascavel, combinada aos princípios sociológicos, podemos compreender que os fatores socioculturais, históricos e geográficos são determinantes para a seleção linguística e para as crenças de uma comunidade.

A análise apresentada neste trabalho gerou dúvidas sobre a origem dos sobrenomes, principalmente quando se pensa em invasões e guerras que ocorreram na península, antes mesmo de essa ser designada Itália. Por isso, não inserimos alguns nomes de escolas municipais, tais como Almirante *Barroso*, Divanete Alves Brito da Silva, Maximiliano *Colombo* e Nicanor Silveira *Schumacher*, nem de algumas ruas, como Marechal *Floriano* e Selvino *Casagrande*, apesar de terem sido rastreados no site Gens.

Além disso, devido a casamentos interétnicos, quando a mãe vem a ser italo descendente, muitos nomes propagados pela cidade podem não terem sido citados e relacionados a essa etnia, uma vez que não carregam o sobrenome materno. No entanto, a apreciação é feita com o objetivo de ilustrar e não de afirmar porcentagens e números precisos, mas mostrar a representatividade onomástica na comunidade cascavelense. Relativizamos, portanto, pois é possível que nem todos os topônimos relacionados à língua e à cultura italianas terem sido notados pelas pesquisadoras.

4 TOPÔNIMOS: ALGUMAS MARCAS DA ITALIANIDADE EM CASCABEL

A escolha lexical não se dá ao acaso e esse processo é expressivo e argumentativo. Com base nas reflexões de Bakhtin (2003), a palavra não é neutra, pois a língua, em sua forma de expressão, revela muito mais do que um conteúdo, revela uma leitura de mundo particular. Sendo assim, para o autor, as escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado já demonstram um elemento expressivo, uma relação valorativa do falante com o discurso.

A linguagem, para Fiorin (2007, p. 53), forma uma imagem sobre o mundo: “A linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico. Assim, a linguagem, criadora de uma imagem do mundo[,] é também criação desse mundo”. Para o autor, essas imagens não são arbitrárias, mas são resultados de fatores sociais, sendo a língua o reflexo da realidade de uma comunidade.

Nesse sentido, a linguagem é uma forma de construir o pensamento de uma comunidade, de construir determinada consciência sociocultural, determinado conceito, empregando e inculcando uma determinada ou diversas ideologias. Por isso, para Fiorin (2007), a linguagem influencia também o comportamento humano, uma vez que veicula valores e estereótipos, ainda que de forma mascarada.

Colognese (2011) observa que a ação de nomear os lugares não é feita de forma aleatória e sem objetivos persuasivos, mas que existem “motivações” que fazem com que o ser humano nomeie os lugares em que vive. Para ele:

Atribuir nomes é humanizar os lugares nos termos de uma sociedade e de uma cultura. Por isso os **sentidos** traduzidos nos nomes das ruas não se reduzem a [à] etimologia, mas incluem **valores e significados que identificam uma sociedade e uma cultura particulares**. Por meio dos nomes das ruas é possível revelar as **marcas particulares da cultura, da memória e da identidade de uma cidade**. Os nomes das ruas funcionam como **símbolos que armazenam significados** que, uma vez revelados, traduzem traços da **identidade de um povo** (COLOGNESE, 2011, p. 9, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o sentido, os valores e os significados que um nome pode representar, podem ser marcados pela identidade de uma comunidade, a qual é resultado de processos históricos, de contatos linguísticos, assim como diversos fatores, tais como psicológicos e emocionais.

Bakhtin (2003, p. 290) destaca que as palavras tomam juízo de valor ao serem empregadas em um determinado contexto, em um enunciado concreto, pois passam a veicular representações construídas pelo locutor e interlocutor da situação de interação e dos objetivos que a constituem.

Para Garcia (2003, p. 176), a palavra, isolada do seu contexto de atuação, pode quase nada significar, pois é o ambiente que vai lhe fixar o valor e é o contexto que lhe concede um valor particular: “é o contexto também que a liberta de todas as representações passadas, nela acumuladas pela memória, e que lhe atribui um valor atual”.

As reflexões de Bakhtin (2003) e de Garcia (2003), sobre o significado das palavras em determinada conjuntura, também servem para questionar as escolhas lexicais referentes às nomeações. Nesse sentido, Colognese (2011), ao apresentar um estudo onomástico dos nomes de ruas na cidade de Toledo/PR, observou que os significados vão além da etimologia da palavra e que a análise da origem e do sentido dos nomes de lugares (“topônimos”) é o objeto de estudo da toponímia. Segundo o autor, “os topônimos são representações que o homem faz da realidade”, e que “ao nominar as realidades, os homens tomam posse dos lugares, os particularizam e os transformam em ‘seus’” (COLOGNESE, 2011, p. 9).

Assim, para observar a presença de italo descendentes em Cascavel bastaria verificar a maioria dos sobrenomes dessa origem no município, realizando um estudo na perspectiva da antroponímia ou ainda evidenciar os nomes de empresas cascavelenses. No entanto, analisar as escolhas lexicais em nomes de lugares públicos pode ser mais revelador, principalmente quando se reflete sobre as atitudes étnicas dos cidadãos cascavelenses.

A cidade conta com cerca de 30 bairros e diversos loteamentos dentro de cada um deles. Ao analisar os nomes relacionados à cultura italiana apresentam-se os loteamentos do bairro Cascavel Velho: o **Jardim Nova Itália** e o **Jardim Veneza**, e o loteamento **Jardim Florença**, no Santa Cruz, sendo os três corotopônimos.

Dentre os 40 colégios estaduais (PARANÁ, 2016), notamos que sete instituições - Itagiba **Fortunato**, Jardim **Itália**, Marilis F. **Pirotelli**, Octavio **Tozo**, Olivo **Fracaro**, **Orso** e Padre Carmelo **Perrone** - se relacionam à cultura italiana, sendo que apenas um nome é um corotopônimo (Jardim Itália) e os outros antropotopônimos, por representarem apelidos de família, nomes de pessoas, no caso, descendentes de italianos.

Entre as 61 escolas municipais (CASCAVEL, 2016a), observamos os nomes de 17 instituições, os quais relacionamos a antropotopônimos italianos: Adolival **Pian**, Ana **Neri**, Aquiles **Bilibio**, Artur Carlos **Sartori**, Atilio **Destro**, Diva **Vidal**, Dulce Perpetua **Piorezan** Tavares, Edison **Pietrobelli** - Caic II, Emilia **Galafassi**, Hércules **Bosquirolli**, Hermes **Vezzano**, Inglacir Lourdes **Farina**, Jose **Baldo**, Luis Carlos **Ruaro**, Maria **Montessori**, Tereza Périco **Bernardini** e Terezinha Picoli **Cezarotto**.

Os nomes de ruas e de logradouros públicos, os quais utilizamos no dia a dia para nos localizarmos, por razões práticas, também se constituem de sentidos. Nomear um local vai além da organização de uma cidade. “Tem-se aí um sentido de controle que faz parte do processo de identidade social das pessoas, enquanto identificação com um endereço” (GUIMARÃES, 2002, p. 51). A nomeação, portanto, expressa valores e sentimentos.

É possível visualizar corotopônimos em algumas ruas de Cascavel no Bairro Cascavel Velho, principalmente no Jardim Itália: Rua **Itália**, Rua **Roma**, Rua **Nápoli**, Rua **Milão**, Rua **Turin**, Rua **Trento**, Rua **Gênova**, Rua **Veneza**, assim como antropotopônimos, como nos casos das ruas: **Ángelo Zonin**, **Mário Corradi**, **Altério Sordi**, **Antônio Sartori**, **Antônio Massaro**, **David Mascarello**, **José Galafassi Venturini**, **Ángelo Sbardela**, **Boaventura Tozzo**, **Pascoal Ranieri Mazzille**, **Presidente Emilio Garrastazu Medici**.

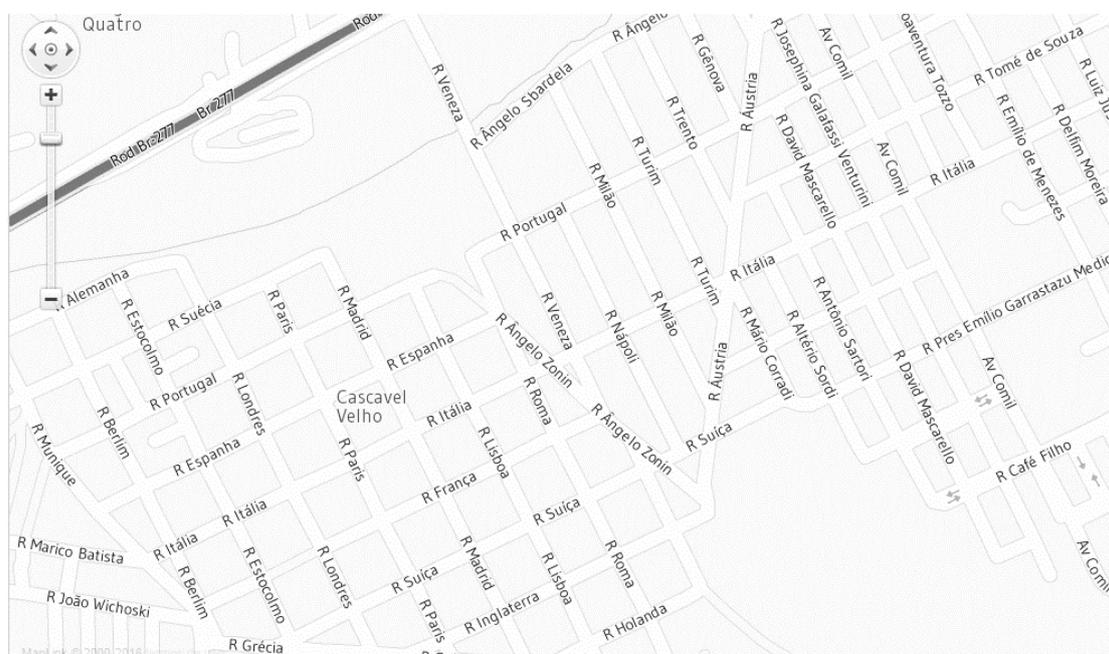


Figura 1: Recorte do mapa com ruas de Cascavel

Fonte: Maplink (2016)

Essas ruas, no Jardim Nova Itália, estão inseridas em um conjunto com nomes de cidades e países europeus, como Alemanha, Munique, Berlim, Estocolmo, Londres, Suíça, Suécia, Madrid, Inglaterra, Holanda, Lisboa, França, Espanha, Portugal, Áustria. Observar esse contexto é relevante, assim como Guimarães (2002) referencia ser importante notar “o modo como a enunciação que nomeia a rua se relaciona com outras enunciações” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

Percebe-se que, porém, há mais cidades italianas do que de outros países europeus e deve-se notar, também, no entanto, que há a presença de outros nomes de ruas relacionados a descendentes de italianos em outros locais da cidade, como a Avenida Tito **Muffato** e as ruas Marcelino **Meneguzzi**, Cláudia Galante **Padovani**, Valdir **Sirtoli**, assim como de italianos reconhecidos internacionalmente pelas obras e genialidades: Rua **Galileu** e Rua **Leonardo da Vinci**.

Um breve levantamento classificatório das designações nominais e/ou nomes de condomínios no município cascavelense possibilita a verificação da presença de corotopônimos, antropotopônimos e alguns empréstimos linguísticos. O site da Telelistas (2016) apresenta 129 condomínios, dentre eles, 15 se relacionam à cultura italiana, sendo eles oito corotopônimos (**Florença**, **Gênova**, **Itália**, **Palermo**, **San Marino**, **Vila Firense**, **Villa Borghese** e **Milão**), cinco antropotopônimos (**Delucci Residence**, **Plascido Mascarello**, **Edifício Polletti**, **Theobaldo Bresolin** e **Dom Carlesso**) e dois empréstimos linguísticos (**Affare** Prestadora de Serviços e Condomínio do Edifício **Casa Bella**).

Entre as nove praças de Cascavel, apresentadas pelo site da Prefeitura (CASCVEL, 2016c), três se destacam ou se relacionam de alguma forma com nomes da cultura italiana ou a origem de descendentes. A Praça *Expedicionário*, na Rua Barão do Cerro Azul/Rua da Lapa, no Bairro **Ciro Nardi**, apesar de não ser nem um empréstimo linguístico, nem um corotopônimos ou um antropotopônimos, é uma homenagem à Força Expedicionária Brasileira, por ter sido representada por “25.334 homens que lutaram ao lado dos **Aliados na Itália**, durante a Segunda Guerra Mundial”, conforme referência no site oficial, e por isso talvez mereça ser citado.

A Praça Florêncio **Galafassi** (Praça do Migrante), por sua vez, localizada na Avenida Brasil, foi inaugurada em 1977, revitalizada e remodelada em 2004. Além de contar com um chafariz, destacam-se os mastros com todas as bandeiras dos estados brasileiros e cinco monumentos, que representam as regiões de origem das correntes migratórias que se desenvolveram em Cascavel. O antropotopônimo Galafassi, de origem italiana, destaca um dos pioneiros da cidade, no caso, o próprio Florêncio. Ainda no site da prefeitura (2016f), no acervo do Museu de Imagem e do Som (MIS), são apresentados alguns documentos, tais como: histórico da família Galafassi, com brasão e escrito em italiano; folder do primeiro encontro da família Galafassi; dados sobre Florêncio Galafassi e Emilia Deco Galafassi; cartões postais da cidade de Sabioneta na Villa Pasquali, cidade de onde veio a família; além de fotos dos pioneiros. Tais dados do MIS possibilitam uma análise sobre a valorização étnica desse pioneiro, permitindo que seja feita a interpretação dessa enunciação pelo viés da italianidade.

A **Praça Itália**, na Avenida Brasil com Rua Rocha Pombo, no Bairro São Cristóvão, foi inaugurada no dia 14 de dezembro de 2006, em comemoração aos 54 anos do município. O principal monumento é o Leão Alado, assim como o da Praça de São Marcos, em Veneza, e que simboliza mitologicamente a força e a proteção contra os invasores externos. Para Cascavel, o leão é uma homenagem aos primeiros imigrantes italianos que aqui chegaram. Conforme o site da Prefeitura, “o pilar que forma o monumento representa a continuação das famílias, ou seja, o infinito e os anéis são as uniões das famílias imigrantes”.

O fato de, na relação de praças, apresentada pelo site da Prefeitura de Cascavel, não ser citada mais nenhuma com o nome de outro país constitui uma representatividade étnica que simboliza fatos argumentativos. Sendo assim, pode-se compreender a linguagem como resultado de processos sociais, culturais e históricos, mas não apenas, uma vez que o ato de nomear pode ser entendido com uma intervenção sobre a realidade. Foi apenas em 2010, em comemoração à imigração japonesa, que a Prefeitura da cidade, segundo notícia veiculada no próprio site do município, inaugurou a Praça Japão, localizada no bairro São Cristóvão (CASCVEL, 2010).

Segundo Koch (2002, p. 32), fatores implícitos do discurso produzido pelo locutor marcam sua intencionalidade, a qual revela “relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos ideológicas ou argumentativas”.

A escolha lexical revela, portanto, cargas valorativas e emotivas para excitar sentimentos e atitudes. Para Ullmann (1964, p. 265), “a língua não é apenas um veículo de comunicação: é também um meio de despertar emoções e de as fazer surgir nos outros” e isso está presente também nas nomeações.

A Praça Vereador Luiz **Piccoli** (Praça da Bíblia), na rotatória entre as avenidas Brasil, Toledo e Assunção, remodelada em 2008, dispõe da denominação de um vereador, também descendente de italianos. Além da praça, em março de 2011, foi sancionada a lei nº 5.753/2011, a qual dispunha a denominação de Vereador Luiz Piccoli para as ruas marginais que circundam, do lado direito e do lado esquerdo, a Praça Vereador Luiz Piccoli, na cidade de Cascavel (CASCVEL, 2011).

Espaços culturais também apresentam corotopônimos e antropotopônimos, tais como os espaços internos do Centro Cultural Gilberto Mayer, localizado na Rua Duque de Caxias, 379. Fundado em 1982, possui um auditório “Cine Teatro **Coliseu**” e as salas Hall Tito **Muffato**, Sala Fany Sölter, Sala **Guido Viaro** e Sala Ana Botafogo. O espaço abriga também o Museu Histórico Celso **Formighieri** Sperança e o Museu da Imagem e do Som.

Apesar de o nome do teatro ser uma homenagem a Gilberto Mayer, pioneiro de outra origem étnica, que chegou a Cascavel, em 1959, destacam-se também o corotopônimo Coliseu e os antropotopônimos Muffato, Guido Viaro e Formighieri.

Nos nomes de espaços de lazer e ginásios de Cascavel, apresentados pelo site da Prefeitura, também são apresentados antropotopônimos: Ginásio da Neva, Ginásio Eduardo **Luvison**, Ginásio São Cristóvão, Ginásio Sergio Mauro **Festugato** e Centro Esportivo **Ciro Nardi**.

Pode-se notar que a presença onomástica italiana em Cascavel existe, mas que não é dominante, embora seja significativa, principalmente por se encontrar em diversos âmbitos, ainda que em escala pequena se considerarmos todo o contexto da

comunidade. Se observarmos, por exemplo, que dos mais de trinta bairros, apenas três loteamentos apresentam nomes relacionados à cultura italiana, conforme nossa análise, que dos quarenta colégios estaduais, apenas sete instituições relacionamos aos italo-descendentes, que das 61 escolas municipais, pudemos destacar somente 17 instituições, que de todas as ruas de Cascavel, poucas têm nomações relacionadas à Itália, que dos 129 condomínios apresentados pelo site da Telelistas, percebemos que apenas quinze se relacionam a essa cultura, que das nove praças de Cascavel (apresentadas pelo site da Prefeitura), são somente três ou quatro que se referem de alguma forma a aspectos dessa etnia, percebemos que, ainda que não seja dominante, há a busca pela afirmação de fronteiras étnicas italianas, por meio da valorização da pátria dos antepassados (com nomes de cidades e o nome do país) ou por meio de sobrenomes italianos de pioneiros da cidade.

Para melhor visualizar os dados, apresentamos a tabela com todos os topônimos italianos citados acima dentro de cada classificação:

Quadro 2: Classificação dos topônimos encontrados

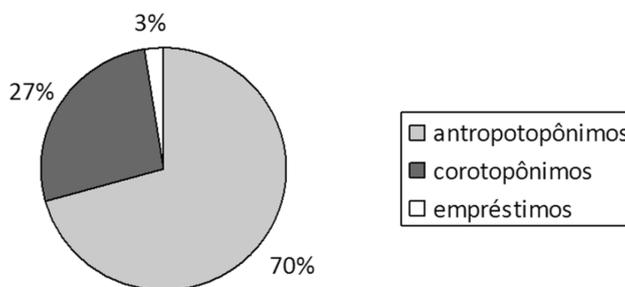
ANTROPOTOPÔNIMOS	COROTOPÔNIMOS	EMPRÉSTIMOS
Escola E. Itagiba Fortunato	Jardim Nova Itália	
Escola E. Marilis F. Pirotelli		
Escola E. Octavio Tozo	Jardim Veneza	
Escola E. Olivo Fracaro		
Escola E. Orso	Jardim Florença	
Escola E. Padre Carmelo Perrone		
Escola Adolival Pian	Escola E. Jardim Itália	
Escola Ana Neri		
Escola Aquiles Bilibio	Rua Itália	
Escola Artur Carlos Sartori		
Escola Atilio Destro	Rua Nápoli	
Escola Diva Vidal		
Escola Dulce Perpetua Piorezan Tavares		
Escola Edison Pietrobelli - Caic II	Rua Veneza	
Escola Emilia Galafassi		
Escola Hércules Bosquirolli	Rua Turin	Affare Prestadora de Serviços
Escola Hermes Vezzaro		
Escola Inglacir Lourdes Farina	Rua Gênova	Condomínio do Edifício Casa Bella
Escola Jose Baldo		
Escola Luis Carlos Ruaro	Rua Trento	
Escola Maria Montessori		
Escola Tereza Périco Bernardini	Rua Milão	
Escola Terezinha Picoli Cesarotto		
Rua Ângelo Zonin	Rua Roma	
Rua Mário Corradi		
Rua Altério Sordi	Condomínio Florença	
Rua Antônio Sartori		
Rua Antônio Massaro	Condomínio Gênova	
Rua David Mascarelo		
Rua Joséfe Galafassi Venturini	Condomínio Itália	
Rua Ângelo Sbardela		
Rua Boaventura Tozzo	Condomínio Palermo	
Rua Pascoal Ranieri Mazzille		
Rua Pres. Emilio Garrastazu Medici	Condomínio San Marino	
Avenida Tito Muffato		
Rua Marcelino Meneguzzi		
Rua Cláudia Galante Padovani		

Rua Valdir Sirtoli	Condomínio Vila Firenze
Rua Galileu	
Rua Leonardo da Vinci	Condomínio Villa Borghese
Condomínio Delucci Residence	
Condomínio Plascido Mascarello	Condomínio Milão
Condomínio Polletti	
Condomínio Theobaldo Bresolin	Praça Itália
Condomínio Dom Carlesso	
Praça Florêncio Galafassi	
Praça Vereador Luiz Picolli	
Rua Vereador Luiz Picolli	
Cine Teatro Coliseu	
Hall Tito Muffato	
Sala Guido Viaro	
Museu Histórico Celso Formighieri Sperança	
Ginásio Eduardo Luvison	
Ginásio Sergio Mauro Festugato	
Centro Esportivo Ciro Nardi	

Fonte: elaboração das autoras a partir da análise

Ao analisarmos os dados no Quadro 2, fica evidente, a partir dos antropotopônimos, a forte presença de italodescendentes na cidade e que o sobrenome é valorizado, tendo o sentido de solidariedade com os antepassados. Para melhor observar esse aspecto, apresentamos o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Representação quantitativa dos topônimos analisados (lugares públicos e residenciais)



Fonte: elaboração das autoras a partir da análise

A representação de corotopônimos no gráfico 1 reforça o sentimento de etnicidade identitária com a Itália, uma vez que a pátria dos antepassados de muitos descendentes é valorizada, seja pelo próprio nome Itália em diferentes contextos (loteamento, escola, rua, condomínio e praça) seja por nomes de cidades italianas. No entanto, os nomes Veneza, Florença, Turin, Gênova, Milão e Itália, escritos na forma aportuguesada de *Venezia*, *Firenze*, *Torino*, *Genova*, *Milano* e *Italia*, corroboram para a reflexão de que apesar de Cascavel contar com tantos italodescendentes, a língua italiana talvez não seja tão falada, mas que os traços dialetais estão presentes nas interlocuções na cidade. Os termos Nápoli e Firenze (*Napoli* e *Firenze*), demonstram a ocorrência de alternância de línguas italiana e portuguesa e, conseqüentemente, o processo de assimilação e modificação social, o que não ocorre com as denominações dadas a *Palermo*, *San Marino* e *Villa Borghese*, uma vez que as palavras mantêm a escrita em língua italiana.

A baixa ocorrência de empréstimos linguísticos - *affare* (assunto, negócio) e *casa bella* - reafirma a hipótese de que a língua italiana seja pouco utilizada e/ou valorizada na localidade. Os dois vocábulos, porém, são do italiano padrão⁵, e fica evidente como o dialeto

⁵ A língua italiana de prestígio, idioma nacional da Itália, tem como base o dialeto toscano, o qual surgiu na apreciação e na admiração da língua da *Commedia* de Dante Alighieri, do *Decameron* de Boccaccio e do *Canzoniere* de Petrarca, clássicos da literatura italiana medieval, de 1300, mas que evoluiu e se transformou com

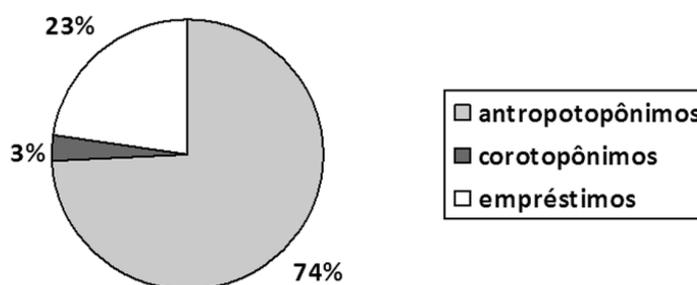
vêneto e o *talian*⁶ não são utilizados para as nomeações, ou seja, que a manutenção linguística⁷ não se evidencia socialmente na cidade de Cascavel nas interações comunicativas entre os falantes (a não ser no programa de rádio *Italia del mio cuore* e no grupo de canto *Filò*).

Pensamos que propondo, talvez, uma análise de nomes de restaurantes, esse número pudesse aumentar. Por meio da pesquisa, podemos citar alguns locais relacionados à alimentação: **D'Italia** Sorvetes e Sopas, Panificadora **Bello Panetto**, **Via del Gelato** (sorveteria) e supermercados **Beal**, **Muffato**, **Servergnini**, **Menegatti** ou **Pedralli**, o que, de forma rápida, demonstra, mais uma vez, que os antropotopônimos são muito mais presentes.

Para melhor visualizar nomes de restaurantes e de locais de alimentação, ainda por meio do site da Telelistas (CASCAVEL, 2016b), dos 325 locais, apresentam-se os seguintes relacionados à origem italiana: **Bella** Pizza, **Michelangelo** Grill, **Bonna** Pizza, Pizzaria **Martignoni**, Pizzaria **Aba Rontani** Pizzas, **Magnani** Pizzaria, **Babbo Giovanni**, **Fortille** Pizzas e Lanches, **Bello** Pastel, **Baronia** Pizzaria, **Spoletto**, **Adauto Mussinato** Restaurante, **Adega Beal**, **Arlei Balestrin**, **Ballare**, **Barsaglia** Pizzaria, **Bonatto's** Restaurante, **Boscato** Fernandes e Cia, **Cavalcanti & Zarpellon**, **Chiquito & Dellani**, **Choperia Passini**, **Churrascaria Baggio**, **Churrascaria e Lanchonete Pazini** I e II, **Churrascaria Gandin**, **D'Italia** Sorvetes e Sopas, **Fabiola da Motta** e Cia, **Felitti** Restaurante e Pizzaria, **Fettuccini**, **Fornari e Fornari**, **Il Peschero** Restaurante e Comércio de Peixes, **Inelvi Anzolin**, **Lanchonete Sandri**, **Leandra de Novais Lara**, **Luiz C Basso** e Cia, **N Calegari & Cia**.

Mesmo assim, no entanto, sobressaem-se os antropotopônimos, com 26 nomes. Já os corotopônimos diminuem expressivamente, apresentando-se apenas o nome **D'Italia** Sorvetes e Sopas.

Gráfico 2: Representação quantitativa dos topônimos analisados
(nomes de restaurantes e de locais de alimentação)



Fonte: elaboração das autoras a partir da análise

o tempo. Esse idioma foi reformulado e oficializado; no entanto, somente depois da segunda metade do século XIX, quando a unificação política italiana ocorreu. O italiano ensinado como língua estrangeira fora da Itália tem como base o italiano de prestígio, no caso, o idioma oficializado na segunda metade do século XIX na Itália.

⁶ A maioria dos italianos, ao chegarem ao Brasil, era monolíngue, falava o dialeto de sua região italiana de origem - Veneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia - do Norte da Itália. Como quase 60% dos imigrantes italianos eram do Vêneto, foi o dialeto desta região que prevaleceu entre eles, uma língua franca, "resultante do contato entre os diferentes dialetos italianos e denominados de dialeto vênето, vênето riograndense ou talian" (PERTILE, 2009, p. 32), a qual possibilitou a interação entre os imigrantes italianos de diferentes regiões. Surge, então, nesse contexto, uma nova língua que teve no início função de koiné, ou seja, de comunicação entre famílias italianas que tinham modos de falar distintos. Com base no dialeto vênето, as famílias italianas, em um novo contexto, em que se falava português, quando se tornaram bilíngues, acabaram transformando o dialeto vênето. Este sofreu influências do português e assim se transformou em um novo modo de falar, chamado de talian. Também chamado de dialeto vênето brasileiro, o talian foi estigmatizado por muito tempo. Picol (2013) destaca que o falante bilíngue, pela situação social menos favorecida e pela fala com acentuadas marcas de sotaque, sofria uma dupla estigmatização sociolinguística: tanto a fala em variedade italiana como a fala

em língua portuguesa, esses traços linguísticos estigmatizados marcam as origens do falante. Em Cascavel, o talian é preservado no programa de rádio *Italia del mio cuore*, no grupo de canto folclórico *Filò*, e por alguns descendentes da faixa etária mais velha, sendo principalmente constituída por homens.

⁷ A palavra preservação, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009), tem o objetivo, como o próprio vocábulo designa, de preservar, "de garantir a integridade e a perenidade de algo", ou seja, de realizar ações com o intuito de salvar algo que não está sendo mantido naturalmente. O termo manutenção, por sua vez, segundo o Aurélio, é "um ato ou efeito de manter-se". Observamos que a manutenção vai muito além, pois tem o propósito de evidenciar a posição e o estado em que se encontra algo, no caso, uma variedade linguística, a qual ocorre no dia a dia das pessoas. Assim, notamos que quando se tem a necessidade de preservar, de guardar algo, é porque não se utiliza mais determinado objeto. Por outro lado, se a língua é mantida, se está em uso, ela não precisa ser guardada, protegida e conservada.

Os oito empréstimos são: Bella Pizza, Bonna Pizza, Babbo Giovanni, Spoleto, Bello Pastel, Ballare, Fettuccini e Il Peschero Restaurante e Comércio de Peixes. Apesar de os nomes Babbo Giovanni e Spoleto serem franquias, eles também estão presentes na cidade e apresentam empréstimos do italiano. O que se pode notar, também, é que há a presença do termo “bonna” (*bona*, do dialeto vênето ou do *talian*) e não “buona” (do italiano padrão) e que a duplicação da consoante n confere *status* de língua italiana padrão. “Il Peschero” também mostra uma relação com o italiano padrão, uma vez que o artigo definido “il” provém dessa língua oficial e “peschero” talvez se refira a “pescheria” (peixaria), sendo uma alternância linguística com o termo “pesqueiro”, do português. *Bella* (bela), *babbo* (papai), *ballare* (dançar) e *fettucini* (um tipo de massa), por sua vez, são empréstimos sem alterações, misturas ou interferências.

O estudo do léxico pode favorecer a compreensão de conceitos abstratos e também do comportamento humano, uma vez que ele verbaliza a cultura dos grupos e absorve todas as mudanças que ocorrem na língua. Carvalho (2004, p. 100) destaca que o vocabulário “evolui e se adapta, constituindo sempre um portador apropriado de significações, valores e cargas novas que a realidade gera e a palavra transmite”.

O estrangeirismo confere *status* e prestígio, pois recria no plano real as projeções do plano ideal, de poder consumir produtos de qualidade, abonados por um selo estrangeiro. Ullmann (1964) nota que mesmo em contextos totalmente diferentes, uma palavra estrangeira pode causar efeitos emotivos e associações desejadas, conferindo efeitos evocadores primários e secundários. A produção de cor local, ou seja, “retratar um personagem ou um ambiente estrangeiro com palavras que lhes sejam peculiares” (ULLMANN, 1964, p. 276), seria um efeito primário. Os efeitos podem ser ainda mais profundos, pois, quando se utilizada uma palavra estrangeira, sem que haja para isso uma real necessidade, “mas sim por causa do seu valor *snob*, por causa do ar de distinção que confere ao locutor, temos aquilo a que poderemos chamar ‘efeitos evocadores secundários’” (ULLMANN, 1964, p. 278). Porém, se ressaltarmos que a utilização de palavras estrangeiras no nome de restaurantes não são tão presentes assim como os sobrenomes, podemos levantar a hipótese de que o *status* e o prestígio de palavras italianas não são tão conferidos quando se trata de topônimos.

Se observarmos, todavia, as ocorrências tanto de antropotopônimos, como de corotopônimos ou de empréstimos linguísticos, podemos notar que a língua portuguesa se sobressai no próprio contexto em que todos os termos do italiano se inserem, como pode ser analisado em alguns exemplos: **Escola Estadual** Itagiba Fortunato (e não *Scuola Statale*), **Rua** Ângelo Zonin (e não *via*), **Praça** Florêncio Galafassi (e não *piazza*), **Jardim** Nova Itália (e não *giardino*), **Rua** Itália (e não *Via Italia*), **Bella Pizza** (e não *Pizzeria*).

Sendo assim, é possível questionar a informatividade e a relação da linguagem com o mundo e com a materialidade, analisar o processo enunciativo que produziu cada nomeação e, principalmente, levar em conta que as cenas enunciativas da nomeação se configuram em um espaço em que se tem como língua oficial a língua portuguesa, a qual se sobressai na oficialização e na comunicação.

Estudar a designação dos nomes, a constituição dos sentidos, é pensar na historicidade, na relação social que o termo abrange, além da sua concepção individual. A toponímia é uma forma de materializar a história de uma localidade, é uma forma de, inclusive, mostrar como a cultura de um grupo dentro de uma comunidade evolui e se transforma, junto com a identidade étnica de um grupo.

Para que exista uma identidade étnica é preciso ter uma diferença, algo que diferencie determinado grupo do restante. O autor define que “a identidade étnica aparece no contraste das relações interétnicas, ou seja, trata-se da afirmação de um ‘nós’ diante dos ‘outros’” (MACHIOSKI, 2004, p. 28). Em outras palavras, a etnicidade vai se formar quando um grupo se encontra em um ambiente linguístico interétnico, de diferenças plurilinguísticas e culturais: “É precisamente quando as minorias deixam de viver em colônias e se acham diretamente confrontadas com os outros grupos que suas especificidades culturais tornam-se fontes de mobilização coletiva e que se desenvolve” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 71).

Quando um grupo está inserido em um contexto, em contato com várias culturas, é que as consciências étnicas e linguísticas afloram. Para que um grupo seja étnico, ele precisa ser diferente do contexto em que está inserido, ou seja, só existe etnicidade quando há heterogeneidade, assim como só existe variação se há um padrão. Para os autores, a etnicidade está longe do processo de

assimilação: “longe de levar à assimilação, ela tem como efeito aumentar a consciência e a significação da etnicidade” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 72).

As fronteiras (critério de pertencimento e exclusão) de um grupo étnico podem ser as diferenças que mantêm esse grupo vivo. São esses confins que o diferenciam da sociedade geral, do contexto ao redor. Barth, na obra de Poutignat e Streiff-Fenart (2011), ratifica que as fronteiras podem variar e mudar, pois elas não delimitam uma uniformidade contínua. Para Krug (2004, p. 12), a identidade étnica não é estável, mas sim “um processo individual e coletivo de semiose, de produção de significado e de sentido. Não é algo que nasce pronto em um indivíduo”.

Fica claro, também, pelo número de antropotopônimos, que a presença de italodescendentes em Cascavel é notória, mas que esses sobrenomes, evidenciados nas escolhas lexicais dos nomes de lugares, denotam sentidos que vão além da superficialidade linguística. Os dados demonstram, também, que a valorização sobre a Itália existe, pelos corotopônimos, e que a língua italiana não é tão valorizada, a não ser quando se fala em gastronomia (o que é uma propaganda italiana feita internacionalmente) ou em movimentos étnicos de um grupo de descendentes, inserido em uma comunidade maior, o qual luta pela valorização da língua e da cultura italianas com manifestações culturais específicas.

A comunidade étnica italiana existe, mas se transformou e se inovará constantemente em solo brasileiro, em contato com a cultura do país e de outras etnias presentes. Em Cascavel, por exemplo, talvez, a cultura de italodescendentes esteja se direcionando mais à cultura local, que se constitui permanentemente em contato com diversas etnias aqui presentes, mas carregando um sentimento de italianidade sanguínea e de preservação de traços identitários, que podem ser vislumbrados em nomeações pela cidade.

5 CONCLUSÃO

Apesar de em Cascavel a manutenção/preservação linguística não ser tão expressiva, muitos cascavelenses ainda fazem questão de estabelecer a identidade étnica italiana por meio de sobrenomes, afirmando o “nós” diante dos “outros” e conferindo o sentido de heroísmo e fatos memoráveis, ou seja, o fato de os italodescendentes terem contribuído para a formação da cidade.

Guimarães (2002) observa que um locutor-cidadão e a nacionalidade, por exemplo, são enunciações presentes nos nomes Rua 7 de setembro e Rua Duque de Caxias e que há a voz de um locutor-brasileiro, o pertencimento à história brasileira, nos nomes Rua Presidente Getúlio Vargas e Rua Dr. Campos Sales. Da mesma forma, podemos observar que os antropotopônimos utilizados em Cascavel, os quais apresentam nomes de descendentes de italianos, são enunciações de locutores-italodescendentes, de pertencimento à história e à formação do município cascavelense. Guimarães nota que as enunciações memoráveis são formas de “dizer quem faz a história da cidade” (GUIMARÃES, 2002, p. 67). Sendo assim, ficam evidentes as rememorações da colonização de Cascavel, as enunciações de italodescendentes que tiveram que se firmar dentro de uma comunidade heterogênea, em que etnias precisavam se consolidar e lutar pelo estabelecimento de fronteiras de identidades culturais.

Colognese (2011) lembra que, no entanto, ao longo do tempo podem ocorrer mudanças nas denominações dos nomes de ruas, ou seja, o registro não é para sempre, não é acabado, mas pode ser modificado assim como as culturas e as identidades étnicas mudam e se modificam em contato com outras. É preciso notar, também, que novas ruas, novos logradouros, nomes de negócios, praças, entre outros, serão nominados em Cascavel e que nada é estático.

A mudança de percepção ou sentimento que uma comunidade tem sobre determinado aspecto também podem modificar o significado de um nome: “Um objecto pode permanecer inalterado, e, no entanto, mudar para nós o significado do seu nome, se houver qualquer alteração na percepção que dele temos, no nosso conhecimento acerca dele, ou no nosso sentimento para com ele” (ULLMANN, 1964, p. 118). Para o autor, portanto, as palavras não são homogêneas e até os nomes próprios, as quais são as mais concretas de todas as palavras, “estão sujeitos a estas ‘mudanças de aplicação’: só o contexto especificará que aspecto de uma pessoa, que fase do seu desenvolvimento, que lado das suas actividades temos em mente” (ULLMANN, 1964, p. 257).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BALHANA, Altiva Pilatti. *Un Mazzolino de Fiori*. v. I. WESTPHALEN, Cecília Maria (Org.). Curitiba: Imprensa Oficial, 2002.
- _____. *Un Mazzolino de Fiori*. v. III. WESTPHALEN, Cecília Maria (Org.). Curitiba: Imprensa Oficial, 2003.
- BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011. p. 187-227.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAPELESSO, Pe. Antônio; SCHERER, Dom Irineu Roque; DEITOS, Nilceu Jacob (Orgs.). *Dom Armando Cirio: apóstolo e missionário do Oeste do Paraná*. Cascavel: Coluna do Saber, 2010.
- CARVALHO, Nelly. *Publicidade a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2004.
- CASCADEL. Lei nº 5.753, de 30 de março de 2011. Dispõe sobre denominação de Rua Vereador Luiz Picolli. *Leis municipais*, Cascavel, 30 mar. 2011. Disponível em: <https://camaracascavel.pr.gov.br/leis-municipais.html?sdetail=1&leis_id=5631>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. *Escolas Municipais do Município de Cascavel*. Cascavel, 2016a. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/19102015_dados_escolas___atualizado_em_2015_10_19.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Notícias. *Praça Japão é inaugurada na região norte de Cascavel*. Cascavel, 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=16337>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Cultura. *Cultura*. Cascavel, 2016b. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/cultura/>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. *Histórico das praças*. Cascavel, 2016c. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semdec/sub_pagina.php?id=256>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Esporte e Lazer. *Estrutura e Informações dos Ginásios*. Cascavel, 2016d. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semel/>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Cultura. *Museu da Imagem e do Som de Cascavel*. Museu Online. Cascavel, 2016f. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/museu/acervo4.php?id_titulo=85&id_sub=170&id_galeria=545>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- COLOGNESE, Silvio Antônio (Org.). *Ruas de Toledo: identidades que se cruzam*. Cascavel: Edunioeste, 2011.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

- DEITOS, Nilceu Jacob. *Presença da igreja no oeste do Paraná: a construção do imaginário católico (1930-1990)*. Porto Alegre, 2004. 250 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- GREGORY, Valdir. *Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970)*. Cascavel: Edunioeste, 2008.
- GRESPLAN, Taiana. *Antroponímia de Toledo*. Cascavel, 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. São Paulo: Pontes, 2002.
- Histórico das Praças*. Disponível em: <www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semdec/>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- HORA, Demerval da. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. (Org.). *Estudos sociolinguísticos*. João Pessoa: UFPB, 2004. p.13-28.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População residente por lugar de nascimento, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=4104808>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- KOCH, Ingedore. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- KRUG, Marcelo Jacó. *Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante - RS*. Porto Alegre, 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- MACHIOSKI, Fábio Luiz. *Preservação da identidade cultural em um grupo imigrante italiano de Curato de Colombo, Paraná, 1888 - 1910*. Curitiba, 2004. 78 f. Monografia (Bacharelado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2004.
- MAPLINK. *Mapas*. Cascavel, 2016. Disponível em: <<http://maplink.com.br/Transito/PR/cascavel>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação do Paraná. *Colégios Estaduais de Cascavel*. Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.cschoracioreis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2625/arquivos/File/t%20est.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- PERTILE, Marley Terezinha. *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- PICOL, Greyce Dal. *Novo perfil linguístico dos falantes bilíngues da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: mudança dialetal e mescla linguística*. Web-Revista Sociodialeto. v. 3. n. 9. Campo Grande, 2013. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013030842.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

PIAIA, Vander. *A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel: as singularidades de uma cidade comum*. Niterói, 2004. 400 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense/Unioeste, 2004.

_____. *Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel*. Cascavel: Edunioeste, 2013.

PLUMMER, Ken. Identidade. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 369-371.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim; BASTOS, Gleyce Ramos. Onomástica e possibilidades de releitura da história. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 30, p. 86-92, ago. 2010.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Nome próprio e identidade em Marechal Cândido Rondon. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, ano 43, n. 1, p. 212-225, jan/abr. 2014.

TELELISTAS. Lista de atividades. *Cascavel*. Cascavel, 2016a. Disponível em: <<http://www.telelistas.net/pr/cascavel>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Lista de atividades. *Restaurantes*. Cascavel, 2016b. Disponível em: <<http://www.telelistas.net/pr/cascavel/restaurantes>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Recebido em 15/04/2016. Aceito em 07/07/2016.

AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE

LAS FORMAS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL TEXTO DEL ALUMNO Y LA
CONSTRUCCIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD

THE FORMS OF TEACHER INTERVENTION IN THE STUDENT'S TEXT AND CONSTRUCTION
OF INTERSUBJECTIVITY

Elisane Regina Cayser*

Luciana Maria Crestani**

Marlete Sandra Diedrich***

Universidade de Passo Fundo

RESUMO: Sabe-se que, na maioria das vezes, a produção textual no ambiente escolar constitui-se em um processo discursivo artificializado e, de certo modo, vazio em termos de interação intersubjetiva. O aluno escreve para obter nota. O professor corrige para atribuir nota. A isso se resume o propósito interacional desencadeado com a produção do enunciado. Tal perspectiva deixa a desejar quando se leva em conta que o objetivo primeiro da escola é desenvolver a competência discursiva dos alunos e que isso se efetiva através de práticas de escrita e reescrita mediadas pelo professor. Nesse sentido, à luz de concepções de Benveniste (2005) acerca da subjetividade na linguagem e de Bakhtin (2003) sobre enunciado/texto como unidade da comunicação discursiva, analisam-se as formas de correção textual elencadas por Ruiz (2010) enquanto estratégias de intervenção do professor no texto do aluno, com vistas a discutir o processo de escrita e reescrita numa abordagem enunciativa. A análise aponta que, dependendo das

* Doutoranda em Letras, professora no Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e coordenadora da Área de Língua Portuguesa. E-mail: ecayser@upf.br.

** Doutora em Letras, professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: lucianacrestani@upf.br.

*** Doutora em Letras, professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: marlete@upf.br.

estratégias de intervenção utilizadas, diferentes graus de interação se estabelecem, sendo que, em alguns casos, ela é quase que apagada.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade na linguagem. Interação. Produção textual. Escrita e reescrita de textos.

ABSTRACT: It is known that, in most cases, text production in the school environment is mostly formed by an artificialized discursive process, and somehow empty in terms of intersubjective interaction. The student writes to get a grade. The teacher corrects it to give a grade. This summarizes the interactional purpose triggered by the production of enunciation. Such perspective falls short considering the primary objective of the school: to develop the discursive competence of students effectively through writing and rewriting practices mediated by the teacher. Hence, in the light of concepts by Benveniste (2005) on the subjectivity in language, and by Bakhtin (2003) about enunciation/text as discursive communication units, the forms of text corrections listed by Ruiz (2010) as teacher intervention strategies in the student's text were analyzed in order to discuss the writing and rewriting process on an expository approach. The analysis shows that, depending on the intervention strategies used, different degrees of interaction are established, and, in some cases, almost erased.

KEYWORDS: Subjectivity in language. Interaction. Text production. Writing and rewriting of texts.

RESUMEN: Se sabe que, la mayoría de las veces, la producción textual en el ambiente escolar se constituye por un proceso discursivo artificial y, de cierto modo, vacío en términos de interacción intersubjetiva. El alumno escribe para obtener nota. El profesor corrige para atribuir nota. A esto se resume el objetivo de interacción desencadenado en la producción del enunciado. Tal perspectiva deja que desear cuando se toma en cuenta que el objetivo primero de la escuela es desarrollar la competencia discursiva de los alumnos y de que esto se efectiva a través de prácticas de escritura y reescritura mediadas por el profesor. En este sentido, a la luz de conceptos de Benveniste (2005) sobre la subjetividad en el lenguaje y de Bakhtin (2003) sobre enunciado/texto como unidad de comunicación discursiva, se analizan las formas de corrección textual enumeradas por Ruiz (2010) como estrategias de intervención del profesor en el texto del alumno, para discutir el proceso de escritura y reescritura en un abordaje enunciativo. El análisis muestra que, dependiendo de las estrategias de intervención utilizadas, se establecen diversos grados de interacción y, en algunos casos, es casi anulada.

PALABRAS CLAVE: Subjetividad en el lenguaje. Interacción. Producción textual. Escrita y reescritura de textos.

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços teóricos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas, ainda persistem, em muitas situações escolares, práticas pouco adequadas e ineficazes, as quais não só não levam o aluno à ampliação da sua competência comunicativa como, especialmente, afastam-no do objeto linguístico, por gerarem nele uma verdadeira aversão pela língua e por tudo o que diz respeito a ela.

A perspectiva reducionista do ensino de língua, analisando-se frases e, não raras vezes, palavras de forma descontextualizada, rompe com o entendimento mais básico sobre a linguagem – o de que ela funciona para que as pessoas interajam. Dessa forma, não servindo para a interação entre pessoas, na concepção escolar implícita em diferentes práticas, a linguagem passa a ser tomada pelo aluno como objeto passível de ser dissecado e sobre o qual são propostas atividades, na maioria das vezes, mecânicas, ou para cuja execução não se exige nenhum raciocínio mais apurado.

Especificamente quanto à produção de textos, além de não contemplar os diferentes gêneros que circulam socialmente, a escola, na maioria das vezes, privilegia atividades que não envolvem a autoria legítima, no sentido de uma produção discursiva com vistas à interação com outro sujeito a quem se tem algo a dizer. Essa escrita distante do cotidiano das pessoas, deslocada da própria essência da linguagem, passa, então, a focar-se na memorização de regras gramaticais. Escrever bem, nessa instância, consiste em não cometer erros dessa ordem.

Numa situação cotidiana de comunicação, o texto – seja ele oral ou escrito – é a instância que une dois polos: aquele que diz/escreve e aquele que ouve/lê. No entanto, a prática artificializada e inexpressiva da linguagem faz com que surja uma escrita vazia, sem

qualquer evidência de relação com alguma situação comunicativa qualquer. Em outros termos, tem-se uma escrita sem valor interacional, em que está ausente o *eu* que diz e, na outra ponta, o *tu* para o qual se dirige a enunciação, perspectiva essa emprestada de Benveniste (2005) e de Bakhtin (2003).

É nessa dimensão que ganham relevância os procedimentos adotados pelo professor tanto no que respeita ao encaminhamento da produção textual quanto do momento posterior à produção do texto. Esse tratamento dado ao texto produzido pelo aluno tem de deixar clara uma concepção de língua enquanto atividade de interação entre sujeitos, ou seja, uma visão interacionista e funcional da linguagem, segundo a qual a língua é atualizada a cada interação intersubjetiva, na qual entra em jogo a parceria para a produção dos sentidos. Nessa perspectiva, o trabalho com produção de textos não pode excluir do processo o leitor, o destinatário, uma vez que sem que exista o *tu*, inexistente também o *eu* que enuncia. Se a palavra vem de alguém, ela se dirige a alguém – sem essa dualidade, não existe interação, e o texto descaracteriza-se de sua função primordial.

Considerando tais premissas é que este trabalho se propõe a discutir as formas de intervenção do professor no texto produzido pelo aluno, especialmente considerando a relação *eu/tu* instaurada entre o sujeito produtor do texto e o professor, o leitor imediato – e, na maioria das vezes, único – do texto. Para tanto, à luz de concepções de Benveniste (2005) sobre a subjetividade na linguagem e de Bakhtin (2003) sobre enunciado/texto como unidade da comunicação discursiva, analisam-se as formas de correção textual elencadas por Ruiz (2010) enquanto estratégias de intervenção do professor no texto do aluno, com vistas a uma abordagem enunciativa do processo de escrita e reescrita.

2 A ENUNCIÇÃO SEGUNDO BENVENISTE: O SUJEITO CONSTITUÍDO NA E PELA LINGUAGEM

É na enunciação – ou seja, no discurso – que a subjetividade se manifesta. O locutor converte a língua em discurso, colocando-se nele como sujeito e instituindo um outro, implícito ou explícito, ao qual se dirige. Diz Benveniste (2005, p. 286), no texto *Da subjetividade da linguagem*:

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 alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa *eu*. (grifos do autor).

É nessa alternância entre o *eu* e o *tu*, sempre únicos e que podem ter intercambiadas suas posições, que se instaura a intersubjetividade da/na enunciação, proposta por Benveniste (2005). O *eu* fora da linguagem é inatingível. É o exercício da língua que faz o homem subjetivar-se, colocando-se como sujeito do discurso. E é a consciência do outro que desvela a intersubjetividade, dada a impossibilidade de dizer se não para uma instância diferente: o *tu*. O *eu* só pode ser *eu* na presença de um *tu*. Há um jogo de relações complementares nisso, sendo que um não existe na ausência do outro: *eu* se propõe como *eu* a um *tu* que, por seu turno, passa a ser *eu* e instaura o outro como *tu*.

A relação de pessoa se dá, portanto, no discurso, por meio dos pronomes pessoais *eu/tu*, que só ganham sentido quando pronunciados pelo sujeito, sendo, fora disso, desprovidos de uma referência determinada – o referente só é dado a saber na enunciação, haja vista que tais elementos não se ligam a um referente sempre idêntico, mas sim a um sujeito único. A referência, então, gira em torno de quem diz. Especificamente quanto à pessoa, sem o sujeito, o *eu/tu* é desprovido de sentido, não referindo nada. Daí dizer-se que são os pronomes pessoais que instauram a subjetividade no discurso, inclusive porque não pertencem à realidade do mundo, mas sim à realidade do discurso.

Essas concepções, abordadas por Benveniste (2005) em *Problemas de linguística geral I*, norteiam as reflexões sobre a categoria de pessoa na teoria da enunciação, quando se faz a distinção entre as pessoas *eu/tu* e a não pessoa *ele*. Dessa relação entre o *eu* que enuncia e o *tu* ao qual o *eu* se dirige, elementos que são, a cada vez, únicos, emerge o que Benveniste chama de correlação

intersubjetiva, considerada como uma categoria constitutiva do diálogo, sendo essa, portanto, uma condição da linguagem humana. Afinal, não se enuncia sem que haja sujeitos que interajam:

[...] o sujeito se serve da palavra e do discurso para representar-se a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o “outro” a comprovar. [...] Pela simples alocação, aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser, e finalmente se historiza nessa história incompleta ou falsificada. [...] A linguagem, assim, é utilizada aqui como palavra, convertida nessa expressão da subjetividade iminente e evasiva que constitui a condição do diálogo. A língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele. Ora, a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe assim um perfil novo e estritamente pessoal. A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação. Nesse sentido, as configurações das palavras são cada vez únicas, embora se realizem no interior – e por intermédio – da linguagem. Há, pois, antinomia no sujeito entre o discurso e a língua (BENVENISTE, 2005, p. 84).

No texto *A natureza dos pronomes*, Benveniste afirma que a realidade à qual se referem *eu* ou *tu* é, como dito anteriormente, unicamente a realidade de discurso, não remetendo à realidade, mas à enunciação, refletindo, assim, o seu próprio emprego. Tais formas remetem sempre à enunciação, a cada vez única. Assim, elas explicitam a relação entre a enunciação e a intersubjetividade própria da comunicação: “É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005, p. 280-281, grifo do autor).

A relação *eu-tu*, dessa maneira, materializa a dimensão subjetiva da linguagem, sendo que não é possível empregar *eu* senão na interlocução com outrem, que será um *tu*. A dialogicidade, então, é constitutiva dessa relação, dado que é essencial a reciprocidade, nas palavras de Benveniste (2005, p. 286): “[...] que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa eu. [...] A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática”. Em outros termos, a proposta de Benveniste é que a subjetividade e a intersubjetividade na linguagem sejam reconhecidas enquanto constitutivas do diálogo e do sujeito que se constitui *na e pela* linguagem, produzindo sentidos.

Enfim, para Benveniste (2005), é no discurso que os sujeitos expressam a sua relação com o mundo, por meio da referência daquele que diz, o que possibilita a correferência por parte do outro. Essa alternância de papéis denomina-se intersubjetividade, sendo que a referência sempre deve ser analisada na perspectiva daquele que enuncia. A reversibilidade *eu/tu*, volta-se a dizer, não diz respeito a seres do mundo, mas sim a instâncias próprias e inerentes ao funcionamento discursivo.

O sujeito, ao instaurar-se discursivamente como *eu* e dirigir-se a *tu*, sempre tem um propósito comunicativo. Dessa forma, quando um determinado arranjo é feito a partir da língua, as formas linguísticas escolhidas e combinadas acabam por situar aquele que fala no seu próprio ato enunciativo, ou seja, quando faz determinada escolha linguística, o enunciador transpõe uma forma disponível na língua para o seu discurso, dando a ela um significado particular, própria daquele momento enunciativo.

Para detalhar essa questão da interação por meio do enunciado, desenvolve-se, a seguir, o tópico relacionado aos estudos de Bakhtin acerca do tema.

3 O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA

Ao tratar o enunciado como a real unidade da comunicação discursiva, Bakhtin (2003) explica que um traço constitutivo desse é o caráter responsivo, marcado pela alternância entre sujeitos. Isso porque, ao produzir um enunciado, o enunciador espera uma resposta (de compreensão, de aceitação, de recusa, de complementação etc.) do enunciatário a quem o texto se dirige.

Desde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real [...] não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo do autor).

Nesse sentido, o outro, o *tu*, exerce papel essencial no processo de produção do enunciado, não podendo, de forma alguma, ser dele excluído. Não apenas as escolhas linguísticas, mas todas as escolhas (semânticas, sintáticas, de gênero textual, de estratégias argumentativas etc.) são feitas tendo em vista a atitude responsiva de um *determinado enunciatário*. Conforme o teórico russo,

[...] Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a para da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, do *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 302, grifo do autor).

Disso advém o conceito de coenunciação, diretamente relacionado à intersubjetividade discursiva de que trata Benveniste (2005), na medida em que as escolhas enunciativas do *eu* são feitas tendo em conta o *tu* a quem se destina o discurso. Nesse sentido, o *tu* é sempre coenunciador, pois é em razão dele que se escolhem determinadas estratégias enunciativas e não outras. Afinal, “[...] não é a mesma coisa fazer um texto para crianças ou para adultos, para leigos numa dada disciplina ou para especialistas nela” (FIORIN, 2010, p. 163).

Neste estudo, toma-se texto, portanto, na perspectiva bakhtiniana de enunciado materializado em forma de um gênero. Assim entendido, o texto constitui-se de características discursivas intrínsecas, como o caráter dialógico, a responsividade e a relativa conclusibilidade do dito, a qual demarca também o momento da alternância entre *eu-tu*.

Isso não quer dizer que mecanismos linguísticos (do sistema da língua) não mereçam, também eles, atenção no momento da produção textual – uma vez que é através deles que se materializa/textualiza o discurso e a propriedade no emprego desses contribui para a inteligibilidade do todo de sentido –, mas sim que, tomado como unidade da comunicação discursiva, o texto não pode servir apenas a análises formais e gramaticais, fechando-se em seus aspectos significantes.

A propósito, no capítulo *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas*, ao refletir sobre o texto como enunciado, Bakhtin (2003) explica que todo texto tem dois polos. O primeiro está relacionado ao fato de que “[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)”. Concomitantemente, o segundo polo diz respeito ao fato de que “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol do qual foi criado).” (BAKHTIN, 2003, p. 309-310). É nesta última perspectiva que o texto é unidade da comunicação discursiva.

A questão da autoria está também relacionada a esse segundo polo. A vontade discursiva do falante se materializa num determinado gênero marcado por escolhas enunciativas (semânticas, sintáticas, linguísticas etc.) particulares, projetadas no texto em função da imagem que o *eu* tem do *tu*. Mais uma vez se mostra a importância do enunciatário, do *tu*, no processo de produção do enunciado/texto.

No processo de produção textual na escola, o professor será o *tu* a quem o texto se destina e, portanto, o aluno (o *eu*) fará suas escolhas com base na imagem que tem daquele como enunciatário: do que supõe que ele queira ouvir/ler, do que supõe que ele já saiba (ou não) sobre o objeto do discurso, do que pode ou não ser dito àquele sujeito tendo em conta a hierarquia e a situação em

que se encontram, das suas preferências linguísticas etc. Todas as escolhas serão feitas esperando uma resposta por parte desse enunciatário. Nesse contexto, parece correto dizer que a produção discursiva se tornará mais árdua – e estigmatizada – se o aluno tiver uma imagem do professor – seu enunciatário imediato – apenas como avaliador do texto, e do texto como mero objeto em que se observam aspectos formais e gramaticais para gerar uma nota.

4 A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCOLARES E A REESCRITURA

Na escola, cabe ao professor avaliar, decidindo sobre estratégias e tópicos a enfatizar. Cabe ao aluno, por seu turno, submeter-se à avaliação, passivamente, sem qualquer participação mais atuante enquanto avaliador do seu desempenho em determinada área. Não se tem, portanto, o olhar do eu sobre si mesmo – somente o olhar do outro vale, diferentemente do que acontece na vida, em que um indivíduo procede, o tempo todo, a *feedbacks* sobre seu próprio desempenho, o que é formulado, obviamente, a partir da relação estabelecida com o outro, da reação dele diante de um comentário ou de um pedido, por exemplo. De qualquer forma, é o sujeito que, via de regra, se autoavalia, de modo a reforçar comportamentos – inclusive linguísticos –, reformulá-los ou a abandoná-los.

Essa dinâmica tão comum no cotidiano ganha, no contexto escolar, outra dimensão, reduzida e infrutífera, porque se acaba em si mesma: a correção. O termo “correção” já carrega duas implicações para a prática escolar: em primeiro lugar, como afirma Antunes (2009), só se corrige aquilo que está errado. Não se trata, portanto, de melhorar algo, ou de adequar uma reflexão a um determinado propósito, mas sim de analisar se tal reflexão está correta ou errada. Ponto. A segunda implicação diz respeito ao fato de que “alguém” corrige – o professor, cabendo a ele, unilateralmente, julgar o produto, o objeto determinado.

A avaliação, porém, tem outro caráter. Se bem conduzida, ela pode – em relação à produção de textos, em específico – levar o aluno a perceber suas habilidades e o que ainda falta para ampliá-las. Já quanto ao professor, o processo avaliativo representa um recurso valiosíssimo para programar futuras atividades no ensino da língua, de tal maneira a contemplar aspectos detectados como problemáticos no texto produzido pelos alunos. Isso implica, obrigatoriamente, tanto no caso do professor como do aluno, encarar a avaliação de um texto como um dos momentos da produção, mas não o único, tampouco o último. Não é a atribuição de uma nota ou de um conceito que leva o aluno a repensar a forma linguística empregada, os elementos ligados à textualidade – coesão, coerência do que é dito, carga de informação oferecida ou relações intertextuais estabelecidas – ou à pertinência do que se diz no contexto comunicativo em jogo, incluindo a adequação ao gênero textual, à situação interlocutiva prevista, dentre outros aspectos. A nota tampouco oferece pistas desta ordem ao professor.

A avaliação cooperativa de um texto leva professor e aluno a trabalharem juntos rumo à autonomia daquele que escreve. Afinal, o objetivo da escola em termos de produção textual deveria ser o de formar sujeitos autônomos, capazes de monitorarem a própria produção – tanto oral quanto escrita – em busca de uma maior e melhor interação com o outro, atingindo seus propósitos comunicativos.

De qualquer forma, para que essa meta seja atingida, é preciso redimensionar a avaliação, como já dito, reconhecendo que um texto é produzido por um sujeito para outro sujeito, mesmo que virtual. Em outros termos, é preciso reconhecer que num texto há uma enunciação em jogo, e, portanto, há dois sujeitos que devem, a partir do material linguístico explicitado, negociar os sentidos implícitos.

O professor tem de se colocar – no momento de leitura do texto do aluno – como um enunciatário, e não como um “apontador de erros”. Essa postura possibilita ao aluno que ele ocupe o papel de *eu* que enuncia, assumindo-se enquanto sujeito que tem o que dizer e que quer fazê-lo para interagir com o outro.

É nessa perspectiva de troca de posições entre o *eu* e o *tu* que reside a importância da reescrita textual. Reconstruir um texto através da mediação do professor permite ao aluno distanciar-se do texto para avaliá-lo, alternando-se entre a posição de autor e de leitor. A leitura do professor possibilita que ele perceba a leitura que o outro é capaz de fazer a partir das pistas deixadas no texto,

compreendendo melhor os recursos utilizados e os efeitos criados, bem como descobrindo outros dos quais poderia ter lançado mão para alcançar determinado efeito de sentido.

5 UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO

O outro constitui o texto, na medida em que dá acabamento a ele. Isso não só no sentido de ter uma atitude interpretativa/responsiva acerca do que dito pelo *eu*, mas, como já se apontou, no sentido de uma construção colaborativa – em algum grau – na produção do enunciado, já que o *tu* determina as escolhas enunciativas do *eu*. A enunciação é, na verdade, sempre coenunciação.

Nesse sentido, o olhar do professor sobre o texto, se pautado em questões relacionadas ao que se diz, a quem se diz, como se diz, ou seja, se voltado à prática discursiva enquanto prática social, de interlocução, de interação verbal, pode constituir-se em valioso recurso para a qualificação dos textos, por meio da reescritura textual.

Para que isso ocorra, o texto precisa ser visto como unidade de sentido, e não como mera tarefa escolar, como produto – e, portanto, pronto, acabado. Daí a importância da reescritura, que denota uma perspectiva da escrita num caráter processual, de interlocução entre sujeitos.

Como lembra Bakhtin (2003, p. 275), “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Nesse sentido, ao finalizar seu texto, “[...] o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentidos, de dizeres e de trocas significativas” (LEAL, 2008, p. 55). Se assim não o for, a atividade de produção perde o caráter de interação.

Da intervenção do professor no texto produzido pelo aluno e da forma como ela for conduzida, priorizando um ou outro tópico, dependerão as alterações que o aluno deverá fazer. No caso de a atenção estar voltada para os aspectos ortográficos apenas, será este o foco do aluno na reescrita. Por outro lado, incluindo-se na análise feita pelo professor questões relacionadas à intenção pretendida, à adequação do texto ao gênero textual determinado, à relação daquele texto com outros textos, dentre outros aspectos de ordem da enunciação, da textualização e da pragmática, o processo de reescritura tenderá a ampliar a competência discursiva do aluno, trazendo ao nível consciente os recursos que a língua oferece e, especialmente, fazendo-o assumir-se enquanto sujeito que tem algo a dizer a alguém.

A reescrita, assim, sobretudo se pautada em aspectos de fato relevantes para a construção textual, mostra-se uma estratégia eficiente que leva o aluno a um engajamento na sua própria aprendizagem, o que o leva a avançar em termos de proficiência textual.

A alternância de papéis enunciator/enunciatório criada por meio da leitura do professor e do encaminhamento para a reescritura faz com que o aluno consiga se colocar na posição do outro para que, assim, vendo o seu texto de uma forma distanciada e crítica, redimensione estratégias, reconstrua segmentos, explore novas estratégias, e – inclusive, por que não? – adapte o texto às normas do texto escrito. Esse deslocamento de sujeito produtor para sujeito leitor do seu próprio texto, porém, como já dito, dependerá do encaminhamento dado pelo professor, o qual, por sua vez, demonstra na crítica feita ao texto a sua concepção de língua e de texto – para não dizer a sua concepção da própria escola.

Parece claro que o aluno não passará, na reconstrução, a atentar para a adequação vocabular no caso de o professor privilegiar apenas a ortografia. Da mesma forma, é improvável que ele se dê conta de uma incoerência se o professor só se detém às normas de colocação pronominal, por exemplo.

Na sequência, apresentam-se os principais tipos de intervenção do professor no pós-texto, elencados por Ruiz (2010), e, com base nas estratégias utilizadas em cada uma das formas, discutem-se a provável consequência pedagógica desencadeada e, especialmente, a intersubjetividade construída na relação entre o professor e o aluno no processo de reescrita.

Os exemplos utilizados para ilustrar as formas de correção são de arquivos pessoais das autoras. Os textos são resultantes de produções de alunos do terceiro ano do ensino médio, e os apontamentos/correções visam apenas a exemplificar as intervenções de diferente natureza mencionadas por Ruiz (2010), sendo todos os textos pertencentes à tipologia dissertativa¹.

5.1 CORREÇÃO RESOLUTIVA

Na correção resolutive, tem-se o que mais se aproxima, de fato, da acepção da expressão *correção de texto*, distanciando-se, assim, do que se entende por *avaliar o texto*.

Nela, é o professor que efetua a correção dos erros, reescrevendo palavras e trechos inteiros, até mesmo interpretando segmentos pouco claros e reconstruindo-os, isentando o aluno dessa tarefa.

O professor pode atuar de três maneiras: a) fazendo anotações no corpo do texto: acrescentando a forma resolutive do problema no espaço entre as linhas onde acontece o problema, acrescentando um termo, por exemplo, substituindo uma expressão ou todo um segmento ou mesmo riscando a forma problemática; b) apontando problemas na margem do texto, onde escreve a forma correta; c) redigindo corretamente, no espaço logo abaixo do texto, as palavras ou segmentos problemáticos ao longo do texto.

A intervenção do professor é direta, na medida em que ele mesmo trata de solucionar os problemas detectados. Por isso, ele acaba – provavelmente sem ter consciência disso, em muitos casos – por assumir o compromisso de qualificar o texto, em vez de passá-lo ao próprio aluno – autor do texto.

“Corrigido” um texto nesses moldes, a impressão que se tem é que o texto passa – por meio da ação do professor – da sujeira para a aspepsia e o brilho, excluídas que foram as impurezas de toda ordem. A questão que se coloca, porém, é: qual o resultado prático disso para a ampliação da capacidade de produção de textos do aluno?

Neste tipo de correção, não só o professor aponta o local onde o aluno deve operar como diz como ele deve operar. Ocorre, porém, que quem reescreve o texto é o professor. Pouco restará ao aluno fazer após a intervenção do professor, senão passar a limpo o texto. A reescritura passa, então, a ser uma atividade mecânica de cópia. E não raras vezes se tem uma cópia em que os mesmos erros cometidos na primeira versão são repetidos, a despeito das anotações do professor, ou outros erros são cometidos, o que pode ser atribuído ao descompromisso do aluno com a qualificação do seu texto, descompromisso esse indiretamente incentivado pela estratégia de intervenção do professor.

O que fica claro, portanto, é que o papel de reelaborador, na correção resolutive, é do professor, e unicamente dele. É o professor que pensa pelo aluno e age como julga que o aluno deveria agir, na reelaboração do texto.

Pelo fato de o aluno receber não só a informação sobre o seu problema como também a resolução pronta para ele, compete-lhe apenas copiar as soluções encontradas pelo professor, que as deixou registradas ou no próprio corpo do texto ou na margem. Em termos de construção de conhecimento sobre aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos, porém, o investimento é nulo. É de se perguntar, nesse sentido, se o mesmo efeito – ou maior – não seria atingido com a cópia de um texto de boa qualidade de um autor consagrado qualquer.

Em termos enunciativos, há uma relação *eu-tu* reconhecível: o professor, na posição de leitor, interage com o sujeito que diz, passando da posição de *tu* para o qual se dirige o discurso para a posição de *eu*, que enuncia para aquele que, antes, se dizia *eu*. Tal relação, contudo, se aproxima muito mais do monólogo do que do diálogo constitutivo. O que o professor diz anula o outro – o aluno (RUIZ, 2010). Não há equilíbrio entre os dois sujeitos, e o enunciador-professor se sobrepõe ao enunciador-aluno.

¹Muito embora se saiba da importância de que se revestem as formas de encaminhamento dos textos, por parte dos professores, bem como as atividades que precedem a produção do texto, tais aspectos não serão aqui abordados, dado o escopo deste trabalho.

Além disso, como o professor só atua sobre a palavra ou o trecho que apresenta erro, não é o que se diz que ganha destaque, mas a forma como se diz. E como forma, aqui, se entende a ortografia, a acentuação, a pontuação, a concordância etc. Fica praticamente esquecido o sentido, não havendo, por isso, avaliação das estratégias do dizer, dos recursos estilísticos, da relação que se estabelece com o interlocutor etc.

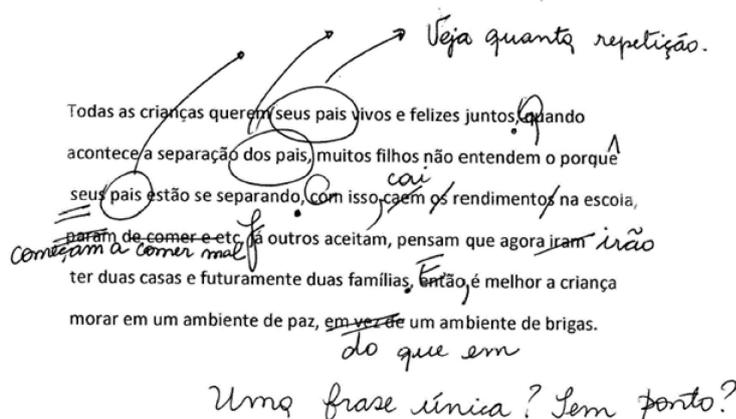


Imagem 1: exemplo de correção resolutive

Fonte: arquivo pessoal das autoras

5.2 CORREÇÃO INDICATIVA

Na correção indicativa, o professor também atua sobre aspectos bastante pontuais do texto, por isso abrangendo problemas como os da ordem da ortografia, da pontuação e da adequação vocabular, por exemplo. O professor não procede a alterações no texto, apenas indica o problema, sendo que a resolução deste fica a cargo do aluno. O professor assinala os problemas encontrados de duas diferentes formas: a) indicando-os no próprio corpo do texto, através do destacamento da palavra por meio de um sublinhado, de um círculo ou de uma flecha, por exemplo, ou fazendo um X no ponto em que detecta o(s) problema(s); b) indicando-os na margem do texto, através de sinalizações – um asterisco, um X, ou uma chave.

No caso de apontamentos feitos no corpo do texto, a detecção do problema é facilitada para o aluno, uma vez que a palavra ou a expressão em que há alguma forma de desvio virá marcada de algum modo. Já a indicação de problema feita na margem exige uma reflexão um pouco maior de sua parte, haja vista que o limite para que o problema seja identificado é ampliado para uma linha. De qualquer forma, via de regra, a linha parece ser o limite para as observações.

Muito embora a relação entre diferentes segmentos possa ser apontada por essa estratégia, não é comum que isso ocorra. Questões relacionadas à coesão e à coerência, por exemplo, muitas vezes demandam que esse tipo de correção seja explorado concomitantemente a outra estratégia, para dar conta de aspectos mais amplos. Assim, quando um determinado segmento é incoerente em relação a um enunciado anterior, é preciso que, além de se apontar a incoerência nesse ponto, o autor seja remetido ao segmento anterior com o qual não há uma relação de continuidade. Em geral, nesses casos passam a ser usados os chamados bilhetes, na sequência detalhados, no tópico *correção textual-interativa*.

A correção indicativa representa, para o aluno, uma dificuldade consideravelmente maior se comparada com a resolutive, anteriormente citada, na qual o professor trata de reescrever o texto, em vez de criar uma situação que leve o aluno a fazê-lo. Mesmo que numa instância reduzida – a da linha –, a estratégia de apenas indicar o erro leva o aluno a uma releitura do seu texto, o que, por sua vez, leva-o a um processo de interlocução com o professor, que leu o texto e apresenta, por meio de um código – mesmo que bastante sucinto –, sua leitura crítica daquele enunciado. Sendo assim, a reescritura, de tal modo conduzida, leva o aluno a repensar o seu texto.

Especialmente, há que se considerar o fato de a correção indicativa reconhecer o sujeito enunciador e buscar despertar nele a reflexão sobre os fatos da língua. Há, dessa forma, uma relação *eu/tu* perceptível entre os sujeitos aluno/professor, numa dimensão um pouco mais linear do que a percebida na correção resolutiva.

Muito embora tal relação se caracterize pela verticalidade – alguém que sabe *versus* alguém que não sabe, o que inevitavelmente acontece no processo de ensino e de aprendizagem –, o aluno é chamado a refletir sobre o seu próprio texto: cabe a ele perceber as incongruências e, a partir das sinalizações do professor, reconstruir o seu enunciado.

Ha onde começa à ética

As pessoas estão cada vez mais acomodada com toda a tecnologia que a no mundo, e estão esquecendo os conceitos principais. Muitas pessoas so pençam em dinheiro e como abter, não importa o que tem que fazer para concegir mão tem que ter dinheiro para algo ficar emtereçante. ??

Imagem 2: exemplo de correção indicativa

Fonte: arquivo pessoal das autoras

5.3 CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Na correção classificatória, é criado um conjunto de símbolos, que, em geral, aparecem escritos na margem do texto, os quais classificam o problema encontrado e que está assinalado – sublinhado ou circulado – no texto. Assim, por intermédio de um conjunto de símbolos – frequentemente abreviações –, o professor propõe ao aluno que solucione os problemas detectados.

Os símbolos podem variar em sua quantidade de acordo com a série em que se encontram os alunos – e, conseqüentemente, o nível de conhecimento sobre o código escrito que detêm – e os objetivos específicos do professor naquele determinado texto. Numa sétima série em que o professor esteja trabalhando com as relações criadas a partir das conjunções, pode-se dar mais destaque a essa questão e somente serem utilizados símbolos que remetam à coordenação, por exemplo. Já nas séries iniciais do ensino fundamental, tal preocupação não caberia, podendo o professor usar símbolos que remetessem a questões bem mais simples, como o uso de letra maiúscula, a paragrafação, a indicação de discurso direto, dentre outros.

São alguns exemplos de símbolos: M (minúscula); CP (colocação pronominal); EF (estrutura da frase); EI (erro de informação). Como se vê, os problemas assinalados podem pertencer a diferentes ordens, incluindo desde aspectos bastante formais da escrita até outros, ligados à estrutura do texto como um todo ou à situação enunciativa em andamento.

A correção classificatória, de acordo com Ruiz (2010), pode explorar códigos enquadráveis em pelo menos cinco grupos distintos: convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual. Isso deixa entrever uma preocupação mais acentuada com os aspectos formais e relativos, ainda, à frase, porém sem negligenciar a unidade do texto.

Há, implícita nesse tipo de correção, a exemplo do que também fica evidente na resolutiva e na indicativa, a dicotomia entre uma linguística das formas e uma linguística enunciativa, uma postura formal e uma postura funcional da linguagem. A prática cotidiana das aulas de língua revela uma postura teórica herdada do estruturalismo –, em oposição a uma postura enunciativa, nos termos definidos por Benveniste (2005). Muito embora tenha de se admitir que as correções classificatória e indicativa dão indícios de uma postura que reconhece o texto como enunciação, a predominância ainda é de uma postura formalista.

Em termos enunciativos, perdura uma relação vertical entre os sujeitos, em que um se impõe sobre o outro. Apesar disso, há uma dialogicidade maior aqui do que na correção resolutiva: o *eu* que produz o texto é chamado a dialogar quando questionado pelo *tu* acerca de determinada estrutura.

Não se trata de uma imposição, mas de algo que se aproxima de uma negociação. Há, é claro, o reconhecimento da autoridade do alocutário (que se torna locutor quando enuncia, marcando aquilo que julga, no texto, inadequado). Mesmo assim, parece salvaguardada a condição do aluno como autor do seu texto, ou seja, de enunciador que se apodera da língua e que age sobre ela, reorganizando-a de maneira a melhor interagir verbalmente.

O divórcio, vem sendo a melhor opção para os casais que ja não se ^{1/2} acertam mais, por isso na maioria dos casos, não a tentativas de ³ reaproximação entre eles. ⁶

Tendo em vista que na maioria as vezes, a separação envolve os filhos, ¹ tanto adultos quanto crianças, acredita-se que não é ^{7 a} bom para os filhos ^{7 b} que o rompimento acontece, pois sendo criança ou adulto, o filho sofre da mesma forma, alguns superam em alguns meses, e outros simplesmente ^{1/3} não superam: *ficam traumatizados.*

Portanto, é necessaria a reflexão dos pais em relação a separação, pois ^{2/5} além deles, os filhos tambem sofrem, só que eles não tem ainda a ^{2/2} capacidade de refletir sobre o acontecimento, ~~que~~ acabam ~~gerando~~ *ficando com* ³ problemas psicológicos ~~no futuro, principalmente quando esses filhos são~~ ~~crianças.~~

Imagem 3: exemplo de correção classificatória

Legenda utilizada no texto: 1) erro de pontuação; 2) erro de acentuação; 3) erro de ortografia; 4) problemas de concordância; 5) questão de regência e crase; 6) referente do termo; 7) repetição; 8) ligação entre as ideias.

Fonte: arquivo pessoal das autoras

5.4 CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

A correção textual-interativa compreende comentários mais longos do que aqueles que ocupam a margem do texto, sendo estes geralmente feitos no espaço logo após o texto. São, segundo Ruiz (2010), pequenos bilhetes com duas funções básicas: falar acerca da revisão a ser feita pelo aluno ou falar, metadiscursivamente, sobre a própria tarefa de correção por parte do leitor-professor.

Tal estratégia consiste numa alternativa às demais formas de correção, especialmente considerando que certos tipos de ocorrência ou são amplos demais para serem circunscritos no texto ou não são passíveis de observação de outra maneira que não através dessa espécie de carta. De certa forma, a escrita do professor após o texto do aluno representaria uma alternância de turnos entre os sujeitos envolvidos, tornando visível a relação entre locutor e alocutário, podendo, inclusive, surgir comentários a respeito do empenho do aluno na construção do seu texto ou sobre a demonstração de maior domínio de estratégias linguísticas que passou a demonstrar em função da reescritura.

O bilhete, assim, pode ser um espaço para o elogio, para a cobrança do aluno quanto a algum aspecto mais global do seu texto ou mesmo para explicar algum código utilizado no corpo do texto ou na sua margem. Em todos os casos, porém, transparece uma relação de reconhecimento entre os sujeitos envolvidos.

Por fim, a diferença fundamental dessa estratégia em relação às demais é que nela o professor

[...] toma como objeto de discurso de sua correção não mais o modo de dizer do aluno [...], mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento. (RUIZ, 2010, p. 56-57).

Nessas avaliações, ocorre uma postura mais reflexiva por parte do professor, que chama à reflexão também o aluno. O professor registra por escrito a reflexão que fez acerca do que disse o aluno e da forma como o disse. Cabe, então, ao aluno, “ler a leitura” que o professor fez do texto, estruturando-o de tal maneira que venha a ser possível ao professor lê-lo, depois, como ele – o aluno – realmente gostaria que fosse lido, e não como o foi.

Os bilhetes fazem referência a problemas ligados à relação forma/conteúdo, cuja resolução demanda um olhar menos superficial e uma revisão mais aprofundada, por envolver uma cadeia de informações ou de estruturas ao longo do texto. Em geral, tal estratégia aparece combinada com a da correção indicativa ou classificatória, que foca nos aspectos mais localizados, referentes à forma. Essa combinação de procedimentos é, segundo Ruiz (2010), a mais eficaz para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Uma hipótese para isso é que, ao produzir o bilhete, o professor se coloca enquanto sujeito da enunciação, reconhecendo o seu interlocutor. Não o desmerece, mas dialoga com ele. Não o assujeita. Enfim, evidencia-se a intersubjetividade, na reversibilidade *eu/tu*.

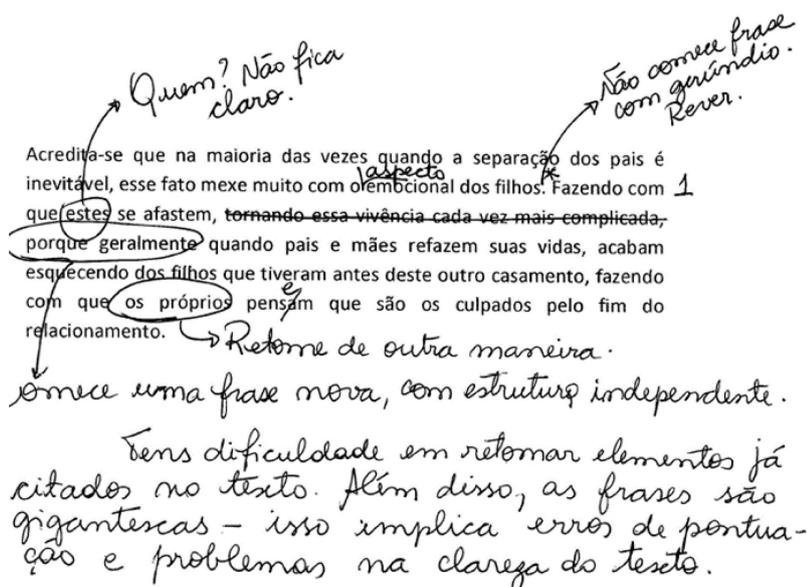


Imagem 4: exemplo de correção textual-interativa

Fonte: arquivo pessoal das autoras

6 ALGUMAS CONCLUSÕES

Estudos recentes sobre a discussão e a reconstrução de textos escolares têm apontado a importância dos modos de participação do outro para a construção de uma maior habilidade enunciativa dos sujeitos, tanto na forma oral quanto na escrita. Daí a relevância de se pensar as formas de intervenção do professor no texto do aluno, de maneira a desencadear a reconstrução textual.

Distanciar-se do próprio texto é necessário para melhor estruturá-lo, uma vez que permite observá-lo e avaliá-lo criticamente, na perspectiva do outro – o leitor, mesmo que virtualmente concebido. Esse deslocamento enunciatório-compõe a essência de uma postura autônoma de produção de textos, sendo que, por isso, o professor não pode se restringir à identificação de problemas textuais, especialmente os de ordem ortográfica. A ele cabe a função de desencadear o processo de reflexão do aluno com vistas a levá-lo a “perceber a percepção” do outro, trazendo, então, para um nível de consciência, os recursos empregados no enunciado e os recursos disponíveis para o alcance dos seus propósitos enunciativos.

Tal alternância, que evidencia o reconhecimento do outro no discurso, se dá em diferentes momentos. O movimento inicial ocorre quando o professor lança uma proposta de produção de textos, colocando-se como *eu* e instaurando o aluno como *tu*. É esse movimento que dá origem a todos os demais, subsequentes, uma vez que seus reflexos podem ter implicações posteriores. Posto que, tradicionalmente, a produção textual na escola tem um caráter de obrigatoriedade, de tarefa, e não emerge, necessariamente, de uma vontade discursiva do falante, a elaboração do enunciado da proposta deve ser criteriosa: ela precisa de fato instigar o outro à participação, de maneira que ele, na posição de alocutário daquela enunciação do professor, tome para si a posição de *eu*, ou seja, de locutor.

Instituído como sujeito, o aluno passa a ocupar, então, a posição de *eu* da enunciação, alternando sua posição com a do professor, que passa a constituir-se como *tu*, ou seja, como leitor institucionalmente estabelecido do texto. Eis o segundo movimento, originado, como se disse, da proposta de produção lançada. Cabe ao aluno produzir um texto que seja condizente com a proposta feita pelo professor. Diversas habilidades precisam ser mobilizadas para tanto, desde questões ligadas basicamente à estrutura do texto como também outras, referentes ao processo de interlocução em si.

No caso de o aluno ter como parâmetro de interlocução do seu texto escrito um sujeito interessado apenas na correção de linguagem, ele tenderá a produzir apenas formas vazias de conteúdo, tendo em vista que o conteúdo ficará num segundo plano. A produção do texto, assim, é tomada por ele como um ato mecânico totalmente desvinculado de significação. Daí a importância de que as propostas de produção lançadas em sala de aula tenham sempre um propósito efetivo de interlocução, sendo que a forma deverá servir, nessa medida, unicamente aos fins sociointerativos, na perspectiva teórica apontada por Bakhtin (2003) e Benveniste (2005).

Se observado esse aspecto, o aluno, na posição de *eu* que tem algo a dizer, constitui-se enquanto autor, com vistas à interação efetiva com o outro, que pode ser o professor, mas não precisa ser necessariamente ele, ou apenas ele: podem estar também nessa posição os colegas, os pais, a comunidade. O texto tornado público ganha relevância na medida em que cumpre a sua função de estabelecer a interlocução entre sujeitos, que implica troca, negociação de sentidos. Para que isso ocorra, algumas etapas prévias são necessárias: em primeiro lugar, não se pode escrever do nada – é preciso que se pesquise sobre o assunto, que sejam lidos textos de referência, sejam eles sobre o assunto ou sobre o gênero em pauta, o que possibilitará a escrita individual.

Produzido o texto, invertem-se os papéis enunciativos: o aluno, que era inicialmente, alocutário em relação ao professor, passa a ser o locutor, enquanto o professor, que convocara para a participação, passa de locutor para alocutário. A proposta anteriormente lançada pelo professor é efetivada pelo aluno, que atualiza a língua para servir aos seus propósitos. O aluno mobilizará aquilo que julga ser importante para o seu alocutário – o professor. No caso de uma excessiva ênfase em aspectos ligados à ortografia, por exemplo, o aluno tende a responder à proposta privilegiando essa dimensão.

A ideia de produzir um texto sempre está vinculada à percepção do outro, enquanto alocutário. Afinal, que sentido faria dizer algo para o vazio? É necessário, portanto, que o professor se coloque na posição desse alocutário, o que implica uma postura de disponibilidade para interagir com o outro por meio da escrita, construindo colaborativamente os sentidos propostos pelo enunciativo-aluno. Quando se fala em “construir sentidos”, isso implica, no caso do professor, colocar-se como leitor e sujeito capaz de auxiliar o aluno a qualificar o seu texto, e não como caçador de erros ou como aquele que atribui uma nota ao texto, dando-o como produto final.

Nessa leitura do professor, ocorre uma nova troca de papéis enunciativos: da posição de alocutário, ele assume novamente a posição de locutor, na medida em que lhe cabe analisar, avaliar o texto produzido pelo aluno e dar-lhe retorno sobre a produção. Entretanto, se o professor se coloca apenas como uma autoridade avaliativa do enunciado, as escolhas enunciativas do aluno tendem a ser para um sujeito (coenunciador) assim configurado, e não para um *tu* a quem se tem algo a dizer. Que postura, então, deve adotar o professor com vistas a efetivamente se colocar como locutor atento e, mais do que isso, auxiliar o aluno desenvolver as suas habilidades linguísticas?

O procedimento adotado pelo professor interfere no processo de qualificação do texto do aluno. Parece consenso que quanto mais evidente ficar a relação de interlocução entre aluno e professor, maiores serão os resultados da aprendizagem de estratégias e procedimentos discursivos. Até mesmo por isso a reescritura não pode estar focada unicamente no domínio de regras, muito embora elas tenham, obviamente, sua importância na construção de sentidos. A atitude prescritiva, porém, não combina com uma postura dialógica, o que também não significa dizer que qualquer coisa que seja dita deva ser considerada pelo professor. Denota-se, então, a necessidade de uma postura interlocutiva do professor, não só lendo, grifando erros gramaticais e atribuindo nota, mas sim ajudando o aluno a reelaborar o enunciado de modo a melhor construí-lo, a organizá-lo para obtenção dos propósitos comunicativos e dos sentidos que busca estabelecer por meio do texto.

O trabalho com o texto numa perspectiva intersubjetiva implica o reconhecimento, por parte do aluno, do outro representado pelo professor. Esse leitor pré-estabelecido existe mesmo nas situações em que são produzidos textos de gêneros variados, explorando suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais, como críticas de filmes para uma semana de cinema a ser realizada na escola, anúncios classificados sobre serviços prestados na comunidade ou uma carta do leitor a ser enviada a um jornal da cidade. Mesmo nessas situações, em que há um outro leitor em vista – um possível participante da semana de cinema, um cliente em potencial ou os leitores de um jornal –, o professor se configura como leitor primeiro, a quem caberá auxiliar o aluno a melhor lidar com diferentes maneiras de relacionar a forma e o conteúdo, cuidando tanto de aspectos formais do código escrito como funcionais, relacionados ao propósito de determinado gênero, às informações nele veiculadas, à resposta esperada do leitor.

Compete ao professor colocar-se como mediador do desenvolvimento da escrita, tanto em seus aspectos formais quanto funcionais. Parece claro, porém, que práticas que tomam o texto como unidades de sentido e, portanto, como instância comunicativa entre um *eu* e um *tu*, têm mais chances de alcançar o sucesso do que aquelas que veem o texto como depósito de ocorrências gramaticais enquadradas ou não dentro da norma culta.

Quando o professor dá ao aluno retorno sobre o seu texto, a estratégia que ele adota deixa entrever os aspectos que ele julga relevantes para a construção do enunciado e, também, a relação que ele estabelece com tal sujeito: uma relação de mediação para o alcance do conhecimento, constituindo-se, portanto, como sujeito interlocutor do aluno; ou uma posição prescritiva, que desconsidera qualquer intersubjetividade inerente ao processo de comunicação.

Nesse último caso, a escola cria uma espécie de distanciamento entre o *eu* e o *tu*, um protocolo de afastamento, um hiato, o que se manifesta tanto na produção do texto quanto na intervenção que o professor faz nele: em nenhuma dessas instâncias há reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BENVENISTE, Émile. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p.81-94.

_____. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 277-283.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 284-293.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: _____. (Org.). *Introdução à lingüística: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. v. 2. p. 161-185.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivo e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em 21/06/2016. Aceito em 18/08/2016.

ESTE
AQUI
É *BEST-SELLER!*
MAS...
QUEM É
O AUTOR?

¿ESTO AQUÍ ES UN BEST-SELLER! PERO ... ¿QUIÉN ES EL AUTOR?

THIS ONE IS A BEST-SELLER! BUT... WHO IS THE AUTHOR?

Anderson Ferreira*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Os best-sellers têm sido objeto recorrente nos estudos de comunicação, cuja ênfase é bipartida, relacionando defeitos éticos, estéticos e de linguagem, com fatores externos. À parte disso, esse artigo visa a analisar a noção de autor em uma web manchete sobre o livro de Paulo Leminski. Objetiva-se examinar a noção de função-autor por meio do nome do autor na amostra escolhida. Para tanto, selecionamos uma *webmanchete* da expressiva venda do livro *Toda Poesia* de Leminski. Em vista da insuficiência da aplicabilidade da função-autor proposta por Foucault (2009) no enunciado por nós selecionado, recorreremos aos estudos de Maingueneau (2010) atinentes à noção de autor e sua tridimensionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Best-seller*. Função-autor. Leminski. nome do autor.

RESUMEN: Los best-seller han sido un objeto recurrente en los estudios de comunicación, cuyo énfasis es bipartito, se refiere a defectos éticos, estéticos es de lenguaje, con factores externos. Con eso, este artículo tiene como objetivo analizar la noción de autor de un titular de un periódico web sobre el libro de Paulo Leminski. El objetivo es examinar la noción de función-autor a través del nombre del autor en la muestra elegida. Para ello, seleccionamos un titular de un periódico web sobre la venta significativa del libro *Toda Poesia* de Leminski. En vista del fracaso de la aplicación de la función-autor propuesto por Foucault (2009) en el enunciado seleccionado para nosotros, nos referimos a los estudios de Maingueneau (2010) en relación a la noción de autor y su tridimensionalidad.

PALABRAS CLAVE: *Best-seller*. Función-autor. Leminski. Nombre del autor

ABSTRACT: The best-sellers have been a recurring subject in communication studies, whose emphasis is bipartite, relating ethical, aesthetic, and language defects with external factors. Apart from that, this article aims to analyze the notion of author in a web

*Doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Bolsista Capes. E-mail: andersonportovelho@gmail.com.

headline about one of Paulo Leminski's books. Our goal is to analyze the notion of the author-function through the author's name in the chosen sample. We selected a headline related to the impressive sales of Leminski's *Toda Poesia*. Due to the failure of the applicability of the author-function proposed by Foucault (2009) in the statement selected by us, we turn to Maingueneau's studies (2010), related to the notion of the author, and its three-dimensionality.

KEYWORDS: Best-seller. Author-function. Leminski. Author's name.

1 INTRODUÇÃO

Num átimo, tentemos responder quem são os autores dos seguintes *best-sellers*: *Inferno*; *A Culpa é das Estrelas*; *Para sempre sua e Cinquenta Tons de Cinza*. Essa pequena lista foi retirada do *site* da revista *Veja* em meados de agosto de 2013. Todos os títulos são designados como literatura estrangeira/romance e figuravam, naquele mês, entre os *mais vendidos*. Se, mesmo lendo estes livros, não conseguimos nos dar conta de quem os escreveu, conforta-nos saber que o apagamento do autor-produtor não é exclusividade dos *best-sellers* recentes. Este processo pode ser observado desde os *best-sellers* clássicos. Por exemplo, quem é o autor de *As viagens de Gulliver*?

Mas, no caso dos *best-sellers* atuais, há um fenômeno importante. Eles (os livros) desaparecem, às vezes, na mesma estação em que surgiram. Seus escritores, por sua vez, em meio à capitalização de sua mais recente obra, empenham-se em produzir mais um sucesso para a próxima estação, que, por vezes, chamam de trilogia. Esforçam-se, debalde, para adquirir certa singularidade de estilo. Os outros – seus leitores – aguardam, no ócio, o anúncio de mais uma famigerada lista.

Contudo, quando a supracitada revista rotula esses livros, reitera, como nos aponta Foucault (2009), o que a crítica moderna já iniciara em meados do século passado: tratar as obras de acordo com seu gênero e sua espécie. A ênfase é dada à forma e ao conteúdo e não mais à criação individual. Neste particular, há o apagamento do autor, que é entendido como “[...] princípio de agrupamento de discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Nos *best-sellers*, observa-se, em favor de uma utilidade e consumo, que os aspectos estéticos são, por vezes, desconsiderados: a sua produção, na maioria dos casos, torna-se acrítica, lúdica, superficial, acidental. Estes aspectos são analisados pela linguagem que surge como um marcador social. Além disso, como observa W. Benjamin (1934), devemos considerar a condição social contemporânea para averiguarmos a autonomia do autor-produtor, mesmo que, em nosso caso, prevaleça a vontade de “mercadores” que operam por meio de uma indústria cultural. Ainda que, sem o saber, os escritores dessa literatura não tenham autonomia e “autoridade” sobre o que se diz, embora prodigalizem os lucros.

Neste sentido, considerando as críticas feitas por Benjamin (1934) acerca do narrador, observaremos, em primeiro lugar, a relação da impossibilidade de narrar, num sentido benjaminiano, com o surgimento do romance burguês e, por conseguinte, sua crise após o surgimento de novas formas de informação e comunicação das quais os *best-sellers* se apropriam. Ao que precede, pensamos que a reflexão acerca dos *best-sellers* não pode mobilizar apenas categorias que evidenciam insuficiências intrínsecas à obra, como já apontara Benjamin (1934) acerca do romance burguês, mas deve, neste estudo, considerar os modos de produção, circulação e disseminação dos textos, que, como veremos, foram iniciados, pelo menos, desde o século XVII com a literatura de cordel e tornaram-se consolidados no século XVIII com a parceria, editor e autor-produtor. Tencionamos elencar, com isso, algumas características gerais dos *best-sellers* contemporâneos.

Além disso, objetivamos examinar a noção de autoria nas condições de produção contemporâneas. Deste modo, temos por escopo observar essas condições amalgamadas à indústria cultural, cujos mecanismos reforçam a relação de autor-produtor (BENJAMIN, 1934), de autor-massa (BOSI, 2002) ou, como classifica Maingueneau (2010), de autor-ator. Também, visamos a considerar em que medida a noção de função-autor proposta por Foucault pode ser aplicada aos *best-sellers*, tendo em vista a *webmanchete* a ser analisada, em que a função-autor opera por meio do nome do autor, vinculado às condições de circulação e reprodução do livro.

Enfim, procuraremos analisar a noção de função-autor, na perspectiva proposta por Foucault (2009), e verificar suas limitações nas condições de produção em que foi produzida a *webmanchete* focalizada que, como pretendemos mostrar, utiliza o nome do autor para acionar uma tradição literária em detrimento de um *best-seller*.

Para tanto, selecionamos uma *webmanchete*, tomada aqui como discurso, acerca do considerado “contra fenômeno de vendas”. Trata-se do livro *Toda Poesia* de Paulo Leminski, que, em março de 2013, esteve na lista dos mais vendidos da Livraria Cultura, deixando para trás, por exemplo, o *best-seller Cinquenta Tons de Cinza* de E.L. James, que há um ano liderava o *ranking* no Brasil e teve mais de 40 milhões de livros vendidos em todo mundo. O fato de o livro de Leminski superar em vendas o “fenômeno literário” *Cinquenta Tons de Cinza* gerou uma espécie de êxtase no meio editorial, o acontecimento foi tratado pela mídia impressa e digital especializada como inusitado, fenomênico, extraordinário.

Resta-nos notar como hipótese que, embora o “[...] anonimato literário não [seja] suportável para nós” e “só o aceitamos na qualidade de enigma [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 276), a morte do autor de *best-sellers* se avizinha. Não a morte em que Barthes (2004) faz nascer o leitor, mas a morte da criação individual, o declínio da subjetividade, legitimando a figura de um ator-autor-produtor da literatura de mercado, indivíduo que, muitas vezes, não se posiciona para além daquilo que o discurso da indústria cultural instaura. A função-autor funciona como lugar de dispersão. O nome do autor tende a se apagar nesse aglomerado chamado *best-sellers*.

Fundamentamo-nos na Análise do Discurso, em particular, no estudo de Dominique Maingueneau (2010) sobre a noção de autor. Ele visa a ampliar a noção de função-autor proposta por Foucault (2009), em especial, no que diz respeito ao nome do autor e aos modos de ser do discurso. Maingueneau (2010), ao dividir a noção de autor em três acepções, procura minimizar as dificuldades que o conceito de função-autor tende a enfrentar em meio aos modos de circulação, produção e disseminação de textos na contemporaneidade. Como veremos na *webmanchete* selecionada, o enunciador ativo, de modo concomitante, a função-autor por meio do nome do autor e apaga a função-autor por meio do nome do livro.

Apenas como lembrança, os autores dos *best-sellers* citados no primeiro parágrafo deste artigo são os seguintes: Dan Brown, com livro *Inferno*; John Green, com *A Culpa é das estrelas*; Sylvia Day, de *Para sempre sua*; E.L. James, com o fenômeno de vendas *Cinquenta Tons de Cinza* – todos estes publicados no Brasil em 2013; e o escritor irlandês Jonathan Swift, com *Viagens de Gulliver*, lançado em 1726.

2 OS BEST-SELLERS

A crítica que Benjamin (1994b) impõe ao romance diz respeito à impossibilidade de o romancista narrar. Diferente do narrador que retira da experiência aquilo que conta, o romancista segrega-se. Do indivíduo isolado nasce o romance. Se o romance, originário das revoluções modernas e ligado ao livro, não teve compromisso com as narrativas faladas, segregando experiências e isolando os sujeitos, o surgimento de uma nova forma de comunicação mediada tecnicamente – denominada informação – foi ainda mais maléfico, provocando uma crise no próprio romance burguês. A informação, enfatiza Benjamin, vale até existir a ocasião que a gerou e se explica a partir dessa ocasião. É diferente, portanto, da narrativa, que permanece ativa nas entrelinhas do tempo.

Ora, por esse ponto de vista, poderíamos conjecturar que um romance, atrelado a sua própria circunstância, não pode viver mais do que seu próprio autor. Num salto aos tempos atuais, equivale dizer que os *best-sellers* contêm informações e não narrativas, pois morrem ao morrer a circunstância em que nasceram. Entretanto, seria um simplismo de nossa parte resumir esse fenômeno apenas pelos aspectos do conteúdo e da forma. À parte disso, não devemos buscar explicações do fenômeno *best-sellers* tão somente por sua impossibilidade, num sentido épico, de narrar, ou seja, por um aspecto intrínseco à obra. Os assim chamados fatores externos devem ser levados em consideração. Roger Chartier (1998, 2002) nos dá uma pista acerca de um desses fatores: a preocupação dos editores em alavancar as vendas de seus livros.

A suposta trivialidade dos *best-sellers* parece análoga às condições de produção da literatura de cordel do século XVII, notadamente, por sua fórmula editorial, cuja prática dos editores “[...] consiste em selecionar de entre os textos já editados aqueles que lhes parecem

convir ao vasto público visado, isto é, aqueles que lhes parecem compatíveis com as expectativas ou capacidades da clientela a atingir” (CHARTIER, 2002, p. 166).

Inventada pelos Oudot em Troyes, no século XVII, a literatura de cordel, visa a abranger a classe popular, embora não seja, a princípio, destinada a ela. Caracteriza-se, acima de tudo, pelo baixo preço, pela grande circulação entre um público em sua maioria popular e por sua impressão em grandes quantidades. Os textos de ficção, se comparados a obras de instrução e a livros religiosos, são mais consumidos, e, como constata Chartier, os *best-sellers* do século XVII são laicos. Podemos seguir esta pista dada pelo historiador para chegar aos campeões de venda de cada época. Seria produtivo observar como cada sociedade, em cada época, produz sua “literatura de mercado”, considerando as estratégias pensadas pelos editores de Troyes.

Contudo, a despeito dessa hegemonia dos livreiros-editores na reprodução e distribuição dos textos, a figura do autor-produtor sairá do limbo para fazer corpo aos editores. O autor-produtor viria a ganhar singularidade. Mas é apenas no século XVIII que a escrita se tornará criação pessoal e original.

No século XVIII, a teoria do direito natural e a estética da originalidade fundamentam a propriedade literária. Uma vez que se justifica, para cada uma, a posse dos frutos de seu trabalho, o autor é reconhecido como detentor de uma propriedade imprescritível sobre as obras que exprimem seu próprio gênio. Esta não desaparece com a cessão do manuscrito àqueles que são seus editores. Não é, portanto, de espantar que sejam estes últimos os que tenham moldado a figura do autor-proprietário (CHARTIER, 1998, p. 49).

Dessa forma, a partir de então, editor e autor juntam-se para o mesmo fim: aperfeiçoar as vendas de seus livros.

O editor, nesse momento, está muito próximo a sua atividade de edição. Segundo Chartier (1998), essa relação mudará devido às transformações do capitalismo editorial, havendo constantes reagrupamentos. O editor se afasta cada vez mais de suas atividades diretas de edição à medida que aumentam os títulos a serem reproduzidos – aspecto de quantidade – e também a abrangência territorial do produto. A figura de intelectual do editor dá lugar a uma indústria editorial.

O autor-produtor, por sua vez, viria a se tornar autor-proprietário. Alguns, vivendo do que escrevem, conseguem assegurar alguma rentabilidade de seus textos. Já no século XVIII, muitos autores passam a reivindicar privilégios: “[...] vemos muitos autores tentando transformar-se em seus próprios editores” (CHARTIER, 1998, p. 65).

No momento em que os direitos do autor se estabelecem e vão sendo, no decorrer do tempo, complexificados, sua figura se sobressai. Este autor-produtor é percebido como “[...] um estatuto socialmente identificado a que se agregam determinadas representações estereotipadas historicamente variáveis. O autor entra em redes, tem relações com editoras” (MAINGUENEAU, 2010, p. 142). Esta aceção de autor, posta por Maingueneau, como veremos, é muito frequente na representação de autor de *best-sellers*.

A aproximação entre os modos de produção e circulação de textos do século XVII e a configuração constituída desses modos a partir do século XVIII, de certa forma, vem refutar a ideia de que os *best-sellers* são uma invenção contemporânea. Também, procura quebrar os estereótipos tanto positivos como negativos acerca de autores que, porventura, tenham seus livros em listas dos mais vendidos.

O caso singular que nos despertou para o tema desse artigo diz respeito ao livro *Toda Poesia* de Paulo Leminski. A obra, durante todo mês de março de 2013, esteve em primeiro lugar no *ranking* da Livraria Cultura. De outro lado, temos livros que foram *best-seller* de cujo autor, embora consagrado, quase nunca nos lembramos. Quem se lembra do nome do autor de *Robinson Crusoe*?

Mas as condições de produção dos *best-sellers* de hoje são diferentes das de Daniel Defoe, autor do livro referido. Houve uma inversão notável na intencionalidade da produção deste tipo de literatura. Antes, se a qualidade propiciava ao livro certa repercussão e ao seu autor-produtor certa notoriedade e autonomia, consolidando seu estilo, hoje, a quantidade de livros vendida lhe garante o *status* de literato e impulsiona seu produto para a reprodução em outros suportes (cinema, games, brinquedos de personagens,

roupas). A intencionalidade do autor-massa na produção de livros *best-sellers* é dada, *a priori*, pela “[...] representação do *show* da vida, incrementado e amplificado” (BOSI, 2002, p. 232). A dinâmica da produção de um *best-seller* está regimentada pela indústria cultural, bem como as implicações que ela incita, como apontaram Horkheimer & Adorno (1985) em seus estudos. Neste sentido, a autor-produtor também se torna produto.

O autor-produtor de *best-sellers* segue, portanto, uma tendência. Não mais de ordem ideológica como observa Benjamin (1994a), mas de ordem circunstancial. Ele visa, em grande medida, à massificação de seu produto, bem como a sua reinvenção em outros setores, até a beira do esgotamento do enredo. Neste percurso, há um notável apagamento do autor – considerado como instância responsável pelo texto. Nos bastidores dos *mass media*, o autor-produtor ganha *status*. No entanto, o *best-seller* não chega a revelar um *author* como correlato de uma obra¹ (MAINGUENEAU, 2010).

Reunimos, assim, até aqui, algumas características gerais e externas observadas nos *best-sellers* como modelo de produção literária. Os *best-sellers* são, em sua maioria: livros de ficção; contêm uma leitura agradável, no sentido de não exigir do leitor erudição; privilegiam um público amplo, mas que esteja dentro da lógica do mercado de consumo, ou que possa ser capturado por ela; nascem laicos; são escritos para ser produto de reprodução de capital, isto é, são vinculados a outros suportes, seja por trilógias ou sagas, seja pela indústria cinematográfica, seja pela *internet*; o enredo surge por demandas e é circunstancial; há um apagamento do autor-instância; o nome do autor-produtor não aciona uma função-autor. Nessa circulação entre produzir/consumir/reproduzir, é que podemos chamá-los de literatura de massa, literatura de mercado, paraliteratura, ou mesmo, literatura comercial.

Os *best-sellers* contemporâneos, portanto, nascem na e para indústria cultural. Surgem dentro de uma lógica de reprodução do capital. Assim como a literatura de cordel nascera da fragmentação de outros livros, distanciando forma editorial e texto, os *best-sellers* tendem, nos dias atuais, a se hibridizar como texto-livro-produto, isto é, não podem existir sem o seu suporte (diagramação, desenhos, cores, de um lado; revistas, jornais, *internet*, de outro); tampouco sem a sua rede de divulgação/circulação/reprodução. E, sobretudo, não podem coexistir sem a parceria iniciada no século XVIII entre editor e autor-produtor². Agora, pensando juntos e de forma análoga aos editores de Troyes, visando a uma cultura de massa e não apenas simplificando e fragmentando textos consagrados, mas se apropriando da própria linguagem literária para tornar seus textos objetos de consumo.

3 INDÚSTRIA CULTURAL E CULTURA DE MASSA: O AUTOR SEM AUTORIDADE

A indústria cultural surge do ventre da ideia de uma cultura de massa, mas sobrevém para administrar esta última. A cultura de massa, ao contrário da cultura popular, se origina do mercado de consumo. Nos bastidores, há uma organização entrosada de pessoas em busca de um plano de crescimento ou expansão, criando as regras do jogo e mudando-as conforme a situação econômica e política do local de atuação.

A expressão *indústria cultural*, cunhada por Adorno e Horkheimer (1985), visa a se diferenciar, segundo os autores, do termo cultura de massa, por essa última soar como uma forma espontânea de arte popular. De forma que a indústria cultural nada tem a ver com espontaneidade. Pelo contrário, ela adapta produtos ao consumo das massas incorporadas que, por sua vez, os determinam e são determinadas por eles. Para Adorno e Horkheimer (1985), o intuito de se apresentar um produto cultural em trajes de cultura popular é forjar uma arte contemporânea possuidora da imagem de arte espontânea, surgida no cerne das massas. Em última instância, tenta-se forjar uma arte popular vinda do povo.

Não obstante, esse amálgama de elementos presente nessa “nova expressão artística” já é diferente da arte espontânea, pois está repleto de anexos de consumo que satisfazem os interesses desta indústria. Ela, ao viabilizar esses produtos para o mercado, o faz com um princípio de consumo em larga escala, para serem digeridos pelas massas, isto é, o faz como representação de sua mais fiel expressão.

¹ Notemos que o termo obra, raramente, aparece ao se tratar de *best-sellers*. Encontramos o termo trilogia ou saga para designar uma sequência de livros permeados por um interminável enredo.

² Em muitos casos, pode ser uma mesma pessoa.

Deste modo, administrando os polos culturais e hegemônicos, a indústria cultural constitui uma integração entre consumidores e mercadoria e consumidores entre si. Este movimento faz entrar em rede a cultura produzida, intercruzando-se e indiferenciando-se tanto da arte superior como da inferior. Neste sentido, ambas perdem.

Em suas considerações, Adorno e Horkheimer (1985) invertem a suposta posição que as massas, ou melhor, o público-alvo visado, teria em relação à indústria cultural. De sujeito, o público passa a ser operado como objeto desejado e cultivado pela indústria. Esta, por seu turno, vai ao encontro do objeto de forma a assegurar sua manutenção; a orquestração ocorre antes da experiência vivida por cada consciência, ou seja, se dá *a priori*.

Estamos, portanto, em condições de entender, caso aceitemos que os *best-sellers* se enquadram no conceito de literatura de massa, por que a função-autor não pode operar, de forma plena nestas produções literárias. Os autores de *best-sellers*, muitas vezes, não são “[...] identificáveis por sua singularidade de estilos, pelo esboço de suas biografias” (CHARTIER, 2012, p. 66). O nome do autor não aciona a função-autor. Assim, o autor-ator, como propõe Maingueneau (2010), emerge na produção desse nicho de consumo.

Segundo Foucault (2009), ao reconhecer o autor da palavra (o autor do livro), declara-se que esta não é ordinária, não é uma palavra rasteira, efêmera, menos ainda “[...] uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de certa maneira e que deve, em uma determinada cultura, receber certo *status*” (FOUCAULT, 2009, p. 274). A aforização do discurso literário nas redes sociais, por exemplo, exemplifica bem esse *status* do autor, como enfatizam Celestino e Chaves (2013), ao estudarem os discursos de Clarice Lispector como enunciados aforizantes de autoajuda na rede social *Facebook*:

A enunciação de autoajuda tem de contar com alguém de grande prestígio social, como o cientista que encontrou uma “fórmula da felicidade”; o filósofo que, por meio das questões do discurso constituinte da filosofia, atingiu o estado máximo de felicidade e agora o ensina; o guru que, por ter relações com entidades cósmicas, pode instruir caminhos para a felicidade; ou, em nosso caso, a literatura, que tem um autor de grande prestígio social por ter validade como Autora do discurso constituinte literário (CELESTINO; CHAVES 2013, p. 46).

Esse prestígio social é atribuído à função-autor que o nome do autor Clarice Lispector opera. A noção de função-autor, no caso de livros *best-sellers*, encontra-se no cerne dessa discussão posta por Foucault (2009). Entretanto, resvala num princípio crucial dessa acepção, qual seja: o discurso. Para Foucault, a função-autor é “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2009, p. 274). Foucault se detém, assim, em quatro características para que a função-autor opere:

i) A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ii) ela nasce se exerce uniformemente da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; iii) ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; iv) ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2009, p. 279 -280).

A primeira questão, então, é como reconhecer o modo de funcionamento do discurso dos *best-sellers*, por exemplo, se, de modo geral, seu aparecimento ocorre pelo quantidade de consumo do objeto-livro e não apenas pela consolidação de sua prática literária como instauradora de discursividade. De outro modo, das quatro características proposta por Foucault (2009), podemos que dizer que a primeira [1] pode ser relacionada com a indústria no que tange ao sistema jurídico, mas as outras três [2], [3] e [4] carecem de adequações, já que sabemos que as condições textuais em que Foucault mobilizava a noção de função-autor, em sua conferência de 1969, são diferentes das condições textuais da produção literária atual.

Deste modo, podemos considerar, a princípio, que boa parte dos *best-sellers* atuais não atendem a todas as características enumeradas por Foucault (2009). Ou seja, não possuem uma função-autor que pode ser acionada pelo nome do autor, sobretudo, pelo fato de a função-autor ser definida “[...] por uma série de operações específicas e complexas” (FOUCAULT, 2009, p. 276). Essas

operações resultariam na noção de *actor* postulada por Maingueneau (2010). Por exemplo, se dissemos que E.L. James é um nome de autor, esse nome não opera, por enquanto, uma função-autor. Em outras palavras, o nome E. L. James não nos faz reagrupar certo número de textos em seu nome. Mas o nome em questão nos foi revelado e, assim, deixa de ser um enigma. Buscaremos, então, outros discursos que possam ser reagrupados a este nome. Talvez, não encontraremos singularidades de estilo importantes a fim de que uma memória discursiva reviva tal nome.

Contudo, como acontece com os *best-sellers*, encontraremos um novo produto-livro revelando o nome em questão. Este fato constata, portanto, que a função-autor não emerge do produto-livro, mas, sim, dos discursos outrora reagrupados. No caso dos *best-sellers*, é a quantidade de livros vendidos revelada por práticas discursivas que nos leva a buscar sua autoria, dado que, como enfatiza Foucault, o anonimato nos é insuportável. Deste modo, nos *best-sellers*, a função-autor não é acionada após a descoberta da autoria, mas na circulação do texto e na leitura propriamente dita. O que nos leva a considerar que a função-autor não opera de forma plena nos livros *best-sellers*.

Diante disso, tentaremos elucidar, por meio dos estudos de Maingueneau (2010), as limitações da noção de função-autor num *corpus* constituído por livros *best-sellers*, considerando, sobretudo, o nome do autor e as condições sócio-históricas e culturais de produção desses livros. Como acredita Foucault (2009), o discurso portador ou não de uma função-autor, permite a análise do funcionamento deste discurso e amplia a noção de sujeito. Na contemporaneidade, a indústria cultural tem se projetado como mediadora do conteúdo cultural e, em última instância, da própria cultura de massa. Deste modo, a concepção de função-autor instaurada por Foucault apenas se revela reduzida porque há mudanças significativas para se considerar no discurso e no sujeito nas sociedades atuais e, nomeadamente, em seu modo de produção, circulação e disseminação de textos.

Neste particular, Maingueneau (2010) visa a colocar os debates acerca da autoralidade no cerne da Análise do Discurso. Em um primeiro momento, o autor destaca três dimensões da noção de autor: a de autor-responsável, instância que responde por um texto, literário ou não; a de autor-ator, o produtor dos textos, escritor, pessoa empírica, aquele que assina os contratos, que gerencia sua própria carreira; a de autor (*actor*) o autor enquanto correlato de uma obra. Esta última dimensão é concebida a poucos indivíduos e está mais próxima daquela discutida por Foucault (2009). Na elaboração de Maingueneau (2010), é possível ser autor de textos sem nunca ter chegado à condição de autor de obra. Observa-se, mesmo, uma hierarquia entre estas noções, ampliando a noção de autor em relação àquela em que Foucault (2009) baseava sua análise.

A crítica especializada em geral repugna esse aspirante a *actor* de literatura, em especial, se ele surge sem trajetória literária por meio de uma indústria cultural especializada. Essa recusa, num primeiro momento, tem como parâmetro de comparação obras de autores consagrados, ou seja, autores de literatura que já têm uma imagem de autor construída por terceiros legitimados. Após recusar a autenticidade da escrita literária relacionada à fraca imagem de autor, a crítica volta-se aos aspectos intrínsecos à obra, visando a consolidar uma imagem de autor pela qual um aspirante a *actor* não poderá espelhar-se. Por isso, como enfatiza Maingueneau (2010), muitos indivíduos são autores de textos, mas não de obras, o que, a nosso ver, amplia a noção autoralidade.

Contudo, como observa Maingueneau (2010), a imagem do autor pode variar de acordo com os terceiros implicados. A imagem de autor, reverberada por redes competentes, garante ao *actor* uma maior autoridade. Um *actor* pode ter baixo reconhecimento, não só por não entrar em redes competentes, mas também por ser de difícil acesso ao leitor médio, no que diz respeito à linguagem, à narrativa, aos temas, em suma, no que se refere a aspectos intrínsecos à obra. Amiúde, um grande *actor* passa a sua época no ostracismo, e, paradoxalmente, um autor menor pode, via indústria cultural, ser levado a glória.

O autor de carne e osso também tem sua trajetória. A maioria dos autores de *best-sellers* acaba ficando confinada na dimensão de autor-ator, a segunda dimensão proposta por Maingueneau (2010). Este fato deve-se tanto à trivialidade de seus textos, como à artificialidade das redes que os coloca em circulação. Esta superficialidade põe em xeque o próprio conceito de literatura, uma vez que a quantidade vendida de livros garante ao seu autor-produtor um estatuto de autor literário, com todos os benefícios e prejuízos que este prestígio possa ter. A indústria cultural forja as redes de circulação em busca da otimização de seu produto; por conseguinte, forja um autor – pessoa empírica – de literatura. Talvez, no caso de *best-sellers*, seria mesmo correto pensar em:

Uma literatura escrita por pessoas que não fazem da literatura uma profissão; [...] uma literatura que está ligada às circunstâncias; uma literatura em que há muitos produtores, de forma que não se pode destacar um entre eles; uma literatura socializada, imersa nas intenções mundanas, da qual não se dissocia de uma literatura que não se pretende original, mas na qual se trata apenas de mostrar que se domina um código; uma literatura que não pretende mostrar autoridade, produzir obras-primas a serem legadas à posteridade (MAINGUENEAU, 2010, p 44).

Ao levantar essas considerações, Maingueneau considera a produção em *blogs*, mas, sem nenhuma dificuldade, podemos associá-las aos livros *best-sellers*. Aliás, é muito comum a transposição de textos produzidos em *blogs* para configuração de livros.

Nessa senda, a noção de função-autor proposta por Foucault (2009) não pode ser transferida sem ajustes aos livros *best-sellers*. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, acredita Maingueneau (2010), algumas propriedades do texto, com as quais Foucault operava, foram minadas, sobretudo aquelas que se referem a sua produção e circulação. O apagamento constante do autor na produção de textos contemporâneos desloca a noção de autoralidade. A repercussão das vendas nas insígnias listas dos *mais vendidos* é o que nos incita a procurar o autor-produtor do livro, sua nacionalidade, seu temperamento, sua fórmula de escritura, seu rosto, suas ideias. O nome do autor é necessário para desencadear enunciados que, quicá, irão constituir uma imagem de autor, seja ela de magos, enigmáticos, geniais, tímidos, jovens, excêntricos, entre outras. Estes vulgos, contudo, não garantem à produção de livros uma certificação de qualidade.

4 PAULO LEMINSKI: CULTURA E CONSUMO

Antes de nos debruçarmos à análise da amostra, faremos a apresentação do poeta Paulo Leminski por meio de uma breve exposição de enunciados de terceiros. Estes enunciados só foram possíveis pela singularidade dos textos de Leminski dentro de certa trajetória literária. Na contracapa do livro *Caprichos & Relaxos* encontra-se a apresentação de Caetano Veloso “[...] Leminski tem um clima/ mistura de concretismo com *beatnik*”. “[...]É genial. É um *haikai* da formação cultural brasileira” “[...] Leminski é um dos mais incríveis que apareceram” (LEMINSKI, 1985). E, incumbido de apresentar o poeta, assina a pequena introdução do livro Haroldo de Campos [...] “Rimbaud curitibano com físico de judoca, escandindo versos homéricos[...]” (LEMINSKI, 1985, paginação irregular).

Desde 1983, em sua primeira edição, assim está apresentado o poeta no livro *Caprichos & Relaxos* de onde tiramos as declarações de Caetano Veloso e Haroldo de Campos acima, ambos referências, no Brasil, do cenário musical e literário, respectivamente. Informação menos importante, mas que reforça a estupefação sobre a obra do poeta *best-seller*, é que Leminski morreu em junho de 1989. Paulo Leminski, portanto, pode ser considerado um nome de autor que faz operar a função-autor, o poeta faz parte daquele restrito grupo de indivíduos que atinge o estatuto de *auctor*.

O livro intitulado *Toda Poesia* reúne a produção poética de Leminski e foi publicado pela Companhia das Letras em 2013. Esta obra esteve, como dissemos, no topo da lista dos mais vendidos durante todo o mês de março daquele ano, passando à frente de livros como *Cinquenta Tons de Cinza*. Esse fenômeno gerou enunciados diversos, mas, dado o feito do livro *Toda Poesia*, as declarações que se multiplicaram pela mídia impressa e digital especializada constituem a imagem do autor como representação de uma tradição literária. Vejamos a *webmanchete* na sequência:

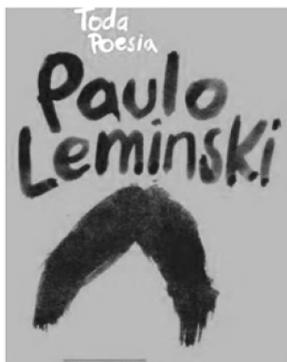
Paulo Leminski bate 'Cinquenta Tons de Cinza' em lista de mais vendidos

Por Luisa Pécora, iG São Paulo | 21/03/2013 13:57 - Atualizada às 21/03/2013 20:42

COMPARTILHE     

Tamanho do texto + -

Antologia do poeta curitibano lidera ranking da Livraria Cultura ocupado há meses por trilogia de E. L. James



O poeta curitibano Paulo Leminski superou os livros da trilogia "Cinquenta Tons de Cinza" na lista de mais vendidos da Livraria Cultura, uma das maiores do País.

A antologia "Toda Poesia" lidera o ranking há duas semanas. No mais recente, referente à semana de 11 a 17 de março, "Cinquenta Tons de Liberdade" ficou em quinto, "Cinquenta Tons de Cinza" em sétimo e "Cinquenta Tons Mais Escuros" em oitavo.

[Siga o iG Cultura no Twitter](#)

A trilogia de E.L. James domina a lista de mais vendidos desde o segundo semestre do ano passado, e na maior parte deste



Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso

Figura 1: Webmanchete sobre a venda do Livro *Toda Poesia*

Fonte: Pécora (2013)

De onde destacamos o enunciado 1:

Paulo Leminski bate 'Cinquenta Tons de Cinza' em lista de mais vendidos (PÉCORA, 2013)

Houve um confronto e, de um lado, aciona-se a função-autor contra o nome do livro. A ação é ativada, pelo enunciador, por meio do item lexical *bate*, que ativa uma cena de fala validada para constituir uma cenografia de disputa entre adversários. Talvez, uma referência ao fato de Leminski – pessoa civil – ter sido lutador de artes marciais. O item lexical *bate* neste contexto significa *superar*, *vencer*, mas o valor semântico do item lexical *bater* proporciona, neste caso, mais impacto do que *superar*.

Podemos conjecturar, também, que o enunciador faz referência a um jogo, uma disputa com regras predefinidas em que vencer significa estar no topo da lista dos *mais vendidos*. A parte fraca que perdeu essa batalha é apresentada pelo nome de um livro: *Cinquenta Tons de Cinza*, de E. L. James (2013), livro que, durante um ano, no Brasil, esteve no topo das listas dos mais vendidos.

Os enunciados não teriam os mesmos efeitos de sentido se nós os invertêssemos:

(a) Paulo Leminski bate E. L. James em lista de mais vendidos; ou,

(a') *Toda Poesia* bate *Cinquenta Tons de Cinza*.

O enunciador aciona a função-autor pelo nome do autor Leminski. Todavia,

[...] não é possível fazer do nome próprio, evidentemente, uma referência pura e simples. O nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa, medida, é o equivalente a uma descrição (FOUCAULT, 2009, p. 272).

Tal descrição mobiliza uma disputa declarada na *webmanchete*, que não se dá apenas entre um poeta *best-seller* e um livro *best-seller*.

Trata-se de uma celebração da poesia, da palavra, da cultura, da literatura em detrimento à mercadoria. Em última instância, vislumbra-se uma esperança na educação, em uma nova sociedade, no surgimento de novos leitores de literatura em tempo de redes sociais. Numa palavra: celebra-se o livro, entendido como patrimônio cultural.

Mas essas celebração e esperança se dão no campo da consumo. A batalha, deste modo, mobiliza as regras deste campo. A função-autor acionada pelo nome de autor Leminski parece querer modificar o estatuto do próprio campo de consumo, em última instância, no cerne deste campo, a literatura tida como arte, luta contra a representação da literatura de mercado, talvez, contra a representação da literatura de mau gosto, de senso comum, a qual se encontra associada ao leitor médio. No caso de Leminski, é o prestígio social do autor na sua ontologia autoral, como lembra Maingueneau (2010), que o põe em certa vantagem na luta. Trata-se de uma tradição poética, pela qual o nome Leminski é ativado em prejuízo ao *best-seller*.

A função-autor acionada no enunciado 1 estabelece uma hierarquia literária no campo do consumo. Leminski é sujeito enquanto *Cinquenta Tons de Cinza* é objeto-produto. Ou melhor, Leminski é um *auctor*, na acepção posta por Maingueneau (2010): a de autor enquanto correlato de uma obra. De outra forma, *Cinquenta Tons de Cinza* mobiliza um autor pelo nome do livro, o produtor dos textos, escritor, pessoa empírica, aquele que assina os contratos, que gerencia sua própria carreira.

Mas, em sociedades de consumo como a nossa, os papéis se invertem, isto é, a ordem hierárquica é reformulada. O objeto-produto passa a regular o sujeito, ou se torna sujeito-objeto. Se não fosse essa inversão de valores, certamente, não chamaríamos o livro de E.L James de “fenômeno literário” e, sim, a própria autora do livro. Há uma tendência à personificação do produto-livro e, por conseguinte, um apagamento do autor, que corrobora com a especificação de duas épocas referidas por Foucault (2009): uma em que a questão da autoria não era posta em questão e outra, depois, em que o autor foi colocado no centro, isto é, quando o sujeito recebeu o papel de fundamento originário, o qual Foucault visa a retirar. Em outras palavras, o filósofo francês admite que o nome de autor não é um nome qualquer, pois permite reagrupar certo número de textos, delimitá-los, excluí-los, colocá-los em situação de oposição a outros textos, mas opera como função variável e complexa no discurso.

Mas julgamos, mesmo assim, que E. L. James não seja um nome de autor que se relaciona a uma pessoa empírica? Neste ponto, as três dimensões de autor propostas por Maingueneau (2010) amplia a noção de autoralidade nas condições sócio-históricas atuais.

Deste modo, não podemos nos deixar levar com a provável superioridade de Leminski na luta contra o famigerado adversário, que, a despeito de sua qualidade literária, mantinha-se na lista dos mais vendidos, no Brasil, há um ano. O livro de um poeta maior, que, na época de seu lançamento, fora bem recebido pela crítica literária e aplaudido por artistas consagrados, conseguir bater um livro circunstancial não nos parece uma novidade. Na verdade, o livro *Toda Poesia* reúne a obra poética de Leminski, é a obra de seu percurso literário, é a obra máxima do poeta.

O Leminski (2013) de *Toda Poesia* já havia passado as etapas que um *auctor* deve passar. A reunião de seus poemas não o traz à condição de *auctor*, ele já o era em vida. Leminski não vence apenas um *best-seller* imbatível em vendas, sua obra põe em discussão o próprio conceito de literatura de massa e, por extensão, a possibilidade de redefinição do termo *best-seller*. Leminski, ou melhor, seu livro não é superior a *Cinquenta Tons de Cinza*, porque não pode ser comparado a ele em seus aspectos literários. Então, o que está em jogo na *webmanchete* aqui analisada? Se sabemos que o livro de Leminski vendeu mais que o livro *Cinquenta Tons de Cinza* apenas na Livraria Cultura no mês de março de 2013?

Nos termos de Foucault (2009), podemos considerar que o nome de autor Leminski, no enunciado 1, opera a função-autor, mas o nome E. L. James ainda não opera. Em outras palavras, quando nós, leitores de literatura, ouvimos os nomes de Carlos Drummond de Andrade, Edgar Allan Poe, Guimarães Rosa, Virgínia Woolf, Clarice Lispector, Machado de Assis, Paulo Leminski, por exemplo, não os associamos ao nome próprio do sujeito empírico, atribuímos-lhes uma função-autor em que operam os discursos que podem ser reagrupados em nome desses autores. Já o nome E. L. James não opera – pelo menos por enquanto – a função-autor. Portanto, o enunciador na *webmanchete*, quando lança mão do nome do livro para encenar a disputa na venda de livros, evidencia uma ausência, o apagamento do autor. Em contrapartida, evidencia, também, uma presença, a poesia tem seu lugar na sociedade do consumo.

Mas, mesmo na ausência do autor ou presença da literatura legitimada como patrimônio cultural, todo texto reivindica uma autoria, mesmo que, no caso do *best-seller* esta autoria não seja revelada de imediato. Trata-se de um termo genérico em que estão incluídos certos discursos mais ou menos semelhantes. É, pois, o agrupamento desses discursos que os identificam como *best-seller*.

Dessa forma, o livro incluído nesse rótulo não é destituído da função-autor, ou, como já dissemos, não opera esta função plenamente, nos termos colocados por Foucault (2009). De fato, os *best-sellers* não precisam do nome do autor para circular, mesmo que o nome do autor seja condição necessária para se alcançar a condição de *auctor*. Na *webmanchete* do enunciado 1, a função-autor entra em duelo com um *best-seller*, levando consigo as armas sociais que as três dimensões da noção autor, propostas por Maingueneau (2010), possuem.

A primeira diz respeito à noção de autor-responsável, já que o nome Leminski garante originalidade e singularidade dos discursos que são a ele confiados. A instância híbrida autor-Leminski produziu, além de poemas, traduções, prosa, artigos em revistas. A segunda designa um ator da cena literária. O autor-ator Leminski esteve, de forma constante, em sua época. Sua pessoa empírica conferia a si mesmo um estatuto de escritor, o Leminski de carne e osso que geria sua trajetória como literato; sua presença empírica ativava uma memória discursiva literária, ou seja, quando se via Leminski, via-se o poeta. A terceira dimensão, a mais relevante para nossa análise, apresenta o autor (*auctor*) como correlato de uma obra. A função-autor Leminski comporta aqui as outras duas anteriores, ou seja, o nome do autor Leminski traz consigo um *opus*: associamos o nome do autor a uma obra, a uma tradição literária. Conseguimos reunir, comparar, opor textos em seu nome.

De outro lado, temos o *best-seller*. Notemos que no enunciado 1 não é citado o nome do autor do *best-seller*, pois a função-autor ali é ausente, pelo menos até que se leia o livro. Não há uma relação de filiação, ainda, entre o nome do livro e seu autor. Ressalta-se, em vez disso, o objeto-produto. De sorte que não faz diferença dizer: o autor do livro *Cinquenta Tons de Cinza* é x ou y. Porque o livro não precisa do nome do autor para ser vendido. As condições de produção, circulação e disseminação de textos na contemporaneidade, dado o aparato técnico oferecido pela indústria cultural no campo da editoração, oferecem recursos para que o anonimato do autor não seja, a princípio, um empecilho na venda do livro. Assim, a metonímia (autor pela obra), no caso de Leminski, se inverte (na obra pelo autor), no caso de *Cinquenta Tons de Cinza*. O nome do autor não reforçaria o duelo, mas o nome do livro reforça o inusitado em sociedade de consumo: a poesia tida como patrimônio cultural, sendo consumida em massa.

Se a função-autor não é ativada pelo enunciador para se referir ao *best-seller*, é porque o autor do livro não é ainda um *auctor*, não pode ser, por enquanto, correlacionado a uma obra. As armas sociais do nome de Leminski podem ser descritas em termo de completude. O nome de autor Leminski não é um nome qualquer, mas também não se manifesta como correlato de Literatura a qualquer um. Isto é, a encenação discursiva mobiliza um coenunciador (leitor do enunciado) que esteja a par das discussões em torno do que é ou não boa literatura.

Entretanto, poderíamos pensar que a função-autor opera em reagrupamentos de discursos que chamamos *best-sellers*. Ou seja, dá lugar a vários *eus*, funcionando com lugar de dispersão, como colocou Foucault (2009). Vejamos, então, o que há por trás dessa *webmanchete* supracitada. Bem antes, em 2012, o livro de E.L. James já era notícia.

‘Cinquenta tons de cinza’ pode quebrar recorde de vendas global

Romance erótico caminha para 40 milhões de cópias vendidas

POR O GLOBO

07/08/2012 12:51 / atualizado 07/08/2012 16:03



RIO - O fenômeno literário “Cinquenta tons de cinza”, que foi lançado oficialmente no Brasil na semana passada e já figura na lista de livros mais vendidos no país, está prestes a quebrar todos os recordes do mundo editorial. O chamado “pornô para mamães” caminha para o número de 40 milhões de cópias vendidas, sendo considerado um hit global.

Figura 2. Repercussão da venda do Livro de E.L James

Fonte: ‘Cinquenta’... (2012)

“Fenômeno literário”, “hit global”, “pornô para mamães”, “quebrar recordes do mundo editorial” são qualificações de uma instância não especializada, guiada pela indústria cultural/editorial. Esta instância tende a sensacionalizar a informação. Há, nesse enunciado, o que Bosi (2002, p. 249) chama de especular e espetacular. Trata-se de uma representação do “show da vida”, que dispensa o nome do autor para pôr o texto em circulação. É, pois, a maquinaria da indústria cultural em pleno funcionamento.

Deste modo, fica difícil reagrupar discursos em torno dos *best-seller*; haja vista os terceiros implicados na construção da imagem do autor. No caso da Figura 2, o comentário não tem autoria e é atribuído a uma instância jornalística. Diferente, pois, dos terceiros implicados na apresentação Leminski em seu livro *Caprichos & Relaxos*. Neste particular, Maingueneau (2010) separa a noção de autor, como vimos, em três dimensões. Podemos notar, desse modo, a separação dessas noções de forma clara na *webmanchete* que escolhemos (enunciado 1). O nome Paulo Leminski serviria de exemplo, para Foucault, mas não o nome E. L. James – mesmo sabendo que o nome E.L. James refere-se a um nome de autor.

Ao separar essas dimensões, podemos notar que o nome Leminski pertence às três dimensões, enquanto o nome E. L. James apenas às duas primeiras, o que modifica o modo do pertencimento do nome ao discurso nas sociedades contemporâneas. Na verdade, o nome E. L. James se identifica bem mais à segunda dimensão, ou seja, a dimensão de autor-ator. Esse nome não tem trajetória literária, não correlaciona obras em seu nome. Em última instância, esse nome é um pseudônimo de uma gerente comercial que decidiu escrever um livro, inspirada pela saga *Crepúsculo*³.

O enunciator, ao constituir o enunciado na *webmanchete* do enunciado 1 apaga o nome E.L. James, pois pretende pôr num mesmo nível de forças dois símbolos destoantes: a cultura representada por Leminski e a mercadoria representada por *Cinquenta Tons de Cinza*. No entanto, coloca-os num mesmo lugar de embate: o consumo. Neste lugar, surge o inusitado: um livro de poesia supera em vendas um dos *best-sellers* mais vendidos no mundo. Também, neste lugar, é possível deslocar a noção de autor.

De outro modo, quando afirma “Leminski bate Cinquenta Tons de Cinza”, o enunciator aciona a função-autor em sua plenitude para dar como vencido, pelo menos por um mês, a mercadoria representada pela literatura circunstancial. O fenômeno de vendas do livro *Toda Poesia*, de Paulo Leminski, desse modo, permite-nos observar a função-autor “[...] em seu caráter radicalmente histórico” (MAINGUENEAU 2010, p. 46) e, ao mesmo tempo, notar que certas características no modo de produção, circulação e disseminação dos textos fazem minar a abrangência desse conceito de autoria.

³ A saga *Crepúsculo* é uma história sobre vampiros escrita por Stephenie Meyer. A série vendeu 150 milhões de cópias no mundo e foi traduzida para mais de 37 idiomas, também sendo apropriada com pela indústria cinematográfica, obteve grande repercussão. A escritora E. L. James cita, em muitas entrevistas disponíveis na internet, essa referência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nome do autor permite-nos reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros, bem como estabelecer entre eles “[...] uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante” (FOUCAULT, 2009, p. 273). Se há essa possibilidade de reagrupamento de textos e de atribuição a um nome do autor, é a função-autor que propicia. Na verdade, a função-autor é constituída por uma prática discursiva recíproca entre o autor – instância responsável pelo texto – seus leitores e entre o autor-ator e suas redes competentes. Todo esse processo pode levar décadas ou mesmo nem chegar a ser concluído.

Contudo, no que tange aos *best-sellers*, a possibilidade de reagrupamento fica mais difícil, já que a função-autor não opera plenamente nestes textos. É preciso, então, como propor Maingueneau (2010), ampliar a noção de autorialidade. Quando dissemos que os *best-sellers* têm uma função-autor operando certo número de textos, mas que não podemos atribuir esses textos a um nome do autor específico, o que queremos dizer é que a função-autor em *best-sellers* não revela um nome do autor, mas dá “[...] lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (FOUCAULT, 2009, p. 280). Ou seja, dá lugar a um autor-responsável, a um autor-autor ou a um *author* (MAINGUENEAU, 2010).

Talvez, seja o mesmo dizer que os *best-sellers* podem ser pensados como “[...] uma literatura em que há muitos produtores, de forma que não se pode destacar um entre eles” (MAINGUENEAU, 2010, p. 44). A dúvida se instala no entendimento de nome do autor, função-autor e produtor.

Para Foucault (2009), o nome do autor é condição para que possa existir a função-autor, ou antes, podemos atribuir um determinado número de textos a um nome do autor e este passa operar a função-autor. No caso dos produtores, seria prudente pensar que eles emergem a partir de sua percepção de uma função-autor instaurada em sua sociedade, no intuito de transgredi-la. A não transgressão pode significar o apagamento do autor.

Na *webmanchete* analisada, podemos notar que o nome do autor Leminski opera uma função-autor, ou seja, é caracterizada pelo modo de existência, de produção, de circulação e de funcionamento dos discursos em uma dada uma sociedade (FOUCAULT, 2009), mas isso só foi possível pela transgressão discursiva do autor-produtor de uma função-autor ora instaurada. De outra forma, a impossibilidade de o enunciador acionar a função-autor pelo nome de autor E. L. James leva-o, na produção de efeitos de sentido, à omissão do nome do autor. O autor-produtor E.L. James, neste caso, não é transgressor de discursos, pelo contrário, se apropria deles (do código literário) como prática social inerente à sua condição de sujeito, ou melhor, sua posição-sujeito ocupa um lugar no campo literário, em última instância, este lugar são marcados pelas dimensões propostas por Maingueneau (2010). Em um palavra, o nome de autor E.L. James ocupa a dimensão de autor-ator.

Em suma, discutir a noção-autor em Análise do Discurso, considerando as formas de produção, circulação e disseminação de textos, de certo modo, tem contribuído para enriquecer certas noções desse campo, como a noções de enunciador, *ethos*, gênero, por exemplo. Também, essa discussão é válida para considerar, a partir da autoridade que o texto implica, as suas condições sócio-histórica e culturais de produção. Temos, na sociedade de consumo, outra instância que participa da autoridade de um texto: a indústria cultural. Cabe-nos incluí-la, de certa forma, nas condições de produção, circulação e disseminação do texto literário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-138.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. *O rumor da Língua*. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64

BENJAMIN, W.. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BOSI, A. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CELESTINO, R.; CHAVES, R. S. Os discursos de Clarice Lispector como enunciados aforizantes de autoajuda na rede social facebook. *VERBUM - Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 4, p. 38-55, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/issue/view/1081>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *A história cultural, entre práticas e representações*. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

_____. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. Tradução de Luzmara Curcino, Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EDUSFCAR, 2012.

CINQUENTA tons de cinza pode quebrar recorde de vendas global. O Globo.com. Seção cultura, 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/cinquenta-tons-de-cinza-pode-quebrar-recorde-de-vendas-global-5713763>>. Acesso em: 25 ago 2014.

DEFOE, D. *Robinson Crusóé: a aventura de um naufrago numa ilha deserta*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FOUCAULT, M. O que é o autor? In: _____. *Ditos e escritos III: estética, literatura, pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

JAMES, E.L. *Cinquenta tons de Cinza*. Editora Intrínseca, 2013.

LEMINSKI, P. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

_____. *Caprichos & relaxos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Tradução de Maria Inês Otranto. São Paulo: Parábola, 2010.

PÉCORA, Luísa. Paulo Leminski bate 'Cinquenta Tons de Cinza' em lista de mais vendidos. *Portal IG de notícias*. Últimos segundos, Cultura, 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/2013-03-21/paulo-leminski-bate-cinquenta-tons-de-cinza-em-lista-de-mais-vendidos.html>>. Acesso em: abr. 2013.

Recebido em 12/03/2016. Aceito em 14/06/2016.

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
EDUCACIONAIS
E A PROBLEMÁTICA
DO PARADOXO
DO ACESSO
ÀS PRÁTICAS LETRADAS
E DA INCLUSÃO SOCIAL:
INTERPRETAÇÕES À LUZ DOS
ESTUDOS DA LINGUÍSTICA
APLICADA¹**

**LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONALES Y LA PROBLEMÁTICA DE LA
PARADOJA DEL ACCESO A LAS PRÁCTICAS LETRADAS Y DE LA INCLUSIÓN SOCIAL:
INTERPRETACIONES A LA LUZ DE LOS ESTUDIOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA**

**EDUCATIONAL LINGUISTIC POLICIES AND THE PROBLEM OF THE ACCESS PARADOX TO
LITERATE PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION: INTERPRETATIONS UNDER THE LIGHT
OF APPLIED LINGUISTICS**

Rosângela Hammes Rodrigues*
Universidade Federal de Santa Catarina

¹ Este ensaio é uma versão escrita da comunicação oral proferida na mesa-redonda “O ensino e a aprendizagem de línguas e os estudos de letramento”, durante o IX Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Belém (PA), no ano de 2015. Agradeço a leitura crítica do ensaio feita pelos pareceristas da revista. As lacunas são de minha responsabilidade.

* Doutora em Linguística Aplicada pela PUC/SP. Professora da UFSC e pesquisadora do CNPq. E-mail: hammes@ccc.ufsc.br.

RESUMO: Neste ensaio, discuto a problemática das políticas públicas educacionais de inclusão social e das políticas linguísticas educacionais, bem como a questão do paradoxo da acessibilidade e da inclusão social, porque a acessibilidade e a inclusão por si sós podem não promover a igualdade entre os sujeitos e a diversidade cultural, além de manterem e reproduzirem as relações de dominação já existentes. E isso porque o acesso às interações sociais, mediadas pelos gêneros secundários, letramentos dominantes e variedade linguística de prestígio, é, antes de tudo, o convívio com práticas e discursos da ideologia dominante, podendo representar mais um meio para sua manutenção. A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, de Paulo Freire e de Hilary Janks, discuto como podemos abordar esse paradoxo na escola por meio da plurivalência e da dialética do signo e por meio de uma educação problematizadora e crítica da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. Gêneros do discurso. Letramento. Círculo de Bakhtin. Paulo Freire. Hilary Janks.

RESUMEN: En este ensayo discuto la problemática de las políticas públicas educacionales de inclusión social y de las políticas lingüísticas educacionales, además de la cuestión de la paradoja de la accesibilidad y de la inclusión social, ya que puede que la accesibilidad y la inclusión y la diversidad cultural por sí solas no promuevan la igualdad entre los sujetos, sino que mantengan y reproduzcan las relaciones de dominación ya existentes. Esto es así porque el acceso y la convivencia con las interacciones sociales, mediadas por los géneros secundarios, literarias dominantes y variedad lingüística de prestigio, son, antes que nada, la interacción y la convivencia con prácticas y discursos de la ideología dominante, pudiendo ser más un medio para su manutención. A partir de los estudios del Círculo de Bakhtin, de Paulo Freire y de Hilary Janks, abordamos cómo podemos abarcar esa paradoja en la escuela, por medio de la plurivalencia y de la dialéctica del signo, mediante una educación basada en la discusión de problemas y crítica de la realidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lenguaje. Géneros del discurso. Letramiento. Círculo de Bakhtin. Paulo Freire. Hilary Janks.

ABSTRACT: In this essay I discuss the issue of educational public policies for social inclusion and of educational linguistic policies, and the issue of the accessibility paradox and social inclusion, because accessibility and inclusion alone may not promote equality between individuals and cultural diversity, but maintain and reproduce existing relations of domination. This happens because the access and the relation with social interactions mediated by secondary genres, dominant literacies and linguistic variety of prestige are, first of all, the interaction with practices and discourses of the dominant ideology, possibly representing another means for its maintenance. Based on the studies developed by the Bakhtin Circle, Paulo Freire, and Hilary Janks, I analyze how we can address this paradox at school through plurivalence and sign dialectic, and through a problematizing, critical education.

KEYWORDS: Teaching and learning of language practices. Speech genres. Literacy. Bakhtin Circle. Paulo Freire. Hilary Janks.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, considerando o lugar teórico no qual me situo, o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem no âmbito da Linguística Aplicada, objetivo discutir a problemática das políticas públicas educacionais de inclusão social e das políticas linguísticas educacionais, bem como a questão do paradoxo da acessibilidade e da inclusão social. E isso porque a acessibilidade e a inclusão por si sós podem não promover a igualdade entre os sujeitos e a diversidade cultural, e ainda manterem e reproduzirem as relações de dominação já existentes, na medida em que o acesso às interações sociais mediadas pelos gêneros secundários – logo, no âmbito dos letramentos dominantes e no uso da variedade linguística de prestígio – é, antes de tudo, o convívio com práticas e discursos da ideologia dominante, podendo, assim, representar mais um meio para sua manutenção.

Considerando essa situação, pretendo discutir como os estudos de letramento e de gêneros do discurso (numa vertente crítica – ainda que pareça tautológica essa especificação) podem trazer para o debate essa problemática, passando para o centro da discussão a própria linguagem como *signo ideológico* tanto de manutenção quando de mudança da situação social. Para tanto, correlacionarei essa posição ancorada nos estudos sobre linguagem e ideologia do Círculo de Bakhtin, bem como nos posicionamentos de Hilary Janks (2000) e Paulo Freire (1987), uma vez que estes dois autores, cada qual a seu modo, discutem o paradoxo da acessibilidade e da inclusão e apontam alternativas para a questão.

2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E A QUESTÃO DO PARADOXO DO ACESSO E DA INCLUSÃO SOCIAL

Pode parecer estranho ter-se de falar em direito ao acesso à educação nos dias de hoje, mas, para a realidade brasileira, isso ainda é necessário, considerando que são relativamente recentes a obrigatoriedade da educação básica e as políticas públicas de acesso e permanência na escola. Nos termos de uma política pública federativa coordenada, é na década de 1940 que se fala de obrigatoriedade da educação primária², tal como consta no Decreto-Lei n. 8529, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário:

Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.

Art. 42. A administração dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal baixará regulamentos especiais e sobre a obrigatoriedade escolar, e organizará, em cada Município ou distrito, serviços de Cadastro Escolar, pelos quais se possa tornar efetiva essa obrigatoriedade.

Art. 43. Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1840 (Código Penal). (BRASIL, 1946).

Não obstante, apesar de sua importância, a lei, por si só, não é suficiente se não há condições materiais para o ingresso e a permanência do aluno na escola. Assim, foram necessárias mais algumas décadas para que se pudesse falar em início da universalização do acesso à escola no Brasil. Para tal, não se pode negar a importância de uma série de políticas públicas voltadas para esse fim, como merenda escolar, transporte escolar, livros didáticos, bolsa-família, entre outras, criadas para fornecer as condições mínimas de permanência do aluno na escola. E, nesses casos, estamos falando de condições mínimas apenas, pois uma política pública de educação passa também por outras instâncias, como a igualdade de condições de acesso à escola, o que requer igualdade de acesso aos bens culturais e econômicos. E essa consideração leva a outra questão: interessa mesmo a todos os grupos sociais igualdade de acesso aos bens econômicos, sociais, culturais e uma educação escolar problematizadora da realidade (FREIRE, 1987)?

Também à escola, com suas atividades humanas, interações e seus agentes, cabe se perguntar qual sua finalidade, a quais interesses ela serve. Essa indagação nos permite entrever que, como uma das esferas secundárias, tal como esse conceito é entendido pelo Círculo de Bakhtin, ou seja, atrelado aos conceitos de ideologia e axiologia, dentre outros, a escola é um dos lugares de objetivação e funcionamento da ideologia oficial instituída, a ideologia dominante. Consideremos que “cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”, que “cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” e que “[a] classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p. 33 e 47). Assim, a escola, na maioria das vezes, constitui-se como espaço para uma educação a serviço da manutenção do *status quo* e raramente provê condições para que, numa relação dialética transformadora, a educação tenha o sujeito-aluno e sua formação integral como fim.

Assim, há projetos educacionais que, embora pareçam ter como centralidade o sujeito-aluno, na verdade, têm como finalidade a manutenção do *status quo*. Por exemplo, se formos analisar a origem do ensino técnico no Brasil³, pela criação da Escola de Aprendizagem de Artífices, concretizada pelo Decreto 7.576, de 23 de setembro de 1909, observamos que ele se deveu às seguintes considerações oficiais:

² Refiro-me ao direito e à obrigatoriedade do ponto de vista do sujeito e não da construção de escolas, pois são posições político-discursivas diferentes. A necessidade de construção de escolas já está presente, ao menos legalmente, na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827: “Art. 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.” (BRASIL, 1827). Podemos observar que se fala em necessidade e não obrigação, e que a “necessidade” destinava-se aos centros urbanos, numa época em que o acesso à educação formal era ínfimo no País, enquanto que, em muitos outros países, o acesso ao ensino primário já era um direito garantido.

³ Atenho-me aqui apenas à análise da origem do ensino técnico no País.

[...] que o **aumento constante da população** das cidades exige que se facilite às **classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da **luta pela existencia**:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os **filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir **habitos de trabalho proficuo**, que os afastara da **ociosidade ignorante**, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis á Nação**;

Decreta:

Art.1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional gratuito. (BRASIL, 1909, grifos meus).

É relevante analisar as razões e as finalidades para a criação de escolas às crianças pobres dos centros urbanos no momento da industrialização do país: tirá-las das ruas e transformá-las em cidadãos úteis à Nação⁴. Logo, o objetivo central não estava na educação do homem, mas na eliminação do risco que esses meninos ofereciam e na criação de mão de obra útil (por isso as escolas tinham diferentes cursos, de acordo com o setor industrial onde se localizavam). Além disso, observa-se a discursivização sobre a pobreza, significada e valorada justamente pelos que a geram: *ociosidade ignorante, ausência de hábitos de trabalho profício*⁵. Enfim, a criação das Escolas de Artífices deu-se, antes de tudo, para a manutenção do poder instituído: evitar os riscos que os meninos de rua poderiam apresentar e criar mão de obra útil ao capital e à nação.

Outro exemplo é a desconfiança de como o poder instituído via a alfabetização dos oprimidos, como demonstram Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro ao tratarem dos discursos sobre analfabetismo e alfabetização de adultos no Brasil do início do século XX:

Entre os intelectuais também havia, por outro lado, um certo temor de que a alfabetização pura e simples – caso não viesse acompanhada de uma formação moral – se transformasse em uma arma que, por sua própria natureza, é “perigosa” (Heytor Lyra da Silva apud Carvalho, 1996:150). Carneiro Leão chega a afirmar, em 1916, que temia que a alfabetização generalizada pudesse aumentar a “anarquia social”, pois “Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará ele conseguir emprego público” (apud Paiva, 1983:92). (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 42).

Já não se sustentava mais o alto índice de analfabetismo no Brasil (em torno de 80%) na virada para o século XX, uma vez que a indústria necessitava de operários que pudessem ler instruções. Ademais, o país se mostrava dissonante com as políticas educacionais de outros países, que já haviam universalizado o ensino primário. Por outro lado, havia temores de que, pelo ato da leitura, os oprimidos pudessem já não ir mais ao encontro do discurso nacionalista, do discurso dos opressores, deixando de ser hospedeiros desse discurso (FREIRE, 1987), e também entrando em interação com outros discursos não úteis ao poder instituído.

Voltando ao momento atual, observa-se, no âmbito das políticas educacionais e das políticas linguísticas educacionais, a busca pela universalização da educação básica, do direito à diversidade linguística, do direito ao acesso às práticas letradas. Isso tem trazido para a discussão a diversidade cultural e linguística dos alunos, os usos sociais da linguagem, a relação entre linguagem, ideologia e dominação, os direitos do aprendiz e, junto com eles, o direito ao acesso da variedade de prestígio, aos letramentos globais (dominantes), às interações mediadas pelos gêneros secundários, significados pela ideologia dominante etc.

Entretanto, do ponto de vista pedagógico, surge uma questão: O que significa o acesso à variedade linguística dominante, aos letramentos dominantes e às interações e aos discursos mediados pelos gêneros secundários? As respostas dependem em boa medida da concepção de língua, de letramento e de gêneros do discurso, que, em uma perspectiva simplista, tenderá a objetificar

⁴ Dados os objetivos deste trabalho, não discutirei as questões em torno do discurso nacionalista e do discurso higienista da época, embora os exemplos estejam também em diálogo com eles.

⁵ Não obstante, quando essas escolas federalizadas paulatinamente se tornaram referência de ensino, os pobres e desfavorecidos da fortuna delas foram excluídos, até recentemente, quando políticas educacionais, como as cotas, têm procurado sua inclusão novamente.

esses conceitos, descartando-os da sua relação com a ideologia, o poder e a dominação. Podem ser considerados exemplos dessa perspectiva: a analogia das diferentes variedades linguísticas com um guarda-roupa com diferentes roupas, em que se esquece nessa analogia é que diferentes guarda-roupas e roupas constituem sujeitos e têm valores axiológicos diferentes; a consideração dos gêneros do discurso como formatos textuais, o que os desencarna das práticas de linguagem para transformá-los em técnicas que podem ser aprendidas; e o letramento como acesso a práticas globais, sem se atentar que o letramento global é também letramento dominante, porque resultado de uma ação de poder e de dominação.

Além disso, se considerarmos a relação constitutiva entre variedades linguísticas, letramentos e gêneros do discurso e ideologia, poder e dominação, surgem outros questionamentos:

a) Como lidar com o acesso aos letramentos, gêneros secundários/dominantes e discursos hegemônicos e, ao mesmo tempo, com a diversidade linguística e cultural, pensada como uma *via de mão dupla*?⁶

b) Ao trabalharmos com o acesso à linguagem dominante e à interação no âmbito das esferas formalizadas e sistematizadas e seus discursos hegemônicos, não estamos também, ao mesmo tempo, contribuindo para a manutenção dessa dominação?

Comentários de leitores em jornais e redes sociais, como nos três exemplos a seguir⁷, parecem mostrar a manutenção da dominação e, junto com ela, a manutenção de discursos intolerantes e preconceituosos:

Taxa ambiental para Floripa já!!!! Transito de floripa causado pelos 170 mil veiculos de faxineiros que entram e saem por dia nas pontes. (Comentário de um leitor de um jornal do grupo RBS a respeito de uma notícia que informava a respeito de possível cobrança de pedágio para carros de turistas entrarem na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), em 2015).

Deviam implantar essa taxa na Capital também. Essa manezada que vem com o carro socado de gente pra "rachar a gasolina" só causa transtornos e não contribui com a cidade; sobra para os moradores arcarem com os prejuízos. Quem deixa de visitar por conta da mísera taxa não faz falta alguma. (Comentário de um leitor de um jornal do grupo RBS a respeito de uma notícia que informava a respeito de possível cobrança de pedágio para carros de turistas entrarem na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), em 2015).

XXXXXXXXX: parem de mimimi do caralho e achar que governo tem que ser assistencialista. Mulher se engravidar fica MEIO ANO em casa. Porra, que façam um planejamento entao de terem filhos quando for FINANCEIRAMENTE possível. PORra, vao resolver ter filhos os empregadores que banquem isso? o empregador ja te paga o seu salario pela sua produção. Bando de Petista letra F. (Comentário resposta postado em uma rede social).

Podemos até dizer que o primeiro leitor não entendeu a notícia, mas isso pouco tem relevância para o que pretendemos discutir. Ainda que não possamos identificar a origem social dos que produziram esses enunciados – mas considerando que todo discurso nasce de outros discursos –, o que aqui destacamos é a manutenção e a disseminação do discurso de intolerância contra minorias sociais, no caso, os pobres e as mulheres.

Parafraseando Paulo Freire (1987), ao trabalharmos com o acesso aos gêneros secundários e aos letramentos dominantes na escola e seus discursos, como não transformar o oprimido no novo opressor? Como já lembrava o autor, raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”. (FREIRE, 1987, p. 15).

⁶ Por exemplo, quando dessa discussão com um colega de trabalho, este relatou que, ao abordar, numa escola de elite, as manifestações culturais das classes populares, foi repreendido por uma aluna, que lhe disse: “Professor, chega de falar de pobre, vamos falar de nós”. É a isso que me refiro como a mão dupla da diversidade: quando se trata desse tema, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas tendem, muitas vezes, a focar a necessidade de conhecimento e aprendizagem da cultura dominante pelas classes populares, mas não necessariamente o seu inverso.

⁷ Optei por não identificar a autoria e o local de publicação desses comentários.

Por isso, trabalhar com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem pela perspectiva dos gêneros do discurso e do letramento obriga-nos a levantar algumas questões: Estamos trabalhando com a linguagem para, por meio da plurivalência dos signos, desnaturalizar a monovalência dos signos e dos discursos produzidos historicamente pelos grupos dominantes, ou estamos ratificando o discurso dominante? Sob uma aparente nova perspectiva, não estamos continuando o modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), que mantém a relação de dominação, transformando os *oprimidos*, os *desvalidos da fortuna* em *hospedeiros* de ideologias, discursos e ações dos opressores? Parafraseando Freire (1987), qual tem sido o *testemunho de homem* que vimos projetando com nossos alunos?

Por outro lado, já sabemos que, se negarmos aos alunos o acesso à linguagem, aos gêneros e aos letramentos dominantes, estaremos contribuindo para a sua exclusão dos espaços sociais cujas interações são mediadas por essa linguagem e esses gêneros, uma vez que, sem esse domínio, sua interdição nesses espaços acontecerá na e pela linguagem.

É essa situação que Logde, citado por Janks (2000), chama de “paradoxo do acesso”: sem o acesso, continuará a exclusão dos alunos das classes desfavorecidas; como o acesso, que é também acesso e interação a/com os discursos dominantes, pode-se manter as relações de desigualdade e opressão, pela manutenção desses discursos. Assim, como lidar com esse paradoxo na esfera escolar? Uma possibilidade é a partir de uma perspectiva crítica dos estudos de gêneros e de letramento acerca das relações entre linguagem e poder. Para tanto, dialogaremos com as posições de Freire e Janks, que, cada qual a seu modo, discutem a questão e convergem para uma perspectiva que aponte caminhos para lidar com esse paradoxo.

3 A LINGUAGEM COMO SIGNO IDEOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Se uma perspectiva pedagógica objetificadora da linguagem desencarna-a dos sujeitos e da história, transformando-a em *meio/código de comunicação* que apaga a plurivalência dos signos⁸, é, ao mesmo tempo, por meio da linguagem que podemos tratar do paradoxo do acesso, trazendo para o campo da discussão a plurivalência e a dialética dos signos (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988). Isso implica uma educação problematizadora (FREIRE, 1987) e crítica da realidade e dos discursos que a produzem.

Assim, se “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se travam, tornando o signo monovalente” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p. 47), também, “na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces” (p. 47); o signo é dialético. Assim, explorando a dialética do signo, podemos trazer à cena, na e por meio da linguagem, a plurivalência da linguagem, desnaturalizando práticas e discursos hegemônicos e excludentes, como os presentes nos exemplos da seção anterior. Numa perspectiva do letramento crítico⁹, é o que propõe Janks (2000), ao abordar, no trabalho com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, a problemática do paradoxo do acesso, a partir da consideração dos conceitos de *dominação*, *acesso*, *diversidade* e *design* e sua necessária interdependência.

Sobre a *dominação*, como já vimos, a linguagem (seja ela verbal ou em outras modalidades semióticas), por meio das relações de poder, pode constituir-se num instrumento de manutenção e reprodução da dominação. Não obstante, considerando a natureza da relação entre linguagem e ideologia, a natureza do signo e das relações de poder, segundo Janks (2000), os estudos de análise crítica de discurso veem na linguagem o lugar para a desconstrução dessas relações de poder e dominação. Na leitura de um texto, interroga-se pelas escolhas que o autor fez, pelos silenciamentos que provocou, pelo lugar social de onde fala etc.

Quanto ao *acesso*, este conceito se relaciona com o da dominação, na medida em que o acesso aos gêneros, letramentos e variedade linguística dominantes implica também o acesso a discursos dominantes. Assim, a questão é como lidar com o acesso a gêneros e letramentos dominantes e, ao mesmo tempo, promover a diversidade de letramentos, linguagens e culturas, o que, como já vimos, Logde (1997 *apud* JANKS, 2007) chamou de “paradoxo do acesso”. Janks (2000) cita, por exemplo, a importância das pesquisas

⁸ Por isso, tal como o letramento autônomo, profundamente ideológico, ainda que seus agentes educacionais não o percebam.

⁹ Mantenho a expressão usada pela autora.

empreendidas pelos teóricos dos estudos dos gêneros que analisaram e descreveram as características dos gêneros dominantes e que sugerem, numa pedagogia explícita, tornar essas características visíveis aos alunos, para que estes tenham mais e melhor acesso a esses gêneros e às interações que eles medeiam.

No que se refere à *diversidade*, os diferentes discursos estão relacionados a diferentes identidades sociais, sendo constituídos e significados nas diferentes esferas sociais. Assim, eles apresentam diferentes modos de dizer, fazer, pensar e avaliar. Por isso, a diferença entre discursos é também uma força produtiva. Quando um sujeito se apropria de um novo discurso, ele adquire novas formas de estar no mundo, ou seja, novas identidades sociais. No entanto, como a diferença tende a ser organizada em posições dominantes, ela pode levar tanto à dominação e ao conflito, como à mudança e à inovação.

Já o conceito de *design*¹⁰ diz respeito à noção de poder produtivo, isto é, “a capacidade de aproveitar a multiplicidade dos sistemas semióticos [...] para desafiar e mudar discursos existentes” (JANKS, 2000, p. 177). Ele focaliza a importância da criatividade e da capacidade dos alunos em criar novos significados através de processos de criação e reconstrução de discursos.

Como já dito, Janks (2000) defende que esses quatro aspectos são importantes para o trabalho com o letramento na escola e que são, antes de tudo, essencialmente interdependentes. Assim, a focalização de um em detrimento dos outros pode gerar desequilíbrio problemático. Por exemplo, o trabalho com os gêneros dominantes sem considerar a diversidade pode levar à reificação dos gêneros, tal como discutido na seção anterior; a consideração da diversidade sem o acesso às práticas dominantes continua marginalizando os estudantes já marginalizados. A desconstrução sem reconstrução ou *design* reduz a agentividade humana. Por sua vez, a construção necessita da desconstrução para que os alunos entendam as relações de força e poder presentes nos discursos. Na figura a seguir, a autora resume a interdependência desses quatro conceitos:

TABLE I. The interdependence of domination, diversity, access and design

Domination without access	This maintains the exclusionary force of dominant discourses.
Domination without diversity	Domination without difference and diversity loses the ruptures that produce contestation and change.
Domination without design	The deconstruction of dominance, without reconstruction or design, removes human agency.
Access without domination	Access without a theory of domination leads to the naturalisation of powerful discourses without an understanding of how these powerful forms came to be powerful.
Access without diversity	This fails to recognise that difference fundamentally affects pathways to access and involves issues of history, identity and value.
Access without design	This maintains and reifies dominant forms without considering how they can be transformed.
Diversity without domination	This leads to a celebration of diversity without any recognition that difference is structured in dominance and that not all discourses/genres/languages/literacies are equally powerful.
Diversity without access	Diversity without access to powerful forms of language ghettoises students.
Diversity without design	Diversity provides the means, the ideas, the alternative perspectives for reconstruction and transformation. Without design, the potential that diversity offers is not realised.
Design without domination	Design, without an understanding of how dominant discourses/practices perpetuate themselves runs the risk of an unconscious reproduction of these forms.
Design without access	Runs the risk of whatever is designed remaining on the margins.
Design without diversity	This privileges dominant forms and fails to use the design resources provided by difference.

Figura 1: Quadro-síntese proposto por Janks

Fonte: Janks (2000, p. 178)

¹⁰ Segundo a autora, ela retoma esse conceito do New London Group.

Por isso, para a autora,

Precisamos encontrar maneiras de manter todos esses elementos em tensão produtiva para alcançar aquilo que é o objetivo comum de todo trabalho com o letramento crítico: equidade e justiça social. Precisamos tecê-los juntos em movimentos complexos de desconstrução para reconstrução e desconstrução; do acesso à desconstrução e ao design; da diversidade para a desconstrução e novas formas de acesso. Esses diferentes movimentos precisam se inter-relacionar e equilibrar uns aos outros.¹¹ (JANKS, 2000, p. 179, tradução minha).

Essas considerações pedagógicas da autora vêm do seu diálogo com a educação problematizadora de Paulo Freire (1987) como resposta à educação bancária. A educação bancária, servindo a um projeto de dominação, inibe a criatividade e a domestica e, por meio de uma educação prescritiva, transforma o oprimido e sua consciência em hospedeiros da consciência opressora, do que resulta que o oprimido assume o discurso do opressor e o reenuncia como seu. Já a educação problematizadora se orienta pelo “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 39); e, atuando com os oprimidos, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 39).

E a reação-resposta da educação problematizadora é, por meio da linguagem, desnaturalizar os discursos opressores, pelo acesso a eles e sua desconstrução. O trecho a seguir pode ser tomado exemplo de um ato problematizador, porque questiona e desnaturaliza um discurso opressor.

por Gelba Serpa

O lulu chegou para polemizar. Esses dias, vi no meu feed de notícias do face, pelos blogs ou ouvi de amigos comentários de exaltação ao aplicativo, afinal "agora os homens vão sentir na pele como as mulheres se sentem", "estão experimentando do próprio veneno", "vão ver o que o machismo faz com a gente", etc, etc.

Também vi quem defendesse ser uma falsa simetria equiparar o aplicativo às avaliações feitas acerca das mulheres, seus corpos e comportamentos (inclusive, sexuais), pois o machismo estrutural as faz serem julgadas todos os dias e o lulu não seria, de longe, tão ofensivo quanto isso. "Qual o problema de avaliar os homens? Eles não sofrem com o machismo como sofremos. Isso não os fará ganhar salários menores quando exercerem as mesmas funções que nós; isso não os fará serem mortos ou estuprados."

Me parece que essas pessoas estão vivendo numa lógica invertida: as mulheres devem ter os mesmos direitos dos homens, logo, se os homens fazem, elas também devem poder fazer. Ou seja, já que homens me assediam e objetificam, eu devo fazer o mesmo. Primeiramente, a ideia de igualdade não quer dizer que eu quero ter os mesmos direitos que os homens, eu quero ter os meus direitos, o que é algo totalmente diferente. Em segundo lugar, objetificar não é um direito, mas uma violação a direitos. Enfim, passando isso e focando no cerne da questão: se eu não gosto que façam comigo, por que eu vou fazer com os outros?!

Se homens matam e estupram mulheres, as mulheres deveriam sair matando e estuprando homens? Atingiríamos uma igualdade, de fato. Mas é essa a igualdade que eu quero? Eu quero um feminismo que defenda a objetificação dos homens ou um que acabe com qualquer tipo de objetificação? Eu prefiro o segundo. O primeiro, na verdade, não é feminismo, é vingança.

O lulu nada mais é do que uma ferramenta em que o oprimido vira opressor. E de opressão, o mundo já tá cheio.

Figura 2: Exemplo de discurso problematizador

Fonte: Serpa (2013)

Embora o exemplo acima não seja um enunciado produzido na esfera escolar, ele pode ser ilustrativo do que se quer como uma educação problematizadora: pela plurivalência da linguagem, a produção da desnaturalização do discurso opressor e a produção de um discurso contra-hegemônico. Assim, a autora, pelo confronto de vozes, seja pelos discursos já-ditos (o discurso machista, por

¹¹ We need to find ways of holding all of these elements in productive tension to achieve what is a shared goal of all critical literacy work: equity and social justice. We need to weave them together in complex moves from deconstruction to reconstruction to deconstruction, from access to deconstruction to redesign, from diversity to deconstruction to new forms of access. These different moves need to inform and balance one another.

exemplo), seja pela reação antecipada de um possível posicionamento do interlocutor (pelas perguntas retóricas do penúltimo parágrafo), produz seu discurso problematizador face ao discurso machista dominante e seus desdobramentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relação constitutiva entre linguagem e ideologia, a ideologia dominante, pelas relações de produção, tende a tornar monovalente o signo, de modo a produzir um discurso hegemônico. Mas, como salienta o Círculo de Bakhtin, essa mesma relação constitutiva entre linguagem e ideologia pode tornar o signo polivalente, provendo outros modos de compreender e interpretar a realidade. Por isso, a própria linguagem, como *signo ideológico*, pode ser o *instrumento* para uma política linguística educacional que aponte para uma educação problematizadora da realidade social e a produção de discursos contra-hegemônicos.

Assim, a concepção de educação problematizadora de Paulo Freire parece ser um dos caminhos para lidarmos com a problemática do paradoxo do acesso à variedade de prestígio, às práticas sociais mediadas pelos gêneros das esferas sociais secundárias e às práticas letradas e também para tratarmos da questão da inclusão social. Nessa perspectiva, as teorias de gênero e letramento¹² terão ressonância significativa na escola¹³ e não serão mais teorias a serviço de outros interesses, como os da falsa generosidade (FREIRE, 1987) do acesso à variedade de prestígio, aos letramentos e aos gêneros dominantes e seus discursos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1929].
- BRASIL. Lei de 15 e outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 1 maio 2016.
- _____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.
- _____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 maio 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].
- GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- JANKS, Hilary. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*. University of Birmingham. v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.
- SERPA, Gelba. E o oprimido vira o opressor... *Grupo contestação*. 9 dez. 2013. Disponível em: <<http://gcontestacao.blogspot.com.br/2013/12/e-o-oprimido-vira-o-opressor.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Recebido em 29/10/2015. Aceito em 11/05/2016.

¹² Essa observação não é uma crítica ao ensino e à aprendizagem das práticas de linguagem mediadas pelas teorias de gêneros do discurso e de letramento. Muito pelo contrário, é antes uma constatação de como esses conceitos podem, em práticas pedagógicas pouco reflexivas, ser desencarnados do seu papel produtivo e problematizador.

¹³ É certo que há outras questões aqui envolvidas, mas que fogem ao escopo deste trabalho, como a tradição escolar, que tende a ressignificar qualquer nova perspectiva de trabalho.

RESENHA/REVISIÓN/REVIEW



OSTERMANN, Ana Cristina; OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de (Org.). *Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

Daniela Negraes Pinheiro Andrade*

Marta Helena Facco Piovesan**

Universidade Estadual do Maranhão

Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento, organizada por duas destacadas pesquisadoras das questões de linguagem e interação, Ana Cristina Ostermann e Maria do Carmo Leite de Oliveira, apresenta estudos sobre interações entre teleatendentes e o público usuário de serviços telefônicos denominados *call centers* (CC). O livro, publicado em 2015 pela editora Mercado de Letras, constitui-se de estudos amparados pela perspectiva teórico-metodológica denominada Análise da Conversa de base Etnometodológica, cujos pressupostos são apresentados no capítulo introdutório, intitulado *A caixa-preta dos desastres interacionais em teleatendimentos*, escrito por Ana Cristina Ostermann, Maria do Carmo Leite de Oliveira e Joseane de Souza. A maneira como as autoras abordam os conceitos teóricos e metodológicos da perspectiva adotada nos capítulos analíticos subsequentes auxilia o leitor a acompanhar as discussões propostas na coletânea.

Inicialmente, as autoras refletem sobre a recorrência de manifestações de insatisfação por parte de usuários e gestores de CC com relação à má qualidade dos serviços prestados por teleatendentes, normalmente justificada por fatores extrínsecos ao que constitui

* Daniela Negraes Pinheiro Andrade é doutora em Linguística Aplicada e dedica-se à pesquisas de fala-em-interação em contextos diversos tais como delegacia de polícia civil, tribunal e hospital. E-mail: danielanegraes23@gmail.com.

** Marta Helena Facco Piovesan, Professora da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA, é mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale dos Sinos- UNISINOS. E-mail: martahpiovesan@hotmail.com.

os atendimentos propriamente ditos. Baixos salários, alta rotatividade de pessoal, despreparo dos teleatendentes etc. são geralmente invocados para explicar a qualidade negativa dos serviços prestados. No entanto, conforme explicam Ostermann, Oliveira e Souza, uma parte meritória de atenção é desconsiderada quando se buscam explicações para o caráter pernicioso que assumem os teleatendimentos de forma recorrente, qual seja: a maneira como as interações entre teleatendentes e usuários acontecem.

Segundo as apresentadoras da obra, grande parte do motivo do fracasso dos teleatendimentos, do ponto de vista interacional, reside no entendimento que gestores de serviços de CC demonstram possuir acerca de como a comunicação humana funciona, qual seja: comunicar pressupõe a transmissão de mensagens com sentidos fixos entre indivíduos (*i.e.*, comunicantes e receptores) via um duto condutor, nesse caso, a linha telefônica. É nesse modelo de comunicação, conhecido como “metáfora do conduto” (REDDY, 2000), que gestores desse tipo de serviço baseiam-se para elaborar *scripts* que servem para guiar as falas de teleoperadores quando em conversas com usuários o que, em última instância, responde pelo caráter frio, mecânico e desengajado (OLIVEIRA; BARBOSA, 2000; OSTERMANN; OLIVEIRA, 2015) atribuído por esses últimos aos atendimentos. De acordo com as autoras, as falas roteirizadas fracassam como padrão de bom atendimento porque “o elemento principal” (p. 11) da comunicação humana, a intersubjetividade, não é considerado no modelo da metáfora do conduto. Em outras palavras, a conversa não é o produto da decodificação de uma mensagem com sentido fixo transmitida em código, mas resulta de negociações de sentidos que os participantes vão atribuindo às falas uns dos outros no turno a turno da interação. Nesse sentido, cada turno de fala de um participante serve de contexto local e situado para o turno de fala de seu interlocutor – e assim sucessivamente até o encerramento da conversa.

Abrir a “caixa-preta” das interações no contexto em questão, portanto, significa analisar minuciosamente as ligações de modo a buscar padrões interacionais que respondem: (a) pelo fracasso habitual de teleatendimentos realizados a partir de falas roteirizadas e (b) pela quebra de intersubjetividade entre participantes. É exatamente o que o leitor encontrará nos capítulos analíticos de *Você está entendendo?*: a exposição dos conteúdos interacionais das caixas-pretas das interações investigadas, por meio de análises sequenciais de dados de fala-em-interação naturalísticos¹. Para tanto, recorre-se à transcrição minuciosa de dados a partir de convenções que visam a reproduzir, da maneira mais fiel possível, a forma como as falas foram produzidas no turno a turno. Assim, padrões interacionais tornam-se passíveis de serem observados, descritos e analisados.

A parte analítica da obra é formada por um conjunto de quatro capítulos. Os eventos de teleatendimento analisados focam interações ocorridas em contextos de *helpline* – oferecimento de informações sobre saúde e prestação de serviço de segurança pública – e *help desk* – oferta de auxílio via departamento de operação de sistema de uma abastecedora de energia para solução de problema interno da própria instituição. No cerne das discussões apresentadas nos capítulos analíticos está o fato de que pessoas realizam ações sociais no mundo via linguagem em uso, mais especificamente, na e pela fala-em-interação. Portanto, negligenciar a compreensão sobre como a conversa “funciona” e como as pessoas, na e por meio dela, gerenciam (a ausência de) entendimentos mútuos, implica certo desconhecimento sobre o tipo mais ontológico e contumaz de (inter)ação social.

Em *O controle do incontrolável: scripts para interações irrealis*, primeiro capítulo analítico da obra, Ana Cristina Ostermann e Joseane de Souza examinam minuciosamente os conteúdos de conversas telefônicas ocorridas entre teleatendentes de uma central de informação sobre saúde (da mulher) e usuárias do serviço. Conforme sugere o título do artigo, as autoras criticam o modelo de oferecimento de informações por meio de falas roteirizadas. Tal crítica baseia-se no entendimento de que o elemento fixo dos *scripts* utilizados pelos teleatendentes analisados para “comunicar” às usuárias as informações sobre saúde solicitadas por elas, não contempla o fator mais intrínseco dos eventos de fala-em-interação, qual seja, a imprevisibilidade das contribuições dos participantes, como ocorre em qualquer conversa que não se encontra restringida por roteiros pré-estabelecidos.

Nesse aspecto, Ostermann e Souza problematizam duas práticas interacionais previstas nos *scripts* criados para auxiliar os teleatendentes da central a prestar o serviço de informação às usuárias: (a) fazer perguntas de sondagem (sobre conhecimento prévio das usuárias) e (b) realizar perguntas de confirmação (sobre o conteúdo da informação desejada pelas ligantes). De acordo com as autoras, essas práticas interacionais mostram-se facilitadoras do entendimento e da delimitação da solicitação (de esclarecimento

¹ Entende-se por dados naturalísticos aqueles coletados a partir de gravações em áudio e/ou vídeo de interações que teriam acontecido independentemente da realização de pesquisas. Dados dessa natureza opõem-se àqueles gerados a partir de entrevistas, questionários, experimentos de laboratório etc., ou seja, criados para propósitos analítico-científicos.

de dúvidas) das usuárias e, portanto, capazes de fomentar instâncias de bom atendimento. Todavia, ao serem usadas de modo indiscriminado e “fora do lugar” pelos teleatendentes, a realização dessas perguntas acaba prejudicando a espontaneidade da interação e, portanto, do atendimento em si.

Outra questão que remete, por vezes, à ineficiência dos atendimentos no mesmo contexto investigado por Ostermann e Souza é discutida por Carlos Alexandre Fonseca Pereira e Ana Cristina Ostermann, no segundo capítulo analítico. Em *O atendente super-herói: lê, traduz e informa (tudo ao mesmo tempo)*, o foco está nas dificuldades enfrentadas pelos atendentes para traduzir a linguagem excessivamente técnica do banco de dados informativo ao qual os teleatendentes da central investigada devem obrigatoriamente remeter-se para prover as informações solicitadas pelas usuárias.

Consonante à análise de dados apresentada, Pereira e Ostermann argumentam que, à medida que os próprios teleatendentes demonstram dificuldade em “subtrair” (p. 52) informações do banco de dados, o objetivo primário do serviço da central, que remete à democratização do acesso à informação sobre saúde, fica comprometido. Em outras palavras, o teleatendente precisa entender o que está lendo no banco de dados para, então, ser capaz de “recontextualizar” as informações relevantes para cada atendimento. Nesse aspecto, os autores discutem, com base nos excertos apresentados, a necessidade de ajustar a linguagem do banco de dados da central em pauta. Pereira e Ostermann argumentam que informações em linguagem de divulgação científica facilitariam o processo de recontextualização que os teleatendentes precisam colocar em operação para “tornar um conhecimento técnico acessível a um público leigo” (p. 50).

O que se conclui, a partir da análise dos excertos tratados no capítulo de Pereira e Ostermann, é que os atendimentos investigados, além de ficarem comprometidos por conta do uso de falas roteirizadas, como discutido por Ostermann e Souza no primeiro capítulo, por vezes, também se tornam ineficazes em decorrência do repasse *ipsis literis* de termos técnicos de alta complexidade no provimento de informações à usuárias.

A impropriedade da informação ofertada também é tema do artigo escrito por Márcia Del Corona, intitulado *Aonde ir? Eis a questão*, no qual as informações problemáticas são ofertadas por quem liga para o CC e não por quem atende às ligações. O foco das análises de Corona são as ligações para o número 190, que dá acesso ao serviço de segurança pública prestado pela Brigada Militar (BM) do Rio Grande do Sul. Um fator que, por vezes, trava o “bom” (tele)atendimento da BM remonta aos “participantes” dessas ligações. Conforme explica Corona, além do ligante e do atendente, há um terceiro elemento que “participa” das ligações para o 190: o *software* operacional de registros de ocorrências. Esse *software* operacional nada mais é do que um formulário eletrônico que os teleatendentes devem preencher com informações sobre o tipo de ocorrência sendo reportada (*e.g.*, assalto, arrombamento, furto etc.) e sobre o local onde o fato policiável aconteceu ou está acontecendo – mais especificamente, um logradouro.

É a oferta dessas informações que permite aos usuários obter acesso ao serviço prestado pela BM, qual seja, o envio de uma viatura ao local do delito. Quando, por alguma razão, o formulário não é preenchido (*e.g.*, o usuário não sabe informar o endereço ou o local do delito não possui um logradouro oficial e, portanto, não se encontra cadastrado no sistema – como são os casos de ocorrência de crimes em áreas de invasão), o serviço não pode ser prestado, o que pode gerar alto grau de insatisfação por parte dos ligantes.

Uma questão chave discutida por Corona é o desconhecimento que muitos ligantes para o 190 demonstram sobre a existência do formulário e a necessidade de seu preenchimento para obter acesso ao serviço oferecido pela BM. Conforme explica Corona, os atendimentos mostram-se truncados porque, enquanto os teleatendentes estão orientados para o preenchimento do formulário, os usuários dão mostras de imaginar que estão falando com um policial que: (a) está próximo ao local do delito; (b) atenderá a ocorrência; (c) conhece o local sendo descrito. Os usuários não se dão conta de que estão falando com um policial sentado diante de um computador em uma sala remota ao local do delito e onde há necessidade da presença de uma viatura. O desajuste entre os entendimentos dos participantes acerca de qual informação faz-se relevante para que a prestação do serviço aconteça resulta em “ruídos interacionais” ou, até mesmo, na impossibilidade de coconstrução de atribuição de sentidos do que é dito, o que pode causar a ausência de prestação do serviço solicitado.

Em vista disso, Corona afirma a importância de investimentos em capacitação dos teleatendentes do 190 no sentido de sensibilizá-los interacionalmente para lidar com as demandas de cada interação no aqui e agora. Além disso, Corona advoga por campanhas publicitárias que instruem os usuários a acessar o serviço da BM de modo mais eficaz. A necessidade de ajustes no *software* operacional da BM também é considerada no capítulo. Corona discute a possibilidade de flexibilização do formulário eletrônico de forma a haver um campo em que seja possível registrar outras informações, além de apenas logradouros oficialmente cadastrados, que possam auxiliar os brigadianos que estão nas viaturas despachadas a chegarem a locais onde o apoio policial faz-se necessário.

As análises e discussões propostas nos três primeiros capítulos analíticos do livro salientam a relevância de pesquisas ocupadas com a linguagem em uso para diagnosticar e apontar soluções para problemas que pessoas comuns enfrentam no dia a dia. É por meio da fala-em-interação que as pessoas solicitam informações, denunciam delitos, requerem serviços, prestam atendimento, expressam dúvidas, ou seja, agem no mundo (SACKS, 1992), nesses casos, via ligações telefônicas. Muitos dos problemas cotidianos, portanto, podem encontrar respostas em estudos dedicados à linguagem em uso, mais especificamente, naqueles voltados para a fala-em-interação.

Afastando-se do escopo de investigação de teleatendimentos em contexto de *helpline*, o último capítulo analítico da obra trata de conversa ocorrida em contexto de *help desk*. *Apagões Interacionais em Episódios de Tomada de Decisão*, de autoria de Maria de Lourdes Borges, Ana Cristina Ostermann e Maria do Carmo Leite de Oliveira, versa sobre uma conversa telefônica ocorrida por conta de situação de emergência sucedida na subestação de uma empresa brasileira de abastecimento de energia elétrica: a iminência de um *apagão*.

Vários fatores influenciam para a ocorrência de *apagões*, mas, neste caso apresentado por Borges, Ostermann e Oliveira, um fator essencial contribuiu para a ocorrência do apagão que perdurou 32 minutos e deixou 325 mil clientes sem energia elétrica: o modo como o supervisor do Centro de Operação do Sistema (COS) da empresa e o operador da subestação com problema de queda de energia interagiram no processo de tomada de decisão sobre a possibilidade de desviar a tensão de um disjuntor localizado na subestação— procedimento denominado *by-pass*. A análise das autoras evidencia como os interagentes da ligação examinada tiveram dificuldade de chegar a um entendimento comum sobre a decisão de efetivar o procedimento de *by-pass*, o que culminou no referido apagão.

A microanálise da ligação em questão torna visível o papel crucial que a fala-em-interação desempenha em toda e qualquer instância social. E mais, mostra o quão custosos desentendimentos de natureza interacional podem se tornar. Conforme discutem as autoras, os serviços considerados vitais para a sociedade como o fornecimento de energia elétrica, água, gás, telefonia etc. necessitam de equipamentos e tecnologias adequadas e pessoas capacitadas para garantir o funcionamento intermitente desse tipo de abastecimento à população. Profissionais envolvidos em processos de decisão que envolvem o provimento desses serviços precisam estar capacitados para agir com celeridade em momentos de eventos inesperados. Esse tipo de capacitação passa pela sensibilização para atividades centradas na fala ou, em outras palavras, por treinamentos que propiciem acesso ao conhecimento sobre como as interações funcionam em nível micro e sobre quais práticas interacionais podem ser acionadas para se assegurar o entendimento mútuo entre interagentes. No caso em questão, tivessem o supervisor e o operador se entendido e a decisão sobre o *by-pass* sido tomada com ligeireza, o dito apagão poderia ter sido evitado.

No capítulo que encerra o livro, Maria do Carmo Leite de Oliveira e Ana Cristina Ostermann traçam um paralelo entre o valor informativo que microanálises de interações assumem em termos de identificação de problemas reais enfrentados por pessoas comuns engajadas em seus afazeres cotidianos via ligações telefônicas, e as descobertas feitas a partir de caixas-pretas em casos de acidentes aéreos. Inicialmente, as autoras relembram aos leitores de que, em casos de quedas de aviões, conversas gravadas em caixas-pretas servem de fonte de informação para a detecção e identificação de falhas técnicas e/ou humanas causadoras de acidentes trágicos. O paralelo entre fontes de informação capazes de identificar problemas em circunstâncias tão díspares quanto ligações telefônicas e acidentes aéreos é traçado na medida em que as autoras ponderam que as conversas ocorridas em contextos de *helplines* e *help desks* são verdadeiras caixas-pretas que, ao serem abertas por meio da metodologia da AC, operam como fontes fidedignas de informações com potencial para prevenir a ocorrência de panes interacionais propensas a gerar insatisfações ou, até mesmo, graves infortúnios. “Falhas” interacionais de diferentes naturezas podem ser identificadas por meio de investigações minuciosas

focadas na maneira como participantes demonstram fazer sentido (ou não) das falas uns dos outros quando engajados em conversas.

Não é de hoje que analistas da conversa realizam pesquisas e oferecem *expertise* em favor de identificação e apontamento de possíveis soluções para problemas comunicacionais, tanto em contextos de *help desk* (BAKER; EMMIISON; FIRTH, 2005; HOUTKOOP; JANSEN; WALSTOCK, 2005), quanto de *helpline* (KITZINGER, 2011; HEPBURN; WILKINSON; BUTLER, 2014; WILKINSON, 2011). No Brasil, embora o número de pesquisas com foco na fala-em-interação via ligação telefônica seja suficiente para a publicação de um livro, o potencial informativo e intervencionista desse tipo de pesquisa ainda permanece desconhecido por parte de gestores que estão à frente de prestadoras de serviços de teleatendimento. Por conta disso, Oliveira e Ostermann chamam atenção para a importância da divulgação de pesquisas em AC junto a especialistas de outras áreas envolvidos com questões de comunicação, se e quando seus objetivos de trabalho abarcarem a melhoria de prestação de serviços via fala-em-interação. Compreender o que as pessoas fazem quando conversam e como suas ações se realizam por meio da fala-em-interação, afinal, pode auxiliar profissionais que lidam com problemas de comunicação a apontar soluções em direção a “voos mais seguros” (p. 114).

A obra agora resenhada, enfim, revela-se importante fonte de pesquisa, tanto para profissionais e estudantes das áreas de Letras e Linguística (Aplicada), principalmente para aqueles interessados em questões referentes à fala-em-interação, quanto para gestores de serviços de teleatendimento públicos ou privados.

REFERÊNCIAS

BAKER, Carolyn D.; EMMIISON, Michael, FIRTH, Alan. Calibrating for competence in calls to technical support. In: BAKER, Carolyn D.; EMMIISON, Michael, FIRTH, Alan. (Ed.). *Calling for help: language and social interaction in telephone helplines*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005. p. 39-62.

HEPBURN, Alexia; WILKINSON, Sue; BUTLER, Carly W. Intervening with Conversation Analysis in Telephone Helpline Services: strategies to improve effectiveness. *Research on Language and Social Interaction*, v. 47, n. 3, 2014.

HOUTKOOP, Hanneke; JANSEN, Frank; WALSTOCK, Anja. Collaborative Problem Description in Help Desk Calls. In: BAKER, Carolyn D.; EMMIISON, Michael, FIRTH, Alan. (Ed.). *Calling for help: language and social interaction in telephone helplines*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005. p. 63-90.

KITZINGER, Celia. Working with Childbirth Helplines: the contributions and limitations of conversation analysis. In: ANTAKI, Charles. (Ed.). *Applied conversation analysis: intervention and change in institutional talk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2011. p. 98-118.

SACKS, H. *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992. v. 1 e v. 2.

WILKINSON, Sue. Improving Ethnic Monitoring on a Telephone Helpline. In: ANTAKI, Charles. (Ed.). *Applied conversation analysis: intervention and change in institutional talk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2011. p. 75-97.

Recebida em 12/05/2016. Aceita em 12/09/2016

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Neste dossiê especial da Revista Fórum Linguístico é apresentado aos leitores/leitoras um conjunto de quatro artigos, resultado dos debates desenvolvidos no Simpósio intitulado: *Análise de gêneros discursivos na perspectiva Dialógica da Linguagem*, durante o VIII SIGET – **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, ocorrido no período de 08 a 10 de setembro de 2015 na Universidade de São Paulo (USP).

O referido evento tem sido referência na área de estudos de gêneros textuais/discursivos, tendo em vista que, a partir da década de 1990, no Brasil, houve um crescente interesse por parte de pesquisadores na área dos Estudos da Linguagem em investigar questões relativas aos gêneros textuais/discursivos. Dentro desse vasto campo epistemológico, destaca-se a *abordagem dialógica de linguagem*, embasada nos escritos do Círculo de Bakhtin. Tal perspectiva teórico-metodológica possibilita uma reflexão sobre a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso a partir de sua relação com a situação social de interação e as diferentes esferas de atividade humana.

Assim, os autores, pesquisadores de diferentes universidades públicas do Brasil, apresentaram, durante o simpósio, estudos analíticos de gêneros discursivos bem como reflexões sobre o ensino de leitura e de escrita, tendo como convergência a referida ancoragem epistemológica. Neste dossiê, buscamos retomar alguns dos estudos apresentados no referido simpósio. Os dois textos iniciais articulam-se a partir de análises de textos-enunciados cuja ênfase está na noção bakhtiniana de horizonte axiológico. Já os dois textos que fecham o dossiê focalizam práticas de leitura e de escrita em contextos formativos, considerando a noção de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin.

O primeiro artigo, intitulado **O horizonte valorativo em enunciados do gênero comentário online: uma escuta dialógica**, de autoria de Maria de Lourdes Rossi Remenche e Nívea Rohling, docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba, apresenta uma análise de enunciados do gênero *comentário online*, produzidos no jornalismo digital tendo como horizonte temático a greve dos professores da rede pública estadual do estado do Paraná em 2015. O objetivo da investigação foi compreender as acentuações valorativas nesses enunciados no tocante à identidade docente dos professores da educação pública.

A pesquisa de Maria Inês Batista Campos, docente da Universidade de São Paulo, e de Agildo Santos Silva de Oliveira, doutorando em Letras pela USP, por sua vez, intitulada **Antologia Escolar Brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo**, analisa o preâmbulo do *Iris Classico*, seleta adotada no Colégio de Pedro II de 1860 a 1869. Os autores discutem o modo como o autor do *Iris Classico* dialoga com seus interlocutores e, ao assumir um posicionamento valorativo sobre língua e linguagem, marca a sua presença.

O terceiro artigo a compor este dossiê, de autoria de Isabel Cristina Michelin de Azevedo, docente da Universidade Federal de Sergipe, Dorinaldo dos Santos Nascimento, mestre pela Universidade Federal de Sergipe e professor da rede pública de educação de Sergipe, e Vanusia Maria dos Santos Oliveira, mestre pela Universidade Federal de Sergipe e professora da rede pública de educação de Sergipe, tem como título **A autoria na composição verbovocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies**. Os autores apresentam uma proposta didático-pedagógica, desenvolvida em duas escolas públicas de educação básica, que utiliza tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na produção de textos verbovocovisuais, produzidos na esfera literária e digital. A discussão apresenta a análise de um miniconto multimodal a fim de indicar critérios que favoreçam a compreensão das atitudes responsáveis de estudantes em aulas de língua portuguesa.

Por fim, o artigo de Sandro Braga e Rodrigo Acosta Pereira, docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado **A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica**, por seu turno, tematiza práticas de escrita na esfera acadêmica. O enfoque do artigo centra-se na discussão sobre os modos como o sujeito na posição de aluno-universitário se apropria da escrita nessa esfera de atividade humana. Para tanto, é analisada uma produção textual decorrente de uma atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso na Universidade. O estudo problematizou se é possível, por meio de uma relação dialógica entre docente e discente, nos termos bakhtinianos, mobilizar o sujeito-aluno que escreve nessa esfera para que ao escrever possa também se inscrever.

Ao final, esperamos que as reflexões tecidas não apenas contribuam para um repensar sobre os estudos de gêneros do discurso no Brasil, mas, sobretudo, colaborar para a consolidação de um caminho de investigação dos gêneros do discurso sob o matiz dialógico, valorativo e ideológico.

NÍVEA ROHLING

RODRIGO ACOSTA PEREIRA

Organizadores do Dossiê

O HORIZONTE
VALORATIVO
EM ENUNCIADOS
DO GÊNERO
*COMENTÁRIO ONLINE: UMA
ESCUA
DIALÓGICA*¹

EL HORIZONTE DE EVALUACIÓN ESTABLECE LA REVISIÓN DE GÉNERO EN LÍNEA: UNA
ESCUCHA DIALÓGICA

THE EVALUATIVE HORIZON IN UTTERANCES OF THE ONLINE COMMENT GENRE: A
DIALOGIC LISTENING

Maria de Lourdes Rossi Remenche*

Nívea Rohling**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba

RESUMO: Neste artigo é apresentada uma análise de enunciados do gênero *comentário online*, produzidos/gerados a partir de evento específico, a saber: a greve dos professores da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná em 2015. Buscou-se observar os modos como o horizonte axiológico/valorativo se materializa nos comentários *online* quando é tematizada a identidade profissional docente. Assim, o enfoque do estudo centrou-se no horizonte apreciativo de enunciados que contribuem para os modos sociais de discursivizar o sujeito-professor em momentos de crise político-ideológico – como é uma situação de greve. A análise ancorou-se teórica e metodologicamente nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). Os resultados mostram que, em determinados enunciados, o professor é discursivizado como uma

¹ Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba.

* Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

categoria abstrata em que o sujeito é descorporificado no discurso, sendo considerando um “fantoche” das relações materiais e sociais. Em outros, buscam-se elementos no ato ético do professor, na sua relação com seu *outro* ou *outros*, alunos, pais e comunidade escolar para julgá-lo como alguém sem compromisso com seus pares. No entanto, há também vozes dissonantes que desestabilizam os discursos depreciativos reenunciados.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero comentário *online*. Horizonte valorativo. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis de enunciados del género comentario en línea, producidos/generados a partir de evento específico, a saber: la huelga de los profesores de las escuelas públicas del estado de Paraná en 2015. Se han observado las formas como el horizonte de evaluación axiológico se materializa en los comentarios en línea, cuando se tematiza la identidad profesional docente. Así que el planteamiento del estudio es el horizonte apreciativo de enunciados que contribuyen a los modos sociales de enunciar el sujeto-profesor en momentos de crisis política e ideológica – como en una situación de huelga. Se ha anclado el análisis teórico y metodológico en los escritos del Círculo de Bajtín (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). Los resultados muestran que, en determinados enunciados, el profesor está enunciado como una categoría abstracta en que el sujeto está sin cuerpo en el discurso, como un “títere” de las relaciones materiales y sociales. En otros, hay una búsqueda de elementos en el acto ético del profesor – en su relación con el otro o otros -, los estudiantes, padres y la comunidad escolar, para juzgarlo como alguien sin compromiso con sus compañeros. Sin embargo, también hay voces discrepantes, que desestabilizan los discursos despectivos reenunciados.

PALABRAS CLAVE: Género comentario en línea. Horizonte valorativo. Círculo de Bajtín.

ABSTRACT: In this article we present an analysis of utterances of the online comment genre produced/generated from a specific event: the strike that took place in 2015 headed by teachers from the public school system of the state of Paraná. We aimed at observing how the axiological/evaluative horizon is materialized in online comments, when the identity of a teaching professional is thematized. With that, the focus of this study was the appreciative horizon of utterances that contribute to social modes of creating discourse about the subject-teacher in moments of political and ideological crisis – such as strikes. The analysis was theoretical and methodological, anchored in the writings of Bakhtin’s Circle (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). The results prove that, in some utterances, the discourse about the teacher puts him/her in an abstract category in which the subject is disembodied in the discourse, thus being considered a “puppet” of material and social relationships. In others, elements are searched in the teacher’s ethical act – in his/her relationship with the other or others – students, parents, and school community ready to place judgment on the teacher as someone who is uncompromised with the peers. However, there are also dissonant voices that destabilize the derogatory discourses that are re-uttered.

KEYWORDS: Online-comment genre. Evaluative perspective. Bakhtin Circle.

Dê uma máscara ao homem e ele dirá a verdade. (Oscar Wilde)

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente o espaço digital tem sido um *locus* produtivo de construção de subjetividades, no qual os sujeitos se põem a falar sobre si e sobre os acontecimentos da atualidade de forma mais fluida. De modo mais específico, os comentários publicados na mídia digital, mais precisamente na esfera do jornalismo, operam como construções socioideológicas em grande escala, ao avaliar e validar os discursos já-ditos; ao tornar público o que é privado; ao impor acento de valor sobre objetos discursivos que vão desde acontecimentos sociais até aspectos pessoais e profissionais das pessoas. Nesse espaço comunicativo, evidencia-se, de modo mais saliente, a valoração axiológica nos enunciados proferidos pelos sujeitos.

Inserido nesse contexto heterodiscursivo, este artigo apresenta uma análise de enunciados do gênero *comentário online*, postados no jornalismo digital tendo como horizonte temático a greve dos professores da rede pública estadual do Paraná em 2015. O objetivo da investigação foi observar e analisar o horizonte axiológico/valorativo desses enunciados no tocante à identidade docente dos

professores da educação pública. Em outros termos, perceber os tons/gestos apreciativos que contribuem para os modos sociais de compreender e discursivizar o sujeito-professor em momentos de crise político-ideológico, como é um movimento de greve.

A disposição em analisar tais enunciados se deu pela emergência de problematizar tais discursos e pensar novos modos de compreender o trabalho do professor o que tem relação com os estudos sobre a identidade² docente, evidenciando como, em usos particulares da linguagem, construímos significados sobre o que é ser professor hoje na escola pública. Kleiman et al. (2013), há tempos chama a atenção para a necessidade de estudos que focalizem a identidade do professor construída nas mais variadas interações sociocomunicativas. Tal investigação busca analisar mecanismos enunciativo-discursivos que sustentam posicionamentos valorativos e estereótipos relacionados à identidade dos professores, um grupo que historicamente está à margem do poder. Segundo Kleiman et al. (2013), tais pesquisas possibilitam compreender a multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se identificam ou não, e mostrar como professores constroem suas posições discursivas frente às vozes sociais que, com frequência, os desvalorizam profissionalmente.

Para tanto, inicialmente, fazemos uma discussão teórica sobre a noção de horizonte axiológico/apreciativo a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin e, na sequência, apresentamos uma descrição panorâmica do gênero comentário *online*. Em seguida, detalhamos os aspectos metodológicos imbricados no estudo e, por fim, evidenciamos as regularidades observadas no processo de análise dos dados.

2 A DIMENSÃO VALORATIVA/AXIOLÓGICA NOS ENUNCIADOS CONCRETOS

No construto teórico do Círculo de Bakhtin³, destaca-se a noção de axiologia/valoração, uma vez que toda enunciação é dialógica e axiológica por natureza. Volochínov (2013, p. 169) chama de orientação social do enunciado a dependência do peso sócio-hierárquico do auditório - pertencimento de classe dos interlocutores, a condição econômica, profissional etc. A orientação social é uma das forças vivas e organizadoras dos enunciados (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 169).

O enunciado é constituído de uma parte verbal (semiótica) e uma extraverbal, que se relaciona com a situação de interação, em outras palavras, as condições de produção e circulação do enunciado. É a diferença de situações de produção do enunciado que determina a diferença de sentidos de uma mesma expressão verbal (VOLOCHÍNOV, 2013).

Segundo Volochínov (2013), a parte extraverbal se compõe do horizonte espacial e temporal (o onde e quando); o horizonte temático (de que trata a enunciação) e o horizonte valorativo que é a atitude/valoração dos falantes. É importante, porém, ressaltar que tais dimensões são observadas de modo separado para fins metodológicos, mas estão intimamente imbricadas na materialidade dos enunciados concretos, pois o enunciado efetivo/produzido está ligado à situação interlocutiva: espaço-tempo e tema do enunciado; de que falam, quando e em que espaço social de uso da linguagem.

Desse modo, não há enunciado sem a dimensão valorativa ou orientação social. Contudo, também não há valoração sem uma expressão material/signica. Assim é que essa dimensão axiológica/valorativa se marca ideologicamente não só na situação de interlocução como também na concretude material-semiótica dos enunciados. Isso, porque, sem uma materialidade, a enunciação não existe. É na materialidade dos enunciados, na forma de enunciação, entonação, seleção e disposição das palavras ou signos mobilizados que se evidencia a dimensão valorativa.

Tal reflexão nos autoriza a relacionar a noção de valorativo/axiológico à de ideologia, tendo em vista que dimensão valorativa é intrínseca aos signos e neles se materializa, pois tudo que é signico é ideológico.

² Neste artigo, as identidades são concebidas como construtos históricos intimamente relacionados às práticas discursivas dos sujeitos. Isso, porque o sujeito está em “[...] um movimento contínuo entre o eu e o outro, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior, infere-se que os acabamentos e as identidades sempre múltiplas no tempo e no espaço [...]” (GERALDI, 2010, p. 143, grifo do autor).

³ Indicamos, no corpo do artigo, a edição consultada das obras do Círculo de Bakhtin e, nas referências, mencionamos também o ano da primeira edição das obras citadas.

Para Bakhtin, a língua é saturada ideologicamente, como propõe na citação a seguir:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (BAKHTIN, 2015, p.40, grifo do autor)

Embora a ideologia seja inerente à linguagem, nesse escopo teórico, não pode ser interpretada de modo simplificado como sendo um mascaramento do real ou como uma relação binária entre ideologia dominante e ideologia dominada.

De acordo com Faraco (2013), nos textos do Círculo de Bakhtin, são usados diferentes termos que remetem ao fenômeno da ideologia, tais como: “semântico”, “verboideológico”, “axiológico”, “visão de mundo”, “pontos de vista” e “sistemas de crença”. Essas expressões remetem a uma visão de mundo, ou melhor, diferentes versões que os sujeitos históricos e concretos constroem nas suas histórias de vida sobre o mundo (FARACO, 2013). Desse modo, é necessário compreender, nos escritos do Círculo, a ideologia de modo mais alargado, como algo que é constitutivo da linguagem e do sujeito e ligado às diferentes compressões que os sujeitos e grupos sociais constroem do mundo. Isso, porque viver significa ocupar uma posição axiológica em todas as instâncias da vida.

O horizonte valorativo se constitui a partir de índices sociais de valor presentes nos enunciados concretos, que, segundo Bakhtin/Volochínov (2004), são elementos essenciais na constituição do signo ideológico; sem os índices valorativos, o signo nada mais é que uma “alegoria”, “objeto de estudo dos filólogos”, “signos ideológicos defuntos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 46). Dessa forma, só pode ser considerado signo aquilo que já adquiriu um valor social, tendo em vista que “[...] a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 44). Cada signo constituído possui um tema, que é a realidade que dá lugar à formação de um signo, e o tema, por sua vez, possui sempre um índice de valor social.

Agrega-se ao signo um ponto de vista, uma posição axiológica dos diferentes grupos sociais. Sendo, pois, uma posição axiológica, o signo não só reflete uma realidade, mas também refrata uma outra. Em outros termos, o signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Assim, no signo ideológico, confrontam-se índices de valor contraditórios, e é justamente esse entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel. Os *índices sociais* de valor são responsáveis pela constituição do signo, fazendo com que ele se movimente (SILVA, 2010).

A partir dessas concepções epistemológicas, a seguir, apresentamos uma descrição panorâmica do gênero comentário *online*.

3 SOBRE O GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE⁴

Ao empreender uma análise dialógica do discurso, é preponderante tomar a língua no seu aspecto histórico e concreto, uma vez que o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade sem a relação constitutiva e de responsabilidade com outros discursos. Nessa concepção de linguagem, de caráter sócio-histórico, o ponto de partida para a análise de enunciados são, inicialmente, os estratos sociais mais amplos, para então compreender a materialidade verbal-semiótica. O estudo do discurso verbal implica um olhar para as *relações dialógicas*, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam (BAKHTIN, 2008).

⁴ O artigo não tem como objetivo apresentar uma análise descritiva do gênero comentário online, mas de abordar um aspecto mais pontual, a saber, do horizonte axiológico materializado nesses enunciados. Alves Filho e Santos (2013) e Cunha (2012) apresentam análises mais detalhadas do comentário do ponto de vista de suas regularidades de gênero discursivo.

A partir dessa orientação teórico-metodológica, nesta seção, apresentamos aspectos relacionados à condição de gênero⁵, ou seja, questões ligadas à produção e circulação dos enunciados, tendo em vista que o horizonte valorativo dos grupos socialmente organizados de determinada época integra-se ao signo, produzindo enunciados de gêneros discursivos.

A linguagem corporifica-se/materializa-se por meio de gêneros discursivos, que são constituídos nas diferentes situações de interação social. Bakhtin (2003, p. 293) argumenta que os “[...] gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”. Nesse sentido, cada gênero tende a manter uma relativa tipificação em torno do tratamento dado aos conteúdos ideologizados. Infere-se daí que a existência de gênero envolve o compartilhamento não apenas da linguagem, mas também de um conjunto de atividades sociais, mediadas pelos gêneros.

Com relação ao gênero tomado para a presente análise, vale dizer que não se trata de um gênero constituído no meio digital, embora o espaço digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente (ALVES FILHO; SANTOS, 2013). O gênero comentário *online* se realiza em diferentes campos de produção e circulação, sendo recorrente em portais de notícias e em redes sociais, constituindo-se em um espaço interlocutivo, aberto ao leitor/interlocutor para a exposição de opinião, considerando as regras sociais e institucionais inerentes à esfera de produção e circulação. Devido a essa possibilidade de apresentar sua contrapalavra, essa interação sociodiscursiva tende a estimular o desabafo e a explicitação de opiniões e formas de representar o mundo bastante subjetivas, ou seja, os comentários suscitam atitudes responsivas de refutação, desabafo, apoio, indignação, entre outras, e materializam axiologicamente os diferentes valores sociais.

Os comentários não exigem uma sequência cronológica para réplica, o comentador pode responder a qualquer um dos comentários na ordem em que julgar necessário. O leitor pode comentar tanto a notícia quanto outro comentário já expresso sobre ela. Em virtude disso, é comum que uma sequência de comentários, embora mantenha diálogo com a notícia, remeter-se a outros comentários ou, ainda, a elementos externos à notícia. Nesse sentido, Alves Filho e Santos (2013) ressaltam que esse gênero atende a uma necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística, assim como responde a um posicionamento cultural da mídia, que busca estimular a participação responsiva-ativa dos leitores a respeito dos temas veiculados, convidando-os a expor sua contrapalavra e manifestar apreciações e opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário.

O comentário *online* constitui, assim, um discurso-resposta a um acontecimento noticiado ou debatido (no caso de artigos assinados, por exemplo) e, principalmente, a outros comentadores, tendo um interlocutor imediato mais específico (o jornalista/articulista, um outro comentador, um dos envolvidos no acontecimento etc.), mas o seu auditório social é a coletividade de leitores internautas (ALVES FILHO; SANTOS, 2013).

Já Cunha (2012, p. 28) caracteriza o comentário como:

[...] uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto fonte, o leitor constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, os sentidos múltiplos, explícitos ou subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema.

Do ponto de vista do tema, o gênero comentário *online* é marcado por tipificação e inovação ao mesmo tempo, visto que apresenta traços recorrentes ao mesmo tempo que apresenta inovação (atualização) em vista dos diferentes acontecimentos sociais comentados e das diferentes situações enunciativas (ALVES FILHO; SANTOS, 2013). Isso aponta para o fato de que o comentário *online* constitui-se não só do tema do gênero, mas também do tema da enunciação. Segundo Alves Filho e Santos (2013, p. 13):

⁵ Embora esta seção tenha um caráter mais amplo, em alguns momentos, apresentamos uma discussão mais particularizada a partir dos dados desta pesquisa, sobretudo no tocante ao aspecto da autoria do gênero comentário online.

O tema da enunciação se constitui a partir de cada nova enunciação, ou seja, é o resultado da avaliação apreciativa de um sujeito que ocupa um lugar social único, capaz de particularizar sua resposta. [...] Já o tema do gênero, ao contrário do tema da enunciação, é resultante de uma relativa tipificação no modo como os usuários de um gênero costumam tratar os assuntos num determinado gênero.

Assim, o gênero comentário *online* possui como tema “[...] o posicionamento axiológico do comentador que defende certa ideia de justiça, colocando-se contra ou a favor dos acontecimentos noticiados” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 13).

No tocante à autoria, destacamos que “[...] todo gênero tem sua própria concepção de autoria” (RODRIGUES, 2001, p.135), que não está relacionada à pessoa física (empírica), mas a uma posição de autoria inscrita no próprio gênero. Nesse sentido, todo gênero estabelece entre seus interlocutores a sua própria concepção de autoria, alguns de forma mais explícita e outros de maneira presumida. De modo geral, consideramos que os enunciados do gênero comentário *online*, postados pelos interlocutores (leitores de mídia digital), são contrapalavras/projetos de dizer desses sujeitos motivados/disparados pela leitura de uma publicação (notícia, reportagem, artigo assinado etc.).

No entanto, no que se refere especificamente aos dados deste estudo, tendo em vista o grau de tensão do evento em questão – marcado inclusive por ações de violência física –, prevemos as possibilidades pragmáticas de que os enunciados analisados possam constituir textos escritos por sujeitos implicados de modo mais direto no evento (cabos eleitorais/representantes governamentais, partidários políticos, pais, professores etc.). O que implica considerar como motivação discursiva para produção desses enunciados não somente a notícia publicada pelo jornal, mas também uma situação social mais emblemática relacionada às relações de poder que envolvem um movimento de greve.

Assim, assumimos a possibilidade de serem escritas afetadas por jogos de poder, uma vez que se tratam de comentários em resposta a matérias jornalísticas que tematizam a greve a partir do horizonte valorativo de uma empresa que revelou, nas próprias notícias publicadas, certo alinhamento ao discurso governamental (discurso oficial) sobre a greve. Apesar desse cenário político-ideológico em que foram produzidos esses enunciados, no âmbito de uma pesquisa dialógica, é preciso considerar tanto a dimensão extraverbal como a própria produção discursiva na sua materialidade linguageira-semiótica. Desse modo, nos propomos a analisar discursos em circulação, que ecoam e transitam na esfera jornalística-midiática e que, de algum modo, têm ressonância na (re)construção da identidade e profissionalidade docente.

Diante disso, neste artigo, partimos da aceção bakhtiniana de autoria como assinatura e acabamento discursivo-estilístico. Bakhtin (2003, p. 308) afirma que todo “[...] texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”; não “[...] há palavra sem dono [...]” (2003, p. 328). Ou, ainda, que na “[...] relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...] e vozes próximas [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Tendo em vista que o autor de um enunciado é aquele que assina e dá acabamento para seu dizer, como delinear então a autoria no gênero comentário *online* nos enunciados aqui analisados?

A evidência de autoria, no comentário *online*, está intimamente relacionada a própria condição do gênero constituído no espaço digital. Em comparação ao gênero carta do leitor, por exemplo, observamos que o autor-leitor deste gênero precisa se mostrar mais, é requerido a ele uma identificação e uma responsabilização pelo seu dizer⁶. Já no caso do comentário *online*, por sua acessibilidade e modo breve, o autor pode evidenciar a autoria por meio de uma “máscara”. Ou seja, usar um outro; um *nickname*, uma espécie de *avatar* que resguarda/oculta, de certo modo, o sujeito empírico. Vale lembrar que a função da máscara no teatro era ocultar a face do artista, embora, ao final do espetáculo, a máscara fosse retirada. No comentário, ao contrário, a máscara se mantém e serve como forma de encorajamento ao sujeito para realizar projetos de dizer que não faria sem a “proteção” dessa máscara. Projetos de dizer que, muitas vezes, não medem os impactos e as consequências éticas dessa palavra. E é justamente essa possibilidade de ocultamento do sujeito empírico que possibilita um *tom* mais agressivo, menos polido, mais diretivo e incisivo nos enunciados.

⁶ Na produção de carta do leitor, a empresa jornalística solicita, muitas vezes, que o autor declare o seu nome completo e documentos pessoais, além de ser enviado pelo e-mail pessoal do autor da carta.

Então, para empreender a análise proposta, partimos da noção de que os enunciados recebem uma assinatura; há um autor declarado nos textos. Mesmo levando em conta que os sujeitos criam *avatares* para seu dizer, nosso foco recai sobre a valoração axiológica no discurso que está circulando e se materializando nesse gênero específico. Em outras palavras, são focalizados os discursos/vozes sociais em circulação sobre a identidade profissional do professor que precisam ser problematizados.

Na seção seguinte, apresentamos, de modo mais pontual, as especificidades metodológicas da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Como dito antes, neste estudo, tomamos como base epistêmica e metodológica a concepção bakhtiniana de linguagem, de discurso, de enunciado e de valoração axiológica (BAKHTIN, 1998, 2003, 2015; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004; VOLOCHÍNOV, 2013).

A delimitação do tema da pesquisa – horizonte axiológico de enunciados do gênero comentário *online* – foi motivada pelo intenso debate público em diferentes esferas de atividade humana (política, midiática, jornalística e cotidiana) sobre os acontecimentos engendrados em um evento específico, a saber: a greve dos professores da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná em 2015.

Consideramos o movimento de greve como uma *arena discursiva* e, nessa condição, como propõem Guimarães e Queijo (2015)⁷, esse evento constituiu-se em espaço de disputa e de luta que projeta um caráter de tensão entre o discurso oficial e o não oficial, produzindo discursos contraditórios.

Como amplamente noticiado em todo país na ocasião, o movimento de greve dos professores do Paraná em 2015 foi extenso (durou 44 dias) e marcado por violência física por parte do sistema governamental e policial em relação aos servidores públicos estaduais. A greve teve seu ponto culminante, o dia 29 de abril de 2015, quando ocorreu uma exacerbada ação policial contra os professores, em Curitiba (PR). Nesse dia, ocorreu uma manifestação de servidores públicos estaduais que se opunham à votação, na Assembleia Legislativa do Estado, de um projeto de lei que propunha mudanças no custeio do regime de previdência dos servidores. A ação truculenta por parte da polícia militar do Estado, que feriu cerca de 200 pessoas presentes na manifestação, repercutiu nas mídias nacionais, causando uma comoção pública e suscitando uma série de posicionamentos/reações e resposta ativa em relação ao tema.

Nesse contexto tenso e de embate ideológico, foram produzidos vários enunciados jornalísticos (notícias, artigos assinados, entrevistas) que emergem “[...] como atitude avaliativo-responsiva a acontecimentos atuais, tidos como verídicos e de interesse coletivo” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 7), tendo como objeto de discurso a greve dos professores do Paraná e seus desdobramentos, dentre eles, as notícias que geraram os comentários aqui analisados.

Assim, foram selecionados 18 (dezoito) enunciados do gênero comentário *online* acerca de três notícias publicadas no período de março a junho de 2015, no portal do jornal *Gazeta do Povo*. As notícias, bem como os comentários, possuem uma relativa tipificação em torno do tema recorrente – greve dos professores da rede pública.

A seguir, o quadro 1 apresenta um detalhamento dos dados⁸.

⁷ Adotamos a noção de arena discursiva, proposta por Guimarães e Queijo (2015), a partir da análise de enunciados de cartazes das manifestações de rua ocorridas em 2013, no Brasil.

⁸ Os enunciados são apresentados, neste texto, sem correção ou edição. No decorrer da análise, usamos N para apontar a notícia que deu origem ao enunciado de comentário; usamos C para remeter ao comentário em análise.

Quadro 1: Título das notícias e seleção de comentários *online* relacionados

<p>N1 Greve dos professores tem apoio de 90% dos paranaenses⁹ (03.03.2015)</p>	<p>N2 A greve dos professores¹⁰ (10.05.2015)</p>	<p>N3 Em assembleia, professores encerram a greve da categoria¹¹ (09.06.2015)</p>
<p>C1 Mentira. Só aqui no bairro muito mais que 10% nao apoiam esses marxistas baderneiros.</p>	<p>C1 O povo paranaense não quer pagar quem não trabalha. O povo já percebeu a enrolação e a falta de vontade desse povo voltar a trabalhar. Querem ficar em férias ganhando sem trabalhar. Vergonha!!!</p>	<p>C1 Vamos trabalhar PTzada!!! Se um trabalhador ficar em casa por que quer aumento, ele não recebe e tem os dias descontados e pode perder o emprego se for configurado o abandono de função, Os professores não estão nem aí para os alunos que estão com o ano letivo ferrado, e ainda querem receber pelos dias NÃO trabalhados. A reivindicação dos professores é justa, mas essa greve já passou dos limites, estão pouco se lixando para as crianças.</p>
<p>C2 Nos orgulha muito a iniciativa, a bravura e a persistência dos nobres professores no seu pleito diante de um governo irresponsável e mais ainda incompetente que temos nos últimos anos. Parabéns, e continuem na luta que acredito que será vencedora e em breve!! FORÇA NOBRES PROFESSORES!!!</p>	<p>C2 Gostaria de fazer uma pergunta, não precisa me chamar de ignorante não, eu não sei mesmo , professor bate cartão ? Ponto eletrônico ? Passa o dedinho no ponto biométrico ? É uma curiosidade que me surgiu de tanto ler sobre eles.</p>	<p>C2 Uma tragédia para a educação no Paraná. Nunca na História de um estado da federação tantos foram prejudicados por tão poucos. Crianças que eram pra estar na sala de aula estão morrendo atropeladas nas rodovias. Tudo porque alguns, massa de manobra de partido corrupto, só pensam no bolso.</p>
<p>C3 quem fez esta pesquisa e com quem? Há 45 anos, ano após ano, professor é aquele profissional que está de greve ou está saindo de uma greve ou está entrando numa greve. Porque os professores vocacionados gostam de dar aula e um bando de aproveitadores assume o sindicato. Professor tem direito a greve e o povo tem direito não só ao recebimento das aulas mas também tem o direito de exigir que o Governo não use o dinheiro do contribuinte que trabalha para pagar dias parados de grevistas crônicos. Pais estão entrando pedindo indenização JUDICIAL contra a APP e membros da Diretoria.</p>	<p>C3 Ridículo este aparelhamento comunista da mídia. Essa invasão foi orquestrada pelo PT e PSOL para abafar os escândalos federais, inclusive com presença da Gleise/PT, que é investigada pela Lava-Jato, cuja sede de operações é no Paraná. Os professores foram apenas massa de manobra numa tentativa ridícula de "reocupar as ruas" (conforme documento do próprio PT já previa) por meio da violência e vandalismo, se fossem apenas professores protestando não teríamos feridos. A propósito, sou contra o governador de qualquer maneira, mas queria deixar claro que não aceito ser manipulado por vocês petistas</p>	<p>C3 Os professores espernearam, entraram em surto e foram à greve. Mas não gostam que o governo revele que o salário médio dos professores estaduais do Paraná é acima de R\$ 4,5 mil para 40 horas/aulas. Essa greve foi meramente politiquera e agora temos que ficar na torcida que os professores alienados a APP-Sindicato que nada mais é do que um braço do PT e realmente comecem a dar uma aula de qualidade.</p>
<p>C4 o povo paranaense se orgulha e muito dos professores Paraná e acho que a única opinião comprada aqui são esses</p>	<p>C4 Para que a educação não fique refém dessa gente descompromissada, que olha só para o próprio umbigo e esquece dos alunos, deve ser privatizada. O Ensino Médio</p>	<p>C4 agora que finalmente essa palhaçada toda acabou, que possamos ver nossos alunos com ensino de qualidade, afinal de contas é</p>

<p>comentários abaixo bando de alienados políticos aqueles ***** da assembleia fazem o que querem com o nosso salario mas o deles não atrasa e os beneficios só aumentam e os servidores protestam mesmo se o povo não reclama da situação atual ai já é outros quinhentos ... acorda povo educação é tudo.</p>	<p>deve ser totalmente online, reduzindo em 90% seu custo de manutenção, permitindo a demissão dessa gentarada dependente do estado, que não honra sua obrigação e ainda se vê no direito de fazer a sociedade refém de seus caprichos e devaneios. Comprando esses serviços de empresas com qualidade superior ao ofertado pelos nossos professores, o estado e a sociedade pacificam em definitivo essa questão, livrando-se desses carrapatos que se julgam indispensáveis, reduzindo drasticamente os custos e melhorando a educação.</p>	<p>deles que o futuro pertence. Porque os alunos não merecem nem um pouco se quer ter que pagar o pato por questões politiquerias...</p>
	<p>C5 É muito fácil cruzar os braços e colocar a culpa nos governantes e nos poderes políticos, servir de massa de manobra de sindicadto que só.....e somente só consome parte dos miserossalarios dos professores. Diícil mesmo e tirar o País da 69ª colocação no ranking da educação graças a esses educadores de nosso país que só têm olhos para o bolso.</p>	
	<p>C6 Tem mais ideologia vermelha comuna nas salas de aula que educação propriamente dita, por essa razão é que o país está uma bagunça total, o que vale é a ideologia e o corporativismo, o cabresto sindicalista impera, amor a Pátria inexistente...</p> <p>C7 Fora socialistas. Fora vermelhos. Precisamos de professores que trabalhem.</p> <p>C8 Com a continuidade da greve vocês perderam o apoio da maioria da população paranaense, isso mostra que CUT - PT - APP são todos joio do mesmo saco, se voces não querem trabalhar então se demitam, o problema é conseguir outro emprego com esse historico de.....</p> <p>C9 Lamento profundamente saber que não há nenhuma preocupação com os alunos. Até porque a maioria dos professores mantém seus filhos em escolas particulares, Pobres pais e alunos a depender desse pessoal: professores sem compromisso e desgoverno</p> <p>C10 Tirem essa CUT da greve que vocês serão mais ouvidos... Com o PT no meio vocês professores perderam toda a credibilidade!!!!</p>	

Fonte: as autoras (2015)

De modo geral, no tocante ao conteúdo temático, mais especificamente à relação entre os comentários e as notícias geradoras desses enunciados, o espaço temporal delimitado (março a junho de 2015) põe em evidência uma regularidade do gênero comentário *online* que é a possibilidade de resposta a outro comentário. Ainda que a notícia seja o evento deflagrador da sequência, constituindo-se como eixo de produção do gênero, muitos comentários não replicam/respondem à notícia, mas sim a outros comentários. A análise evidencia que, nos comentários registrados a respeito das três notícias em foco, houve um deslocamento da notícia para um segundo plano, abrindo espaço para um diálogo entre os próprios comentadores. Essa dinâmica produz uma rede discursiva bastante singular, pois, como já mencionado anteriormente, embora o comentário *online* surja a partir de um incentivo do portal jornalístico, que destina um espaço aos leitores para comentarem a notícia, esse propósito inicial acaba por ser

minimizado, uma vez que a notícia é, de certa forma, deixada de lado, cedendo espaço para um diálogo entre os próprios comentadores (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 85). Essa dialogicidade interna do gênero pode ser observada a seguir:

N1C4

*o povo paranaense se orgulha e muito dos professores Paraná e acho que a única opinião comprada aqui são esses comentários abaixo bando de alienados políticos aqueles ***** da assembleia fazem o que querem com o nosso salario mas o deles não atrasa e os beneficios só aumentam e os servidores protestam mesmo se o povo não reclama da situação atual ai já é outros quinhentos ... acorda povo educação é tudo.*

A análise dos comentários revela ainda um acento valorativo que faz com que uma mesma palavra, sempre que reenunciada na trama das interações, tenha um acento de valor de conteúdo ideologizado, que é atravessado valorativamente pelas entoações relativas à greve e aos acontecimentos implicados. Verifica-se também o uso de recursos multimodais que evidenciam a intenção discursiva do enunciado para desqualificar os sujeitos aos quais se referem como, por exemplo, o uso de diversos asteriscos para nomear as “pessoas da assembleia”, preenchendo o não dito de possibilidades de sentido negativo. Aqui evidencia-se uma acentuação valorativa, isso porque, de acordo com Bakhtin (2004, p. 140), “[...] não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. [...] Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa.”. Nesse contexto discursivo, a atualização do tema da enunciação nos diferentes comentários ocorre a cada nova réplica (comentário), afinal o conteúdo ideologizado é de natureza social e individual ao mesmo tempo, pois se constitui tanto pelas relações sociais, quanto pelo *ethos* do indivíduo, que imprime ao tema da enunciação um caráter de unicidade.

A seguir apresentamos a análise mais pontual da expressividade dos enunciados, que se revela na materialidade linguageira.

5 O HORIZONTE AXIOLÓGICO NOS ENUNCIADOS DO GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE

A análise das marcas linguageiras/estilísticas mais específicas nos enunciados em tela se deu pela observação de posições axiológicas e das relações dialógicas que apontam para a assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados (reação resposta antecipada), discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos em relação ao objeto discursivizado nos enunciados.

Como é próprio do gênero, o horizonte valorativo se mostra saliente nos enunciados, sobretudo no tom/acento no modo de referenciar o objeto discursivo. Essa valoração não se manifesta tão somente nos “assuntos” abordados, mostra-se também no acabamento estilístico-composicional, que se materializa no léxico escolhido para fazer referência ao objeto de discurso (*marxistas baderneiros, massa de manobra, PTzada*). Essas palavras remetem ao modo como o objeto do discurso é tematizado, pois são objetos avaliados, reacentuados e contestados, pois “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, [...] iluminado pelos discursos de outrem que falaram sobre ele” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Assim, o professor e o movimento de greve constituem-se objeto do discurso nos comentários, e por isso a valoração axiológica se sobressai, uma vez que esse objeto é envolvido em um “fundo” aperceptivo dos discursos alheios. Segundo Bakhtin (1998, p. 86), o objeto [neste caso, o professor em movimento de greve] “[...] está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações”.

A valoração acentuada nos enunciados endereçada ao professor concretiza-se por meio de seu papel social, validado pelas “opiniões” sociais, e pelos já-ditos sobre esse objeto (sujeito-professor). Trata-se de discursos “outros” sobre o objeto do discurso, cujas ressonâncias ideológicas se tornam intensas e “tensas” ou, ainda, trata-se de “[...] discursos já povoados pelas intenções sociais de outrem, obrigando-os a servir às suas novas intenções, a servir ao seu segundo senhor” (BAKHTIN, 1998, p.105)

De modo geral, nos enunciados analisados, o professor é tomado como objeto de discurso, e somente em dois textos o professor é tomado como interlocutor de modo mais diretivo.

Nos enunciados a seguir, os autores dos comentários enunciam-se de modo diretivo ao professor, tomando os professores envolvidos no movimento como seus interlocutores mais imediatos:

N2C10

Tirem essa CUT da greve que vocês serão mais ouvidos... Com o PT no meio vocês professores perderam toda a credibilidade!!!!

N2C8

com a continuidade da greve vocês perderam o apoio da maioria da população paranaense, isso mostra que CUT - PT - APP são todos joio do mesmo saco, se voces não querem trabalhar então se demitam, o problema é conseguir outro emprego com esse historico de.....

Embora a maioria dos enunciados coloquem o professor como tema, os comentários N2C10 e N2C8 apresentam uma fala diretiva ao professor, com o uso do pronome de tratamento *você* que conota um grau de intimidade, explicitando um tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. A partir da teoria dialógica, concebemos que, em todos os enunciados em análise, o professor é também interlocutor previsto. Contudo, os enunciados de acusação, de responsabilização ou também de apoio são a ele endereçados, configurando-o, ao mesmo tempo, objeto do discurso sobre o qual recai a orientação apreciativa.

De modo geral, o professor foi discursivizado na condição de categoria, trata-se de falar para uma classe abstrata e essa palavra se mostrou marcada por um tom de depreciação valorativa como mostramos a seguir.

A análise dos comentários revela que essa valoração se materializou de modos distintos. A primeira regularidade nessa orientação valorativa depreciativa foi um discurso que avalia o *professor como alguém que não quer trabalhar* e o movimento de greve é discursivizado como um espaço de “vadiagem”, como mostram os enunciados que se seguem:

N2C2

O povo paranaense não quer pagar quem não trabalha. O povo já percebeu a enrolação e a falta de vontade desse povo voltar a trabalhar. Querem ficar em férias ganhando sem trabalhar. Vergonha!!!

N3C2

Ninguém ganhará sem trabalhar? Bem.. em certo sentido você tem razão, pois já ganharam 4 meses sem trabalhar. Se não vierem com palhaçada até o fim do ano novamente, pode ser que daqui pra frente justifiquem o salário. Quer trabalhar para o Governo? Segura a onda agora, meu amigo. Quer ter Governador de patrão? Segura a onda! Quer ganhar mais como professor? Vai pro regime privado, simples assim... quer dizer, no regime privado tem que trabalhar né... talvez não seja tão simples pra vocês... Faz o seguinte, continua balançando bandeira e dizendo que é professor. Me engana que eu gosto...

N2C7

Fora socialistas. Fora vermelhos. Precisamos de professores que trabalhem.

No comentário N2C2, o enunciadador se distancia valorativamente do objeto a partir dos modos de referenciá-lo (“*esse povo*” “*querem [os professores] ficar em férias*”). Na escolha lexical (*esse povo; eles*) há um movimento de afastamento e de depreciação da categoria profissional para materializar o seu posicionamento.

Já no comentário N3C2, o discurso depreciativo que acusa o professor de não querer trabalhar se realiza por meios estilísticos mais sofisticados. Isso se faz na interlocução com o leitor por meio de questionamentos que percorrem o senso comum em relação ao fato de que a remuneração salarial está vinculada ao trabalho e à ideia de segurança do serviço público que pode gerar acomodações e letargias profissionais. Esse discurso recorrente e depreciativo em relação ao serviço público, situa-o como um lugar menos produtivo em relação às instituições privadas (*Quer ganhar mais como professor? Vai pro regime privado, simples assim... quer dizer, no regime privado tem que trabalhar né...*). O uso de vários pontos de exclamação (N2C1) e de reticências por três vezes no

comentário N3C2 produz efeitos de sentido de indignação, suspensão do pensamento de quem fala, representando a posição axiológica de quem elabora o discurso e, ao mesmo tempo, é um movimento de diálogo com o leitor para que ele elabore a sua réplica.

No N2C7, o último período do enunciado (*Precisamos de professores que trabalhem.*) possibilita inferir que os professores grevistas não trabalham, por isso se faz necessária a substituição por outros sujeitos com posicionamento político distinto. O uso recorrente do imperativo *'fora'* revela também uma acentuação valorativa por parte do comentador e aponta para um conflito estabelecido.

Outra estratégia discursiva que se mostrou como regularidade, no processo de construção da valoração depreciativa do objeto do discurso, foi o movimento de associar a ação grevista dos professores a uma *manifestação partidária*. Os comentadores relacionam o movimento grevista a uma instância maior – sindical ou governamental –, inclusive mencionam partidos políticos considerados “de esquerda” e instituições sindicais (*PT, PSOL, CUT*). Desse modo, desconstroem/negam a possibilidade de os sujeitos atuarem em um movimento em prol da sua própria profissionalidade e da melhoria da educação pública. Embora haja variados interesses ideológicos e políticos imbricados a um evento como esse (movimento de greve), não podemos abstrair totalmente o sujeito de seu ato responsável (BAKHTIN, 2010).

A seguir, apresentamos exemplos de enunciados que apontam para essa descorporificação do sujeito no discurso e o prendem a uma estrutura política e ideológica, considerando-o um “fantoche” das relações materiais e sociais.

N1C1

Mentira. Só aqui no bairro muito mais que 10% nao apoiam esses marxistas baderneiros.

N2C3

Ridículo este aparelhamento comunista da mídia. Essa invasão foi orquestrada pelo PT e PSOL para abafar os escândalos federais, inclusive com presença da Gleise/PT, que é investigada pela Lava-Jato, cuja sede de operações é no Paraná. Os professores foram apenas massa de manobra numa tentativa ridícula de “reocupar as ruas” (conforme documento do próprio PT já previa) por meio da violência e vandalismo, se fossem apenas professores protestando não teríamos feridos. A propósito, sou contra o governador de qualquer maneira, mas queria deixar claro que não aceito ser manipulado por vocês petistas

N2C5

É muito fácil cruzar os braços e colocar a culpa nos governantes e nos poderes políticos, servir de massa de manobra de sindicadto que só.....e somente só consome parte dos miserossalarios dos professores. Diícil mesmo e tirar o País da 69ª colocação no ranking da educação graças a esses educadores de nosso país que só têm olhos para o bolso.

N2C6

Tem mais ideologia vermelha comuna nas salas de aula que educação propriamente dita, por essa razão é que o país está uma bagunça total, o que vale é a ideologia e o corporativismo, o cabresto sindicalista impera, amor a Pátria inexistente...

N2C7

Fora socialistas. Fora vermelhos. Precisamos de professores que trabalhem.

N2C8

com a continuidade da greve vocês perderam o apoio da maioria da população paranaense, isso mostra que CUT - PT - APP são todos joio do mesmo saco, se voces não querem trabalhar então se demitam, o problema é conseguir outro emprego com esse historico de.....

N2C10

Tirem essa CUT da greve que vocês serão mais ouvidos... Com o PT no meio vocês professores perderam toda a credibilidade!!!!

Nos sete comentários listados, seis referem-se à Notícia 2, que foi publicada após aproximadamente dois meses da deflagração da greve dos professores. Nos enunciados apresentados, a construção discursiva em torno do professor foi se acentuando de forma agressiva em relação ao objeto do discurso – o professor. Destaca-se o modo depreciativo como o objeto é referenciado (*marxistas bardeneiros, ideologia vermelha, cabresto sindicalista, massa de manobra, socialistas, vermelhos*). A linguagem mobilizada é extremamente icônica ao referenciar a cor vermelha que, no Brasil, é muitas vezes relacionada aos partidos políticos considerados de esquerda. No caso desses enunciados, é possível perceber uma associação entre o Partido dos Trabalhadores e o marxismo, socialismo e sindicalismo. Assim, no ponto de vista dos comentaristas, tudo que corresponde a uma visão de mundo diferenciada de uma perspectiva capitalista e liberal é tomado como um bloco homogêneo, ou seja, é visto como uma totalidade depreciada nos enunciados.

Nesses enunciados, mostrou-se também saliente a referência ao nacionalismo no comentário N2C6 (*amor a Pátria inexistente...*). Segundo Silva Filho (2013), o nacionalismo pode ser compreendido como ideologia unificadora, no início da República, que está ligado dialogicamente a outras ideologias: civismo, positivismo, higienismo e catolicismo. Trata-se de ideologias enformadas e oficiais que visam ao desenvolvimento de certo tipo de consciência, correspondente aos anseios das classes dominantes (SILVA FILHO, 2013).

Esses enunciados revelam como pano de fundo a problematização da própria identidade do professor e o que se espera dele historicamente. Para o comentarista, o papel desenvolvido pelo professor atualmente não corresponde à identidade docente constituída na historicidade da esfera escolar, que é aquela ligada à transmissão de conteúdos (*Tem mais ideologia vermelha comuna nas salas de aula que educação propriamente dita*) e a disseminação de uma visão patriótica a seus alunos. Essa voz parece conclamar o sentido de patriotismo reproduzido por muito tempo na esfera escolar (*por essa razão é que o país está uma bagunça total, o que vale é a ideologia e o corporativismo, o cabresto sindicalista impera, amor a Pátria inexistente...*). Assim, há um apagamento da identidade/categoria profissional que está no movimento grevista – o professor – e a sobreposição de uma identidade de professor responsável por contribuir para o desenvolvimento do cidadão a partir de uma suposta unidade nacional – a pátria. Nesse sentido, o discurso de nacionalismo é um modo de unificação das identidades, é uma forma de interditar o hibridismo, a mistura e restaurar as identidades purificadas (HALL, 2006, p. 52). É, pois, uma estratégia discursiva que tenta desqualificar a identidade profissional/institucional em favor de uma identidade nacional única e soberana.

Nessa construção discursiva, tendo como objeto de discurso o professor e seus posicionamentos em um evento específico, destacaram-se enunciados que o tomam como alguém *descomprometido* com a qualidade educacional, além do compromisso pedagógico com os estudantes e com a população.

N2C9

Lamento profundamente saber que não há nenhuma preocupação com os alunos. Até porque a maioria dos professores mantém seus filhos em escolas particulares, Pobres pais e alunos a depender desse pessoal: professores sem compromisso e desgoverno

N2C4

Para que a educação não fique refém dessa gente descompromissada, que olha só para o próprio umbigo e esquece dos alunos, deve ser privatizada. O Ensino Médio deve ser totalmente online, reduzindo em 90% seu custo de manutenção, permitindo a demissão dessa gentarada dependente do estado, que não honra sua obrigação e ainda se vê no direito de fazer a sociedade refém de seus caprichos e devaneios. Comprando esses serviços de empresas com qualidade superior ao ofertado pelos nossos professores, o estado e a sociedade pacificam em definitivo essa questão, livrando-se desses carrapatos que se julgam indispensáveis, reduzindo drasticamente os custos e melhorando a educação.

N3C1

Vamos trabalhar PTzada!!! Se um trabalhador ficar em casa por que quer aumento, ele não recebe e tem os dias descontados e pode perder o emprego se for configurado o abandono de função, Os professores não estão nem aí para

os alunos que estão com o ano letivo ferrado, e ainda querem receber pelos dias NÃO trabalhados. A reivindicação dos professores é justa, mas essa greve já passou dos limites, estão pouco se lixando para as crianças.

O tom apreciativo, nesses enunciados, acentua-se pelo emprego de léxico relativo ao campo semântico do *descompromisso* (*gente descompromissada/ professores sem compromisso*), e também pelo emprego metafórico do termo *carrapatos* para se referir aos professores, associando-os a um parasita que se alimenta do sangue do hospedeiro, nesse caso, a sociedade. Verifica-se também o uso recorrente de expressões disfóricas que acentuam a conotação negativa como, por exemplo, *gentarada dependente do estado, que não honra sua obrigação e ainda se vê no direito de fazer a sociedade refém de seus caprichos e devaneios*.

Ao contrário dos enunciados que se ocupam do expediente de descorporificação do sujeito na estrutura político-social-ideológica, buscam-se elementos no ato ético do professor – na sua relação com seu *outro* ou *outros* (estudantes, pais e comunidade escolar). É a partir de sua vivência no ato de ser professor que ele é julgado como alguém sem compromisso com seus pares, pois deixar alunos sem aula implica afetar diretamente o aluno e a comunidade. Nessa estratégia discursiva, mobilizada para depreciar o objeto de discurso, os comentaristas tomam o professor como elemento gerador do movimento grevista, caprichoso e inconsequente, além de culpabilizá-lo de modo individual pelos problemas educacionais.

Nesse ponto da análise, vale destacar que a individualização e a responsabilização são estratégias há muito utilizada para a precarização e destruição da educação pública. Freitas (2012)¹², ao analisar o sistema educacional brasileiro contemporâneo, evidencia que a responsabilização do professor faz parte de uma agenda política neoliberal para a privatização da educação pública. Nesse contexto, “[...] o impacto desta política de submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública começa a aparecer nas pesquisas sobre as percepções que professores, pais e alunos têm desta profissão” (MARKOW & PIETERS, 2012 *apud* FREITAS, 2012, p. 394). A relação entre individualização e responsabilização do professor como uma estratégia do discurso em prol da privatização da educação se mostra nos enunciados em tela (*Para que a educação não fique refém dessa gente descompromissada, que olha só para o próprio umbigo e esquece dos alunos, deve ser privatizada*).

Dessa forma, há um discurso binário em que ora o professor é tomado como “massa de manobra” das estruturas político-ideológicas, ora é considerado totalmente senhor do seu fazer e a ele é atribuída a decisão de voltar a dar aula e não mais “prejudicar a população”. Ambas as estratégias enunciativo-discursivas são operadoras do horizonte valorativo depreciativo em relação a esse objeto de discurso. Evidencia-se nesses enunciados uma dialogicidade interna do discurso que se constitui/se orienta nos discursos já ditos sobre o objeto (BAKHTIN, 2015).

Nessa reenunciação de discursos já-ditos, a mobilização por melhores condições de trabalho; pela melhoria da estrutura física e organizacional das escolas; pela melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; pelo fortalecimento da categoria profissional docente não é tematizada, não é vista como uma posição de compromisso do professor com a comunidade escolar, mas sim como uma ação descomprometida.

Até aqui a análise explicitou a reenunciação de enunciados que apontam um horizonte depreciativo para o objeto de discurso – o professor e o movimento de greve. No entanto, em menor grau, os dados apresentaram vozes contrárias que manifestaram a defesa do professor; são enunciados que apontam um outro olhar, uma contrapalavra a esses já-ditos sobre o objeto de discurso, como o enunciado a seguir:

N1C2

Nos orgulha muito a iniciativa, a bravura e a persistência dos nobres professores no seu pleito diante de um governo irresponsável e mais ainda incompetente que temos nos últimos anos. Parabéns, e continuem na luta que acredito que será vencedora e em breve!! FORÇA NOBRES PROFESSORES!!!

¹² Neste texto, o pesquisador discute o projeto para educação de um grupo intitulado: “Reformadores empresariais da educação”. Esse termo faz referência a uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para “consertar” a educação que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012).

Não é possível saber se o comentador é professor ou apoiador, contudo evidencia-se uma contrapalavra ao que estava sendo dito naquele espaço de interação discursiva. Em seu enunciado, o comentador apresenta um outro discurso, um outro modo para enunciar o professor e o movimento de greve, vendo-o como um lutador persistente, e responsabiliza a instância governamental pela crise instaurada. Esse enunciado não culpabiliza e individualiza o professor no contexto político-ideológico em tela e encerra seu projeto de dizer com um incentivo ao professor na sua luta por meio de um recurso multimodal, caracterizado pelo uso de letras maiúsculas: “FORÇA NOBRES PROFESSORES!!!”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada aponta para os modos como o professor foi discursivizado em comentários que respondiam ativamente a notícias publicadas no jornalismo *online* acerca da greve dos professores da rede pública estadual no Paraná em 2015. Os dados evidenciaram a reenunciação depreciativa a respeito desse profissional tanto em relação à dimensão técnica da categoria, quanto humana na perspectiva ética do exercício de sua profissão.

O horizonte apreciativo se mostra, de modo mais saliente, na materialidade linguageira, nos usos estilísticos dos enunciados, sobretudo na escolha lexical dos autores dos enunciados, evidenciando o potencial sociocomunicativo desse gênero em acentuar valorativamente determinado projeto de dizer. Essa acentuação/tonalidade valorativa no material linguístico está, pois, intimamente ligada às condições de produção e circulação do gênero, cujo tema é uma “provocação” da empresa midiática ao leitor para que ele marque um posicionamento valorativo de convergência ou de divergência (ALVES FILHO; SANTOS, 2013) em relação aos assuntos em pauta (tema da enunciação).

Assim, este estudo evidenciou o potencial heurístico do percurso teórico-metodológico bakhtiniano para análises de discursos midiáticos contemporâneos, ressaltando o modo como o horizonte axiológico se materializa nos enunciados produzidos por sujeitos sócio e historicamente constituídos. Além disso, a análise empreendida evidencia as estratégias sociodiscursivas mobilizadas para discursivizar a identidade do professor nas instâncias jornalística e midiática. Concluímos, problematizando como esse discurso depreciativo sobre o professor e sua práxis, construído na tessitura histórica de uma multiplicidade de vozes, pode encontrar um lugar de brecha, de contradição, de reinvenção.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, E. Pereira. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário *online*. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 12, p. 78-90, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008 [1963].
- _____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010[1920].

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na Web. *Revista Investigações*, Recife, v. 25, n. 2, p. 21-41, jul. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Ideologia. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Série Bakhtin: inclassificável, v.3.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociações identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade* Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

GUIMARÃES, Anderson S.; QUEIJO, Maria Elizabeth da S. A arena discursiva das ruas e a condição pós-moderna: da manifestação à metacarnavalização. *Revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 10, n. 3, p.166-185, 2015.

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

SILVA FILHO, Vidomar. *A série didática Fontes: autoria e ato ético*. 2013. 423 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Nívea Rohling da. O horizonte valorativo do gênero entrevista pingue-pongue: o papel social do entrevistado. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, p. 87-99, jan./jun. 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2013 [1930].

Recebido em 15/03/2016. Aceito em 24/04/2016.

ANTOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA DO SÉCULO XIX: A PRESENÇA DO AUTOR NO PREÂMBULO

ANTOLOGÍA ESCOLAR BRASILEÑA DEL SIGLO XIX: LA PRESENCIA DEL AUTOR EN EL
PREÁMBULO

THE BRAZILIAN SCHOOLING ANTHOLOGY OF THE 19TH CENTURY: THE AUTHOR'S
PRESENCE IN THE PREAMBLE

Maria Inês Batista Campos*
Agildo Santos S. de Oliveira**
Universidade de São Paulo

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir como o autor do *Iris Classico*, uma Antologia Escolar do Século XIX, dialoga no preâmbulo da obra com seus interlocutores e, ao assumir um posicionamento valorativo, marca a sua presença. Seletas como essa constituíram as aulas de Português na segunda metade do Século XIX, quando passaram a ser adotadas nos programas de Português do Imperial Colégio de Pedro II, e uma delas foi o *Iris Classico*, adotado entre 1860 a 1869. Com essa investigação, entende-se como os estudos escolares do vernáculo eram desenvolvidos, além disso, é uma forma de observar quais valores sobre língua estão presentes na obra e são anunciados pelo gênero introdutório preâmbulo na fase de gestão da disciplina curricular de Português. Tendo como referencial teórico-metodológico Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2010, 2013; MEDVIÉDEV, 2012), assim como Haidar (2008) e Razzini (2000, 2002, 2010). Os resultados alcançados permitem enxergar que a interlocução, no gênero, acontece entre o autor e: o Estado, o Imperador; a escola, aluno e professor; e as correntes teóricas de sua contemporaneidade, os intelectuais. Para cada interlocutor, o autor tem um posicionamento valorativo, marcando assim sua presença.

PALAVRAS-CHAVE: Antologia Escolar. Preâmbulo. Português.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo e do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: maricamp@usp.br.

** Doutorando em Letras, no Programa de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Integrante do GEDUSP . Bolsista Capes. E-mail: agildo.oliveira@usp.br.

RESUMEN: El objetivo de este artículo discutir como el autor del *Iris Classico*, una antología escolar del siglo XIX, dialoga en el preámbulo de la obra con sus interlocutores y, al asumir un posicionamiento valorativo, marca su presencia. Selecciones como esa construyeron las clases de Portugués del Imperial Colegio de Pedro II, y una de ellas fue el *Iris Classico*, adoptado entre 1860 y 1869. Con esta investigación, se comprende cómo los estudios escolares del vernáculo eran desarrollados, además de eso, es una forma de observar cuales valores sobre la lengua están presentes en la obra y son anunciados por el género introductorio preámbulo en la fase de gestión de la asignatura curricular de Portugués. A partir del referencial teórico-metodológico propuestos por Bakhtin y el Círculo (BAKHTIN, 2010; 2013; MEDVIÉDEV, 2012), así como las proposiciones de Haidar (2008) y de Razzini (2000, 2002, 2010). Los resultados alcanzados permiten ver que la interlocución, en el género, ocurre entre el autor y el Estado, así como con el Emperador, la escuela, el alumno y el profesor; además de ocurrir entre el mismo autor y las corrientes teóricas de su contemporaneidad, lo que representa el pensamiento de los intelectuales de la época. Para cada interlocutor, el autor muestra un posicionamiento valorativo, lo que imprime su presencia en el género.

PALABRAS CLAVE: Antología escolar. Preámbulo. Portugués.

ABSTRACT: This article aims to discuss how the author of *Classic Iris*, a School Anthology of the nineteenth century, dialogues, in the preamble of this work, with his interlocutors and, by taking an evaluative positioning, marks his presence. Choices such as this constituted the Portuguese classes in the second half of the nineteenth century, when they began to be adopted in the Portuguese programs of the Imperial College of Pedro II - one of them was *Iris Classic*, used between the years of 1860 and 1869. With this research, we could comprehend how school studies of the vernacular were developed, moreover, it is also a way to see which values about language are present in the book, and how they are announced by the introductory preamble gender in the management phase of the curriculum subject of Portuguese. We used Bakhtin's Circle as our theoretical and methodological framework (BAKHTIN, 2010, 2013; MEDVIÉDEV, 2012), as well as Haidar (2008) and Razzini (2000, 2002, 2010). The results obtained show that the dialogue, within the genre, takes place between the author and: the State, the Emperor, the school, the student, and teacher; and also some theoretical currents of the contemporary, the intellectuals. For each interlocutor, the author has an evaluative positioning, marking his presence.

KEYWORDS: School Anthology. Preamble. Portuguese.

[...] nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias (BITTENCOURT)

1 INTRODUÇÃO

As Antologias Escolares têm um papel importante no que tange à história constitutiva do Português como disciplina curricular no sistema seriado de ensino conhecido hoje e que foi implantado na primeira metade do Século XIX, portanto, ainda no Brasil Império, mais precisamente em 1838, quando o sistema começa a ser experimentado. Tais obras passam a ser adotadas a partir da década de 1850, época em que há uma das reformas nos programas de ensino do colégio modelo do Império: o Imperial Colégio de Pedro II.

Essas seletas eram compostas de trechos de textos literários, em sua maioria, de autores portugueses e brasileiros considerados canônicos e tais obras integravam um dos materiais didáticos utilizados pelo professor no primeiro ano do ensino secundário na disciplina de Gramática Nacional. Assim sendo, entendemos que tais livros eram estudados não apenas na perspectiva de leitura literária, mas também como espelho de língua a ser internalizada.

Outros gêneros que compunham as Antologias Escolares são textos introdutórios como: prefácio, prólogo, introdução, preámbulo. Esses gêneros têm um espaço significativo nas obras, seja porque abrem as portas da obra, seja porque há um número de páginas

superior à média de três, caso muito raro nos livros didáticos de hoje, por exemplo. Nesses gêneros, também há interlocuções e interlocutores que ultrapassam a esfera educacional, por isso, são essas interlocuções que procuramos analisar no preâmbulo do *Iris Classico*, seleta adotada no Colégio de Pedro II de 1860 a 1869. Desse modo, buscamos discutir como o autor do *Iris Classico* dialoga com seus interlocutores e, ao assumir um posicionamento valorativo sobre língua e linguagem, marca a sua presença.

O artigo é constituído de três seções: na primeira, traçamos um panorama do processo de escolarização no Brasil, começando pelo Brasil Colonial, com a pedagogia dos jesuítas, passando pela criação das aulas régias, ou avulsas, após a expulsão desses missionários. Discutimos a implantação do ensino secundário no Brasil Império, destacando seu perfil clássico e elitista, bem como seus ares franceses e propedêuticos. Refletimos sobre a relação entre o ensino secundário e a função do Colégio de Pedro II, bem como focalizamos o ensino de Português e a presença das Antologias Escolares nessa intersecção, principalmente o desenvolvimento da disciplina em sua primeira fase.

No segundo momento, dialogamos com o referencial teórico de Bakhtin e o Círculo, sobretudo no que se refere às concepções de linguagem e gêneros discursivos, especialmente em Medviédev (2012) e Bakhtin (2010, 2013). Refletimos as implicações da dupla orientação do gênero na realidade e das questões envolvendo os gêneros introdutórios e intercalados, em específico o preâmbulo.

Na terceira parte, dedicamos o nosso “olhar” às análises do preâmbulo do *Iris Classico*, onde identificamos a estrutura da obra, para chegarmos ao todo do gênero. Analisamos como o autor da obra dialoga com diferentes interlocutores e esferas, em algumas partes do texto, e como, a partir desse diálogo, assume um posicionamento valorativo acerca do que diz, fazendo-se presente em toda arquitetura do gênero e da obra. Por fim, tecemos nossas considerações finais e também marcamos nosso posicionamento valorativo acerca do que analisamos.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA DOS PRIMEIROS PASSOS

O marco da educação brasileira, para Niskier (2011), data de 1549 com a chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus, também conhecidos como padres jesuítas. O sistema de educação, assim como a metodologia desenvolvida por esses primeiros educadores, foi o que mais tempo vigorou, entre 1549 e 1759, ou seja, duzentos e dez anos, ou mais de dois séculos. Os jesuítas tinham como objetivo principal ensinar a ler e escrever as primeiras letras, bem como o ensino de doutrina cristã, especialmente para os indígenas, como também a preparação para estudos superiores, para os filhos da elite colonial, que prosseguiram com seus estudos em Portugal, especialmente, em Coimbra ou na vida eclesiástica. A autonomia dos padres jesuítas na educação se deu até 1564, quando o Estado cria oficialmente a primeira escola brasileira, o Colégio da Bahia, em São Salvador, então capital da colônia. Tal escola é ponto de partida para a organização de todas as que se seguiram na colônia.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, as escolas se desintegraram e passou a vigorar o sistema de aulas régias, que consistiam em aulas avulsas ministradas por mestres designados pelos bispos, em espaços diversos, que nem sempre indicavam escolas. Transformações significativas nesse quadro da educação só começam a ocorrer no período imperial com a implantação do ensino secundário, que discutiremos a seguir.

2.1 O ENSINO SECUNDÁRIO¹ NO INÍCIO DO SÉCULO XIX

As transformações no cenário educacional, efetivamente, segundo Haidar (2008), têm início com o Ato Adicional de 1834, que determinou ser de responsabilidade das províncias a organização do ensino primário e secundário e do poder central, o ensino superior, respondendo, por exemplo, pelo regulamento das Faculdades de Direito, criadas em 1820. Como esses cursos de caráter humanista eram a preferência de muitos dos estudantes, as escolas começaram a erguer seus currículos baseados nas exigências dos

¹ Razzini (2002, 2010) explica-nos que o ensino secundário equivale aos atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

exames para ingresso nas faculdades, assim sendo, as escolas tornaram-se preparatórias para os cursos superiores – eis seu caráter propedêutico, que parece ter atravessado os tempos e ecoado no nosso presente, pois o Enem exerce uma “sutil” influência no ensino básico, principalmente nos anos finais.

Nesse mesmo contexto do Ato Adicional, as escolas continuavam nos moldes de aulas régias, sobretudo de Latim, Retórica, Francês e Filosofia, disciplinas cobradas nos exames preparatórios, porém, ficando a cargo da iniciativa privada, uma vez que o governo se voltava ao ensino superior. Assim, para Haidar (2008), o ensino, desde a expulsão dos jesuítas, continuava sem uma organização coesa e centralizada e se resumia às aulas avulsas, exercidas por professores que, sem fiscalização rígida do governo, estavam entregues a si mesmos, davam aulas nos horários que queriam e das disciplinas mais procuradas. Nessa procura, não estava a disciplina de Português, uma vez que não era cobrada nos exames para ingressos nas faculdades. Os estudantes, por sua vez, podiam realizar a matrícula em qualquer época do ano, por isso, sendo muito natural a existência de turmas mistas; além disso, muitos desses alunos nem chegavam a frequentar, regularmente, as aulas, apenas se apresentavam para realizar uma avaliação com o intuito de obter certificado. Assim sendo, não podíamos pensar em cursos regulares nessa areia movediça que era o contexto de ensino, visivelmente precário, banalizado e alvo de muitas críticas.

Os intentos de centralização e sistematização da educação no Brasil acontece com a implantação do ensino secundário, que tem sua história vinculada à do Imperial Colégio de Pedro II², fundado a 2 de dezembro de 1837, cujas atividades tiveram início em 25 de março de 1838 (RAZZINI, 2002). Em sua gênese, o colégio tinha a função de representar o modelo sistematizado de ensino secundário não só para o Rio de Janeiro, capital do Império, como também para todas as instituições de ensino, fossem elas públicas ou particulares, que precisariam seguir o seu modo operante. Assim sendo, todas as transformações que surgiram desde sua fundação, passando pelo Império e por toda a República Velha, deveriam servir de diretrizes na organização de todo o sistema educacional secundário do Império.

Por essa razão, discutiremos um pouco as metamorfoses, representadas pelas inúmeras reformas internas ao colégio, bem como externas a ele, que afetaram o seu funcionamento e do ensino secundário, entre 1838 a 1860, para que assim possamos compreender os cenários pelos quais a disciplina de Português e as Antologias Escolares estiveram inseridas, ou seja, qual seu lugar no meio ideológico educacional secundário do Século XIX. Começamos pela inauguração do Imperial Colégio de Pedro II.

2.2 ENSINO SECUNDÁRIO E O IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II

O sistema de ensino, então implantado no Império, tem, no Imperial Colégio de Pedro II, sua principal referência, porque foi nessa instituição que se tentou concretizar o ideal de ensino, isto é, ao olhar o Colégio, é como se estivéssemos mirando a realização do projeto educacional do Império. Esse plano de educação pode ser encontrado no regulamento n.º 8, de 31 de janeiro de 1838, o qual aprovou o Estatuto do Colégio, apresentado em sua inauguração, do qual destacamos duas partes: a primeira refere-se ao título da Parte I, o qual traz “Do regimen litterario, e scientifico do collegio” (BRASIL, 1838, p. 61); o segundo, ao Cap. IV, art. 13 § 1º, que versa sobre as competências dos professores: “Não so ensinar a seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, [...] como tambem, quando se offerecer occasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria e Governo” (BRASIL, 1838, p. 65). Nesses trechos, observamos a ênfase no caráter tanto literário quanto científico do Colégio, além do tom doutrinário e nacionalista.

Segundo Restaino (2005), o Imperial Colégio de Pedro II foi criado para organizar o ensino secundário, bem como valorizar os estudos clássicos, sendo que, tanto o caráter clássico, como o científico, já visto em seu regulamento, alicerçou os primeiros anos do Colégio. Como a educação brasileira desconhecia uma sistematização desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, - ou seja, não possuía a experiência necessária para a implantação desse conceito de escola - foi então necessário buscar inspiração no sistema de ensino francês, medida que fez Vasconcelos (apud HAIDAR, 2008, p. 98-99) admitir serem os princípios franceses os mesmos que regiam o Colégio “[...] em quase todas as suas disposições é cópia dos regulamentos dos colégios da França, apenas modificados por homens

² Desde sua fundação, o colégio teve alterações em seu nome, a saber: 1838-1889: Imperial Colégio de Pedro II; 1889: Instituto Nacional de Instrução Secundária; 1890-1909: Ginásio Nacional; 1909: Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II; 1911 até hoje: Colégio Pedro II (RAZZINI, 2010). Em nosso trabalho, o Colégio será citado pelo primeiro nome, pois representa o período estudado, o Império.

que gozam da reputação de sábios”. Para melhor compreendermos a contínua constituição do colégio, bem como as diretrizes para o ensino secundário e os deslocamentos por várias séries da disciplina de Português, faremos, baseados em Haidar (2008), algumas sínteses dos regulamentos, das leis e dos decretos governamentais.

A primeira medida tomada pelo governo como tessitura do sistema do novo colégio modelo e do ensino secundário em geral veio por meio das normas dessa instituição. Assim sendo, o primeiro regulamento, dentre muitos, do Imperial Colégio de Pedro II, em 1838, previa, dentre seus pontos mais importantes: i) a elevação dos estudos clássicos, inspirado nos ideais franceses postos em prática na época; ii) instalação do ensino seriado, em que as disciplinas foram distribuídas em oito séries e os alunos passaram a ser aprovados na série e não mais apenas em disciplinas avulsas; iii) realização de exames especiais, que possibilitavam aos alunos, no quinto mês do início do curso, realizar uma prova referente à série que estivessem cursando para, se aprovados, passarem para a série seguinte, no mesmo ano; iv) o aluno que fizesse o curso regular, ou seja, cursasse todas as séries, sem aceleração, receberia, ao final dos estudos, o título de bacharel em Letras, que lhes conferiria o passaporte para cursar qualquer faculdade, sem precisar fazer exames preparatórios.

A partir da década de 1840, iniciam-se as inúmeras reformas nos estatutos do colégio e, conseqüentemente, do ensino secundário. Todas as ações que foram realizadas tinham como objetivos articular o sistema de ensino secundário com as necessidades do contexto, extinguir o seu sucateamento, bem como superar o caráter propedêutico que as escolas ainda mantinham, ou seja, de simples instituições preparatórias para os exames de ingresso nas faculdades.

Em 1841, a primeira reforma, a cargo do Ministro Antonio Carlos, previa que o curso completo de então oito anos passasse para sete, e o perfil de curso clássico passou a ser acompanhado do literário. O caráter de estudos clássicos pode ser bem representado pelo Latim, presente em todas as séries e com uma carga horária média superior a 3 horas por semana; também pelo Grego, inserido nos quatro últimos anos, do 4º ao 7º, e carga horária média de 2 horas; e pelas línguas modernas, com média de 2 horas por semana, representadas pelo Francês que, no primeiro plano, assim como o Latim, esteve presente em todas as séries; o Inglês, presente do 2º ao 7º ano; e o Alemão, do 3º ao 7º; além das humanidades, a partir do 2º ano, que incluía Matemática, Ciências da Natureza e Artes. Por último, e mais curioso, é a presença da disciplina Gramática Nacional, que só estava presente no 1º ano do curso, ainda que tanto o ensino das línguas clássicas quanto o das línguas modernas devessem fazer referência à gramática da língua nacional, demonstrando, portanto, que o vernáculo tinha pouco espaço. Essa descrição da distribuição das disciplinas por séries permite-nos enxergar o projeto de ensino clássico para todo o Império.

Em 1855, o Colégio Pedro II foi dividido em dois cursos: o primeiro, estudos de primeira classe, compreendendo quatro anos, com a garantia de um certificado final para quem quisesse logo ingressar no mercado de trabalho e não prosseguir nos estudos; e o segundo, estudos de segunda classe, com duração de mais três anos, ao final do qual o estudante receberia o título de bacharel em Letras, garantindo-lhe matrícula em qualquer faculdade. Nos estudos de primeira classe, as disciplinas continuaram com perfil clássico: Alta Latinitude, Grego, Alemão, Geografia, História Antiga, Geografia e História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética e Italiano.

Em 1856, o governo fixava um programa e indicava diretamente compêndios para os cursos do Pedro II. Para os estudos de primeira classe, destacamos a adoção, no primeiro ano, dos compêndios *Gramática da Língua Nacional*, de Cyrillo Dilermando; *Biblioteca Juvenil*, de Barker; *Cartas Seletas*, de Padre Antonio Vieira e *Poesias escolhidas*, de Padre Caldas. Nos estudos de segunda classe, no sétimo ano, *Quadros da Literatura Nacional*, de Paula Menezes. Destacam-se também as reformas de 1862, nas quais a Literatura Nacional é inserida na grade do sétimo ano. Por fim, maior visibilidade do vernáculo ocorrerá com o decreto de 1870, no qual o governo insere o Português como disciplina exigida em todos os exames para ingressos nas faculdades.

Vejamos então como se configurou a disciplina nesses contextos.

2.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS NO IMPÉRIO: FOCO NA PRIMEIRA FASE

Segundo Razzini (2010), o ensino de Português na escola secundária imperial, de caráter literário, clássico e científico, pode ser dividido em quatro fases, a saber: i) 1838-1869, período em que a disciplina tem um tímido espaço só no primeiro ano do curso e seu ensino estava muito preso ao Latim; 1870-1889, época em que o Português configura-se como disciplina exigida nos exames de preparatórios e, por essa razão, tem sua carga horária estendida, passando a estar presente nas três séries iniciais do curso; iii) 1890-1930, estágio em que a disciplina de Retórica e Poética sai dos exames, bem como do currículo do Pedro II, ao mesmo tempo em que o Português passa a ser pré-requisito sobre todas as outras matérias nos exames; e iv) 1931-1942, década em que os exames parcelados chegam ao fim e a disciplina de Literatura é inserida no programa de Português.

Das quatro fases acima, destacaremos a primeira, pois o preâmbulo a ser analisado neste trabalho pertence a uma antologia dessa fase. Nesse período, as aulas de Português, cinco lições, concentravam-se apenas no primeiro ano do curso como Gramática Nacional e estavam sempre atreladas aos estudos do Latim, mesmo porque o professor de Gramática Nacional era o mesmo de Latinidade. Os pontos dos programas de Português do Pedro II, entre 1850 a 1870, podem ser assim sintetizados: definição de gramática e partes da oração e formação de plurais; adjetivos e suas espécies; formação do feminino; superlativos e pronomes; estudos de trinta e três verbos da primeira, segunda e terceira conjugações; advérbios; e preposições, conjunções e interjeições, ou seja, pontos de morfologia e sintaxe (RAZZINI, 2000, p. 281).

Em 1855, passam a integrar as aulas de Português os exercícios de ortografia e os conteúdos de Retórica e Poética, como a recitação e leituras literárias, entretanto, não há alterações no conteúdo de gramática. Os materiais didáticos usados, geralmente, eram gramáticas, dicionários e seletas, como apontam os programas de 1860 a 1869, os quais indicam, para o primeiro ano, as respectivas obras: “*Gramática da Língua Portuguesa*, de Cyrillo Dilermando, *Sinônimos*, do Frei Francisco de São Luiz, *Poesias escolhidas*, do Padre Caldas e *Iris Classico*, de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha” (RAZZINI, 2000, p. 284) – esse último tipo de obra também ficou conhecido como Florilégio, Parnaso, Curso de Literatura e Antologia Escolar. Esses compêndios eram constituídos de trechos de textos literários, em sua maioria, bem como de excertos de textos cujos temas versavam sobre religião, filosofia, moral, ciência e língua.

A literatura presente nesses livros configurava o cânone literário da época, geralmente de autores mortos e consagrados como clássicos, coerente com a proposta de ensino. Além disso, havia a supremacia de trechos de autores portugueses frente aos brasileiros, um dos fatores que explicam, segundo Razzini (2010), a presença em maior escala de seletas portuguesas ou de seletas de autores portugueses que viviam no Brasil. Este é o caso do *Iris Classico*, antologia adotada no programa de Português do Colégio Pedro II entre 1860 e 1869, de autoria do luso José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, fixado no Brasil. Sua leitura não se restringia aos domínios literários, uma vez que era utilizada para exercícios ortográficos, recitações e estudo gramatical, nas aulas de Português em que “[...] prezava a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de inculcar nos alunos a norma ‘cultura’” (RAZZINI, 2000, p. 17). Essa preferência lusa estende-se até o final do Império.

Tendo assim se configurado a disciplina de Português nessa primeira fase, podemos ver o papel que desempenharam as seletas nas aulas de Português para a disseminação dos modelos e valores sobre língua e linguagem, valores esses que aparecem no preâmbulo do *Iris Classico* e que trataremos mais adiante neste trabalho, logo após passarmos por algumas considerações sobre a concepção de gênero do discurso que tomamos na construção deste artigo.

3 DOS GÊNEROS DO DISCURSO: SOB A DUPLA ORIENTAÇÃO NA REALIDADE

Os estudos das obras do Círculo permitem-nos entender que os gêneros do discurso não são uma reflexão individual e isolada de Bakhtin, mas um conceito constitutivo de um projeto arquitetônico coletivo, que começa nos anos vinte e finaliza nos anos sessenta, dos três membros mais representativos do Círculo: Bakhtin, Volochínov e Medviédov. Esses estudiosos russos tinham o objetivo de propor uma nova perspectiva de estudos no âmbito da linguagem e da literatura, a qual ficou conhecida como método sociológico,

nos anos vinte, e metalinguística, nos anos sessenta. Tal projeto ficou verbalmente evidenciado em dois títulos *O Método Formal nos Estudos Literários: Introdução Crítica a uma Poética Sociológica*, de Medviédev, de 1928 e *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*, de Volochínov, de 1929, além de outra obra que arremata a trilogia do método, *Problemas da obra de Dostoiévski reformulado para Problemas da Poética de Dostoiévski*, de Bakhtin, de 1929 e 1963, tendo sido a primeira versão construída no contexto da proposição do método sociológico e a segunda na formulação de um novo programa de disciplina proposta por Bakhtin, a metalinguística. Em todas essas obras, o conceito de gênero mostra-se presente e convergente, uma vez que pertencia a uma agenda de pesquisa em comum.

A concepção de gêneros do discurso no Círculo passa pela compreensão de dois termos: linguagem e enunciado. Para os estudiosos russos, a linguagem não é imanente, porque é produto da atividade humana coletiva, e toda e qualquer atividade linguística origina-se de uma esfera ideológica, para Bakhtin/Volochínov (2010[1929]), ou meio ideológico, para Medviédev (2012 [1928]), ou esfera de atividade humana, para Bakhtin (2011 [1953]). Já o enunciado é o elo na cadeia da comunicação discursiva, ou unidade da comunicação verbal. Em ambas as concepções, podemos perceber que linguagem e enunciado ultrapassam as fronteiras linguísticas, porque chamam outros elementos, que lhe são constitutivos e extralinguísticos, dos quais destacamos dois: esfera e sujeito. É nesse projeto que se desenvolve o conceito de gêneros do discurso, concebido como reunião de enunciados, ou tipo relativamente estável de enunciado, ou ainda o todo do enunciado. Assim sendo, podemos considerar que os gêneros discursivos dialogam com os dois elementos anteriormente destacados: com a esfera, porque, ao surgirem nela, são uma espécie de seus produtos ideológicos, e com o sujeito, porque arquiteta suas ininterruptas interações discursivas.

Neste trabalho, escolhemos discutir o conceito de gêneros a partir do olhar de Medviédev e seu *Método Formal nos Estudos Literários*, de 1928, um texto de partida ou de gestação do método sociológico. Tal finalidade deve-se ao fato de entendermos que, no grande tempo desse texto, podemos perceber a relação de constituição do conceito de gênero, sobretudo a reflexão da dupla orientação do gênero na realidade.

Em *O Método Formal nos Estudos Literários*, uma obra-enunciado, Medviédev dialoga com a crítica literária russa de sua época, mais precisamente com a primeira fase dos estudos formalistas. O autor tece uma crítica ao trabalho desses estudiosos por entender que o objeto de estudo da obra artística, especificamente da obra literária, deveria ser a construção do seu todo, que só é alcançável quando levamos em conta o todo do enunciado, a que ele se refere como gêneros do discurso. Por isso, afirma que “[...] a poética deve partir precisamente do gênero. Pois o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193). Segundo o autor, para que possamos entender os elementos de construção de uma obra artística, devemos relacioná-los ao todo do gênero, que é constituído de enunciados.

Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado, seja como elo na cadeia da comunicação discursiva ou mesmo como unidade da comunicação discursiva, está em relação com elementos extralinguísticos, como o meio ideológico e o sujeito. Por essa razão, ao conceituar gêneros como o todo do enunciado, o autor também propõe a concepção e a constituição do gênero em planos extralinguísticos. Tal reflexão fica mais evidente quando o estudioso russo discorre sobre “a dupla orientação do gênero na realidade”.

Para compreendermos a totalidade da forma típica do todo do enunciado, devemos antes saber a orientação desse todo, que é uma direção dupla. Segundo ele:

Em primeiro lugar, a obra se orienta para ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada para a vida, como se diz, de dentro, por meio do seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Esse posicionamento implica considerar que os gêneros pressupõem sujeitos e esferas de interlocução, pois essa “dupla orientação do gênero na realidade” é o princípio de sua arquitetônica, bem como das escolhas, pelo sujeito, dos variados gêneros discursivos. Por isso, os gêneros nunca estão alheios à vida, mas sempre estão integrados nela, “[...] ligados ou próximos a alguma esfera

ideológica” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195), refletindo e refratando valores de seus diferentes acontecimentos ou problemas, mesmo os gêneros das esferas literárias, os quais dialogam com diferentes meios ideológicos.

Outro ponto destacado é que, para Medviédev, o gênero também é uma espécie de lupa ideológica, porque cada gênero tem sua singularidade valorativa, ou seja, em cada um deles prevalecem apenas determinados aspectos da realidade, específicas formas de visão e compreensão dela. Desse modo, em cada gênero, há uma forma diferente de acabamento, uma maneira diferente de construir um pensamento, de tomar consciência da realidade.

Em síntese, Medviédev nos mostra que, em princípio, os gêneros mantêm uma relação de diálogo com o meio ideológico que está ligado e com os sujeitos, em seus termos, com a dupla orientação na realidade. Essa característica do gênero pode ser confirmada nos seus princípios de seleção, representado pelo conteúdo temático, como também pelo estilo e pela construção composicional, trilogia discutida anos mais tarde por Bakhtin. É nessa dupla orientação do gênero, na realidade, que podemos encontrar a presença dos sujeitos, através de seus posicionamentos valorativos. Neste artigo, buscamos evidenciar a presença do autor no gênero preâmbulo, sobre o qual teceremos algumas discussões a seguir.

3.1 O GÊNERO PREÂMBULO

Os gêneros introdutórios sempre foram muito comuns em obras didáticas. Em seletas do século XIX, por exemplo, era possível haver mais de um gênero como preâmbulo, seguido de introdução, ou prólogo. Além disso, se hoje a apresentação, o único gênero introdutório que sobreviveu nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tem, em média, uma página de extensão, os preâmbulos do século XIX eram compostos por três páginas, geralmente. Isso mostra a relevância do gênero e da interação desenvolvida nele na composição da obra oitocentista.

O preâmbulo é um desses gêneros introdutórios que costumam abrir uma obra, assim como os prefácios e os supracitados introduções, prólogos e apresentações. Encontramos, em Vieira (1874, p. 891), a seguinte relação sinonímica: “Prefação: preambulo, prefacio, prologo, introdução”. O autor ainda o define como “[...] discurso preliminar que costuma anteceder qualquer tratado, livro” (VIEIRA, 1874, p. 891). Para Salles: “Os textos introdutórios configuram-se como parte funcional da obra, maneira de o autor se explicar, se justificar, debater ideias, queixar-se, e também seduzir o público leitor” (SALLES, 2003, p. 15). Nesse sentido, o preâmbulo mantém uma relação de diálogo tanto com a obra que apresenta bem como com seus leitores. O gênero introdutório funciona como um discurso sobre a obra, elevando-a, mostrando ao leitor a necessidade de seu consumo, e mesmo de cobrir uma lacuna existente, em suma, atribuindo-lhe valorações e marcando a presença do autor da obra no texto.

Todas essas características nos levam também a considerar que o preâmbulo, como gênero introdutório de uma obra, no nosso caso, de uma Antologia Escolar, é um daqueles gêneros que Bakhtin (2013,2015) chamou de gêneros intercalados. Entendidos como gêneros que atuam na constituição de outro gênero, sem perder sua estrutura, autonomia, nem seus traços originais linguísticos e estilísticos (BAKHTIN, 2015). Ainda segundo ele, todos os gêneros intercalados introduzem, no gênero em constituição, suas linguagens, ou seja, a linguagem do outro, o discurso do outro e, no nosso caso, a linguagem do gênero preâmbulo e a linguagem do gênero Antologia Escolar. Essa pluralidade de linguagens dos gêneros, Bakhtin (2015) chamou de heterodiscurso³. Essa característica de gênero intercalado recupera o movimento de diálogo que há entre as diferentes esferas na constituição de qualquer gênero, sobretudo os secundários, pertencentes a esferas ideológicas constituídas. Assim, o preâmbulo sai da esfera da retórica, seu lugar “oficial”, para a esfera educacional, lugar de circulação da Antologia Escolar, e orchestra o discurso vindouro da obra, ou seja, o discurso sobre língua e linguagem que a obra apresenta como válido, ficando evidente o caráter ideológico desse gênero.

Outros traços constitutivos do preâmbulo referem-se aos aspectos linguísticos. Há o uso da argumentação, sobretudo para convencer os leitores do posicionamento do autor, a narração de histórias ou fatos que contribuam na construção dos argumentos, a descrição, ainda que tenha um espaço menor e que geralmente sirva para apontar a estrutura da obra, como sua divisão, e o que

³ Em similar nota, Paulo Bezerra, tradutor de Teoria do Romance I: A estilística, texto de autoria de Bakhtin, explica que esse vocábulo é sua tradução para uma antiga palavra russa *raznórétchie* que, entre nós, foi disseminada como plurilinguismo e heteroglossia.

será discutido nos capítulos, nas unidades. Por fim, outro elemento é o uso do vocativo em várias partes do texto, como estratégia de marcação do diálogo entre os interlocutores.

Quanto aos aspectos composicionais, nos preâmbulos prevalece o texto verbal. Inicialmente, há o título “Preâmbulo”, no primeiro parágrafo, um vocativo, nos parágrafos seguintes, as discussões pertinentes à obra e, por último, a assinatura da autoria do texto, como o autor, ou os compiladores, ou mesmo os editores. Nesse sentido, vemos que o que prevalece é o verbo, o discurso do preâmbulo é composicionalmente verbal, não por acaso, uma vez que a palavra é o signo privilegiado de disseminação das ideologias, como defendem Bakhtin/Volochínov (2010).

Passemos à análise mais específica do preâmbulo do *Iris Classico* para compreendermos a materialidade das discussões realizadas até aqui.

4 A PRESENÇA DO AUTOR NO PREÂMBULO DO *IRIS CLASSICO*: INTERLOCUÇÕES COM OS “MENINOS ESTUDIOSOS”, MAS NÃO SÓ!

Tomamos como *corpus* de análise os enunciados do preâmbulo da primeira edição da antologia escolar *Iris Classico*. Seleta direcionada aos alunos das escolas públicas do Império entre as décadas de 1860 e 1870, adotada nos estudos do primeiro ano, na disciplina de Gramática Nacional, editado na casa dos editores Eduardo e Henrique Laemmert, no Rio de Janeiro de 1873. O *Iris Classico* pertence àquelas obras escritas no Brasil, mas de punho português, já mencionado neste artigo, uma vez que foi escrito pelo luso José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, fixado no Brasil.

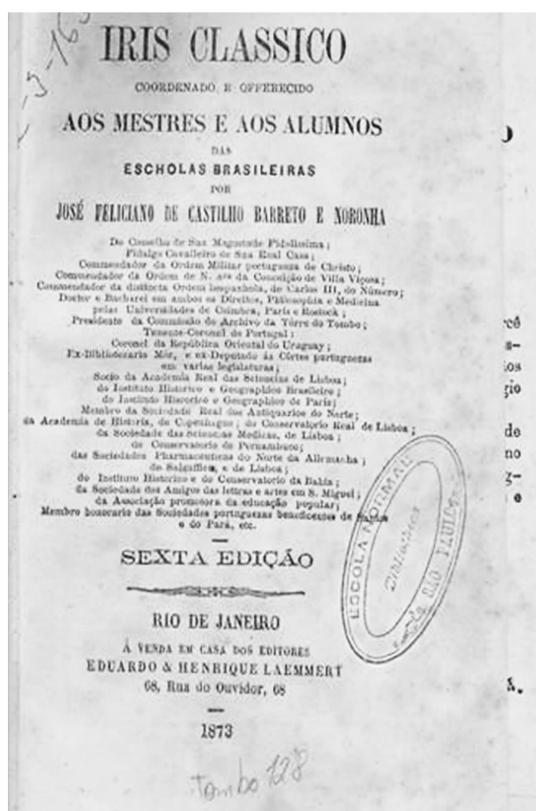


Imagem 1: Contracapa da 6ª edição de 1873⁴

Fonte: Noronha (1873)

⁴ Este exemplar encontra-se aos cuidados da Biblioteca do Livro Didático na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Registramos aqui os nossos agradecimentos a toda equipe do acervo.

Nessa contracapa, antes mesmo do preâmbulo, o autor é apresentado na obra através de uma longa referência. Leiamos:

IRIS CLASSICO5
 Coordenado e offerecido
 AOS MESTRES E AOS ALUMNOS
 das
 Escolas Brasileiras
 por
 JOSÉ FELICIANO DE CASTILHO BARRETO E NORONHA

Do Conselho de Sua Magestade Fidelíssima;
 Fidalgo Cavalleiro de Sua Real Casa;
 Commendador da Ordem Militar portugueza de Christo;
 Commendador da Ordem de N. Srª da Conceição de Villa Viçosa;
 Commendador da distincta Ordem hespanhola, de Carlos III, do Número;
 Doctor e Bacharel em ambos os Direitos, Philosophia e Medicina pelas Universidades de Coimbra, Paris e Rostock;
 Presidente da Comissão do Archivo da Tõrre do Tombo;
 Tenente-coronel de Portugal;
 Coronel da República Oriental do Uruguay;
 Ex-Bibliotecario Mór, ex-Deputado às Côrtes portuguezas em varias legislaturas;
 Socio da Academia Real das Sciencias de Lisboa;do Instituto Historico e Geographico Brasileiro;do Instituto Historico e Geographico de Paris;
 Membro da Sociedade Real dos Antiquarios do Norte;da Academia de Historia, de Copenhague; do Conservatorio Real de Lisboa; da Sociedade das Sciencias Medicas, de Lisboa; do Conservatorio de Pernambuco; das Sociedades Pharmaceuticas do Norte da Alemanha; de Salzufflen, e de Lisboa; do Instituto Historico e do Conservatorio da Bahia; da Sociedade dos Amigos das letras e artes em S. Miguel; da Associação promotora da educação popular; Membro honorário das Sociedades portuguezas beneficentes de Santos e do Pará, etc (NORONHA, 1873).

Todas essas informações servem como forma de qualificar o autor e a obra que ele oferece “Aos mestres e aos alumnos das escolas brasileiras”. Entretanto, a hierarquia da descrição de seus títulos é providencial ao primeiro objetivo do autor, o da adesão do seu primeiro interlocutor, o Imperador, por duas razões: a primeira, porque as obras adotadas no Imperial Colégio de Pedro II precisavam passar pelo seu crivo; a segunda, porque a seleta é dedicada “A sua Magestade, o Senhor D. Pedro Segundo Imperador do Brazil” (NORONHA, 1873, p. 01). Assim, saber que o autor foi e é um fiel escudeiro da Corte e da nobreza, seja como “Fidalgo Cavalleiro”, “Commendador da Ordem Militar” ou da “Ordem hespanhola”, passa a ser um forte argumento para a aprovação da obra, enquanto a qualificação no âmbito da esfera de circulação do compêndio, que é a educacional, como membro da “Associação promotora da educação popular” é a última a ser referida. Nessas primeiras linhas, podemos ver o quanto a orientação dos enunciados da obra para um interlocutor atravessa a constituição do conteúdo temático, que compreende o horizonte social e ideológico tanto do autor quanto do Imperador, os elementos selecionados pelo autor, nesse caso, seus títulos e a ordem em que essas condecorações aparecem. Todos esses princípios de seleção que atravessam a constituição e o acabamento do objeto contribuem na construção do conteúdo temático e representam índices valorativos do autor e de sua obra, uma vez que, pelas qualidades descritas de si, se pode ter uma ideia do peso da obra.

O índice da obra mostra que ela é composta por cinco partes, seguida de uma “despedida aos meninos estudiosos” e de um “epilogo”. Em todas as partes, há fragmentos de textos, que não são exclusivamente literários, segmentos de cartas, de textos científicos; os temas giram em torno da literatura, dos clássicos, da pátria, dos valores morais, das ciências, da escrita e, sobretudo, a respeito da língua, tema mais abundante nas trezentas e vinte e uma páginas do livro. Esse dado comprova o quanto as Antologias Escolares,

⁵ O modo como esta citação e a seguinte estão formatadas, como parágrafo centralizado, maiúsculas e negritos, foi realizada com o intuito de representar o mais fiel possível a materialidade da capa acima e da primeira página do preâmbulo. Nas citações seguintes, voltaremos a respeitar as orientações da revista.

como já discutido neste artigo, não limitavam suas abordagens ao literário, além disso, mostra a presença do autor, enquanto centro valorativo que organiza uma obra, na construção composicional do livro, uma vez que constrói as partes das Antologias por tema e não por gêneros, característica muito comuns às seletas da época; assim como a presença de temas ligados às discussões sobre língua e vernaculidade em todas as partes demonstram que essas reflexões são assuntos relevantes para os interlocutores da obra, segundo a excedência de visão do autor.

Focalizando no preâmbulo, este é constituído de doze páginas e pode ser dividido em duas partes. Na primeira, a dupla orientação do preâmbulo são o aluno e a escola; na segunda, são os intelectuais e a ciência, bem como os professores e a escola. Essas definições são partes constitutivas da construção do texto e de seu sentido, uma vez que é, a partir delas, que o diálogo se desenvolve.

Na primeira parte, o texto inicia-se com o seguinte título: “Conversação preambular com os meninos estudiosos” (NORONHA, 1873, p. 03). Nestas primeiras linhas, é possível observarmos explicitamente a primeira dupla já supracitada. O autor tece o diálogo com os estudantes de forma amistosa e humilde, estratégia para seduzir seus primeiros interlocutores. Leiamos:

CONVERSAÇÃO PREAMBULAR
COM
OS MENINOS ESTUDIOSOS

Amiguinhos.

Se vos-apraz, philosophemos o nosso pouco. Não me-hajaes meddo a esta palavra; philosophar é simplesmente applicar uma pessoa o seo juízo de valor ao conhecimento das cousas, dos seos paraquês, podendo ser, e, podendo ser, dos seos porquês tambem. Mas sobre o que havemos nós de philosophar? – seja sobre o que nos está mais á mão, que é esse nosso livro. Examinemos portanto o que é o nosso livro, o porque se-fez, e o para que se-fez.

Quanto ao que elle é, basta abrir os olhos para o-saber, me direis vós. Não é tanto assim. Isso, que á vista vem saltando, apparece em commum nos livros todos; e todovia, este livro, como cadaum dos outros, tem sua alma, indole, e génio particular, que só com o tempo e com o estudo se-logram conhecer (NORONHA, 1873, p.3).

O autor, ao invocar o seu interlocutor, já não o chama mais de “meninos estudiosos” e sim de “Amiguinhos”. Assim, realizando um movimento de aproximação com esse interlocutor, que passa a ser alguém com quem afetivamente concretiza uma relação de confiança. O tom valorativo com que o autor se dirige a seus interlocutores representa, por outro lado, o perfil juvenil dos alunos – não podemos nos esquecer de que esse *Iris Classico* foi utilizado no primeiro ano do secundário, com meninos de menos de dez anos de idade, que estavam sendo inseridos em um sistema de ensino clássico.

Também por isso, ao chamar seus “Amiguinhos” a filosofar, o autor tem um certo cuidado na formulação de pensamento sobre o exercício, pois sabe que está diante de meninos da elite imperial. Sua oratória é arquitetada para que se crie a imagem de homem humilde, que pouco sabe (“nada sei”), mas que está disposto a conduzi-los à criação de juízos de valor, dentre os quais o de que o livro pertence ao autor e a seus “Amiguinhos”. É sobre o objeto comum aos dois participantes da interlocução que o autor os chama para filosofar, ou seja, sobre o livro que lhes apresenta e já lhes pertence. A responsabilidade de criar um juízo de valor parece ser conferido aos alunos: “Quanto ao que elle é, basta abrir os olhos para o-saber, me direis vós”. Entretanto, na sequência, o autor repele o juízo de valor do aluno, o de enxergar o livro como uma simples obra em meio a tantas outras, dizendo que essa é uma obra singular, “[...] tem sua alma, indole, e genio particular”. Portanto, é o juízo de valor do autor, um centro valorativo, que se sobrepõe ao do estudante.

Outra característica da primeira parte do preâmbulo é o desenvolvimento do diálogo a partir de comparações. Ao desenvolver o argumento de que o *Iris Classico* é singular, o autor escreve:

[...] Tambem todas as arvores são arvores; mas umas, creou-as Deus para nos-manterem, outras para nos-curarem, outras para nos-abrigarem e defenderem, outras para nos-vestirem, outras para nos-transportarem por terras e mares. [...]

Assim são os livros; e ainda com maior variedade. Os livros de que há milhões, figuram selva, com que está coberto e servido, e adornando o mundo dos conhecimentos; mas selva em que não ha dous pés que não diffiram entre si; [...]

Maravilhosa selva, em realidade, é esta que da livraria, em que hoje intraes. Quanto mais n'ella vos-intranhardes, mais ampla a-descobriréis, mais suave, mais magestosa, mais inspirativa. Não haverá precisão no vosso corpo, no vosso entendimento, ou no vosso coração, a que de perto ou de longe algum ramo não acuda. Metteis agora o primeiro pé na grande plantação hereditaria do genero humano; todos os seculos e todos os povos trabalharam para Ella, e trabalharam, e hão-de trabalhar perennemente. Deus sabe se algum de vós, ou muitos, não estarão predestinados a augmentá-la! Sim, que os maiores homens por quem Ella tem crescido, tempo houve em que foram tambem meninos, como vós (NORONHA, 1873, p. 4-5).

Nos dois primeiros parágrafos do excerto, a singularidade da obra encontra valoração na comparação com uma criação divina, ou seja, com os vários tipos de árvores, cada uma com sua utilidade, assim, ainda que figurem “selva”, uma é diferente da outra. Como bom cristão que é - lembremos que um de seus títulos se refere à esfera religiosa -, não poderia deixar de convocar a divindade nesta reflexão, marcando assim, mais uma vez, a sua presença no diálogo e obedecendo ao regulamento do Imperial Colégio de Pedro II, no qual cabia ao professor “[...] lembrar-lhes [aos seus alunos] seus deveres para com Deos”. No parágrafo seguinte, o autor compara a obra como a porta de entrada dos “meninos estudiosos” para o mundo da sabedoria, uma “plantação hereditaria do genero humano”. Além disso, convoca os meninos a alimentarem essa selva, que lhes é apresentada, uma vez que os autores dos textos que lerão foram, um dia, meninos.

O diálogo segue com a alusão aos grandes autores que permaneceram na literatura canônica, mesmo depois de séculos, “como Moysés, Homero, Vigilio”, todos, referências gregas; segundo Noronha, a permanência desses autores no cenário deveu-se a algum “fim bom” que suas obras carregavam, logo,

[...] se me-perguntaes agora o que é o livro que vos-offereço, confessar-vos-hei chãmente que é uma plantinha humilde, disposta e cultivada de proposito para vós, e que, formada de um sem-numero de inxertinhos de grandes e boas arvores, não pensa em se-affrontar com alguma d'ellas, senão que ainda uffanará se a-tomardes como ramilhete (NORONHA, 1873, p. 5-6).

Nesse excerto, o autor define a obra, mostra “o que é o livro” através de uma comparação: “uma plantinha humilde [...] formada de um sem-numero de inxertinhos de grandes e boas arvores”, em outros termos, uma antologia, composta de trechos de textos de autores reconhecidos, ou de reconhecida literatura. Esse trecho também representa o arremate do “que é o livro”, bem como da interlocução direta do autor com os seus “Amiguinhos”, uma vez que, nas próximas páginas, o autor terá, como interlocutor, o professor.

A mudança de interlocutor, o que nos põe diante de outra dupla orientação do preâmbulo, ocorre quando o autor toca nos dois últimos pontos do livro, dessa forma, localizamos os seus interlocutores pelo conteúdo temático, como se lê em:

Venhamos já aos porquês e paraquês mais particulares do nosso livro. Contém-se n'elle excerptos de auctores, que o geral consenso traz canonisados por mestres d'esta formosa lingua, commum a Portugal e ao Brazil, e falada por tanta outra parte do mundo; pesando-nos que a forçada brevidade, e outras obvias consideações, nos-vedassem virmos ceifar na opulenta litteratura actual dos dous povos, pois não ignoramos que as linguas são progressivas por indole e essencia, como companheiras, expressão, e até estimulo de todos os progressos scientificos, litterarios, artisticos, politicos, religiosos, philosophicos, e sociaes. Entretanto é uso, e parece razão, que as obras d'este genero, destinadas a crearem o gosto da vernaculidade, origem tácita de muitas virtudes, e por ellas de muitas façanhas e maravilhas, representem de preferencia um tempo em que ainda não apparece, de invlota com peregrinas excellencias, o abastamento do falar nativo (NORONHA, 1873, p. 6).

Os “porquês” e “paraquês” do livro são destinados às discussões teóricas sobre a língua, a vernaculidade e sua progressão, e tais discussões são de interesse dos críticos, que, nesse contexto, também representam a voz da ciência. Há também uma crítica sobre os

trechos que compõem as Antologias Escolares de modo geral: tais excertos, que tem como objetivo “crearem o gosto pela vernaculidade”, distanciam-se da língua real nativa, ou seja, da língua viva. Em outro trecho:

As linguas são como os rios, que nascem pobres, se-aumentam em caudades á proporção que se-alongam da matriz, até que a final, avizinhandose ao mar, paradoro commum, já não são na sinceridade e doçura as mesmas, nem já quase lhes-quadra o antigo nome; são mais ricas, mais poderosas, mas não por ventura tão bellas. [...]

Aqui se-levanta naturalmente uma questão, que traz proccupados em nosso tempo a alguns bons espiritos; porque se as linguas são de seo natural mutaveis e cresçidias, perfectiveis, como se-demonstra que são, e se-prova que não podiam deixar de ser; e se por outra parte se-está vendo que, pelos mútuos emprestimos, cada vez mais francos, a maior d'ellas tendem a se irmanarem, até que algum dia, talvez depois de seculos, talvez depois de milhares de annos, se-venham a dunfir em uma só; o exclusivismo de nacionalidade em língua, o puritanismo, a vernaculidade escrupulosa e ciumenta, deverão ser ingeitados por chimeras, por sonhos de estacionarios ou retrógrados, e attentados contra o progresso [...]. (NORONHA, 1873, p. 6-7).

Nesses segmentos, fica evidente o diálogo que o autor mantém com sua contemporaneidade, com os intelectuais de sua época, com o espaço-tempo em que as discussões sobre o nacionalismo atravessavam o cenário Imperial, que estava prestes a se tornar República. O autor é contra a corrente imanente, a qual defende o “puritanismo” da língua e, valendo-se da metáfora da língua como rio, retoma seu posicionamento, já indicado nas primeiras páginas do preâmbulo, em que, conversando com os alunos, diz que as línguas progridem, “se-alongam”, avizinham-se, mas chegam num ponto em que não são mais as mesmas.

Essas discussões sobre o monologismo e o dialogismo na língua abrem espaço para as reflexões bakhtinianas sobre o mesmo tema. Em “O discurso no romance”, Bakhtin vale-se da noção de forças centrípetas e centrífugas para discutir o monologismo e o dialogismo linguísticos, respectivamente. Para ele, as forças centrípetas são aquelas que unificam e centralizam ideologicamente a língua, como se ela fosse um sistema de regras autônomo e fechado em si; mas, para Bakhtin, ao lado desse sistema, há a dinâmica real da vida linguística, composta pelas históricas e ideológicas relações entre os sujeitos. Essas interações exteriores à língua, mas que proporcionam a construção dela, são uma abertura efetivada por forças centrífugas. Assim, diz Bakhtin (2010, p. 82):

[...] ao lado de forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.

Ou seja, para entender o processo de constituição da língua, é necessário levar em consideração não apenas uma das forças, mas sim as duas, pois, do contrário, tenderemos “[...] a uma composição monológica do fenômeno estudado” (GEGe, 2009, p. 49).

Após as críticas veladas e a marcação do seu posicionamento sobre a língua, o autor passa a dialogar com o seu terceiro interlocutor, o professor, mostrando-lhe quais as partes constitutivas da língua e da concepção desta:

De três partes essenciaes se-compõem uma lingua: as palavras, o seo mutuo e legitimo accoordto, e o privativo modo de sua collocação; vocabulario, gramática, e rhétorica inicial. Ministra o primeiro os materiaes com que se-há-de edificar o discurso; a segunda é a mão d'obra que os-liga e trava; a terceira a architettura e ornamentação, que, pela maneira de collocar os materiaes, realça em cadaum, pela suas relações com os outros, ora a força, ora a graça, ora graça e força junctamente.

[...]

A gramatica, e especialmente a syntaxe da lingua, constitui o que já se-pode chamar genio da mesma lingua, e por consequinte merece muito maior solitudine para se-manter, senão inalterado, pelo menos o mais livre que ser possa de ousadias e adulterações. [...]

Prouvera a Deus que outro tanto podessemos dizer da construcção. Dado seja a construcção, a nosso ver, quase tão pertencente ao genio da lingua como a propria syntaxe, e por isso attendivel em summo grau, é todavia onde

mais livres e assoladoras barbarizações perpetraram os escrevedores ignaros, que não são poucos, e os seus, ainda mais ignaros, ledores e echos, esses então em numero infinito (NORONHA, 1873, p. 9-11).

Destacamos três pontos referentes a esses três excertos. O primeiro diz respeito ao que ele chama de partes essenciais da língua: vocabulário, gramática e retórica. Numa leitura mais cuidadosa, veremos que o autor realiza verbalmente a palavra “língua”, mas desenha para nós o “discurso”, como explora na caracterização das partes da “língua”. Esse é o valor de língua que ele assume, inclusive na obra. O segundo é a ênfase que recai sobre a sintaxe, que seria uma espécie de aparelho de controle sobre as indevidas “ousadias e adulterações” da língua. O terceiro recai na retórica, que é o como se constrói o discurso, no qual o autor dialoga com o professor orientando-o na exploração do problema, o de “atendível em summo grau”, ou seja, são orientações metodológicas.

Essas são umas das poucas passagens em que o interlocutor identificado é o professor, pois, nas páginas que se seguem, continua um diálogo alternado entre autor e alunos e autor e intelectuais da época. Assim como principiou conversando com os “meninos estudiosos”, finaliza o diálogo com eles, dizendo-lhes:

[...] Se de tudo isto se-philtrar, por meio dos presentes excerptos, alguma cousa para dentro de vós; e, como vai ainda em boa sasão, vos-temperar para algum dia egualardes os nossos cummuns avós, harto me-julgarei pago da obscura, e não de todo facil, tarefa, que em proveito vosso emprehendi (NORONHA, 1873, p. 14).

Desse modo, o autor volta ao lugar de amigo manso e humilde que se apresentara aos seus interlocutores. Ratifica que o preâmbulo é o espaço dos diálogos, da instalação dos exércitos, o lugar da arena, o lugar em que o autor se faz presente perante seus outros, ou seja, seus interlocutores. E da sua excedência de visão, com seus valores de mundo, constrói o discurso que adentra na obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ponto do trabalho permite-nos algumas considerações parciais, ou um acabamento composicional relativamente estável, acerca do que foi discutido.

Traçamos, baseados principalmente em Haidar (2008) e Razzini (2000, 2002, 2010), o panorama dos primeiros passos do ensino secundário brasileiro, sobretudo no que tange aos preceitos e discursos, via regulamentos e currículos, do Imperial Colégio de Pedro II, instituição modelo de ensino clássico, literário e científico em grande parte do século XIX. Assim como ficou traçado o ensino de Português nesse projeto de ensino, todas essas discussões serviram de base para compreender que meio ideológico as Antologias Escolares, principalmente o *Iris Classico*, estiveram inseridas e qual sua função nas aulas do primeiro ano do secundário.

As análises permitiram-nos enxergar que o diálogo tecido no gênero se dá não apenas entre “os meninos estudiosos”, a quem ele se refere no título, ou mesmo aos seus “Amiguinhos”, a quem ele invoca na primeira linha. O diálogo se dá entre diferentes sujeitos: autor e Imperador; autor e aluno; autor e professor; autor e intelectuais; bem como entre várias esferas: Estado, Educação, Ciência.

O papel da dupla orientação do gênero mostrou-se ser imprescindível na construção do gênero e dos seus enunciados. Vimos o quanto os dois elementos, esfera e interlocutor, corroboram no conteúdo temático e na construção da obra, assim como o próprio tema, igualmente, traz marcas valorativas do locutor, que, por sua vez, tem suas intenções discursivas, ao seduzir seus primeiros interlocutores, o Imperador e os estudantes, ou ao realizar uma crítica velada com os críticos da época, ou ao aprofundar as considerações sobre estrutura da língua, feito realizado quando o professor é seu interlocutor.

Vale ressaltar também outros dois pontos: os conteúdos temáticos constitutivos das diferentes interações permitem-nos localizar os interlocutores do diálogo, assim como o dizer do autor, seu tom valorativo, mostrou-nos a mudança de interlocutores. Para os “Amiguinhos”, metáfora compatível à faixa etária e aos universos dos estudantes, construção do diálogo mais explícito, enquanto aos intelectuais da época, um tom mais duro e um diálogo (crítica) velado. Já aos professores, um tom de instrução e cuidado quanto à exploração da retórica dos textos.

Acerca da concepção de língua, o que temos é uma ação das forças centrífugas e centrípetas, pois há movimentos de avanço, no que concerne à língua como discurso, mas há também a força centralizadora da sintaxe, que serve para impedir as ousadias e alterações indesejáveis, bem como os próprios excertos da seleta, compostos de autores clássicos, que escrevem com distinção e servem de modelos de “bem escrever” e “bem falar”.

Assim sendo, o preâmbulo mostrou-se como espaço de diálogo entre diferentes sujeitos e esferas, como também de diferentes posicionamentos valorativos do autor, os quais orquestram a construção de sentido da obra na interação com seus diferentes interlocutores. Eis o caráter de lupa ideológica do gênero preâmbulo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-83.

_____. Os gêneros do discurso. O problema do texto. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios de livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Regulamento nº 08 de 31 de Janeiro de 1838. Contém os Estatutos do Imperial Colégio de Pedro II. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-24_15.pdf#page=3>. Acesso em: 03 abr. 2016.

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

Haidar, M.de L. M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekheterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

NISKIER, A. *História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje: 1500-2010*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

NORONHA, José Feliciano de Castilho Barreto e. *Iris Classico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1873.

RAZZINI, M. de P. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura [1838-1971]*. 2000. 428f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213348>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. Caminhos da educação brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 35, p. 59-71, jul/2002. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/marciadepaulagregoriorazzini.rtf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

_____. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218/1889>>. Acesso em: 27 maio 2015.

RESTAINO, H. C. *O ensino de LP e Literatura na República Velha: aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?*. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SALLES, G. M. *Palavra e sedução: uma leitura de prefácios oitocentistas*. 2003. 333f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000301167>>. Acesso em: 01 de jun. de 2015.

VIEIRA, D. *Grande dicionario portuguez*. V. 4. Porto: Ernesto Chardron e Bartolomeu de Moraes, 1874.

Recebido em 10/03/2016. Aceito em 16/04/2016.

A AUTORIA NA COMPOSIÇÃO VERBOVOCOVISUAL DE MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE *SELFIES*

LA AUTORÍA EN LA COMPOSICIÓN VERBIVOVOVISUAL DE MICROCUENTOS
MULTIMODALES DE SELFIES

AUTHORSHIP IN THE VERBOVOCOVISUAL COMPOSITION OF MULTIMODAL SHORT
STORIES BASED ON SELFIES

Isabel Cristina Michelin de Azevedo*

Dorinaldo dos Santos Nascimento**

Vanusia Maria dos Santos Oliveira***

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Nosso objetivo deste trabalho é evidenciar como uma proposta didática e pedagógica que utiliza tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pode contribuir com a formação de autores de textos verbovocovisuais, produzidos na esfera literária e digital, em duas escolas públicas de educação básica. Tendo por base conceitos elaborados por Bakhtin e o Círculo, pretendemos também, por meio da análise de um miniconto multimodal, indicar critérios que favoreçam a compreensão das atitudes responsivas de estudantes em aulas de língua portuguesa. As discussões compiladas neste artigo indicam que as práticas escolares associadas às TDIC contribuem com as atividades de leitura e produção textual, além de estimular o protagonismo e o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Autor. Discurso. Multissemioses.

* Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas e coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), campus São Cristóvão. Lidera o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. E-mail: icmazevedo@hotmail.com.

** Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor de ensino médio no município de Banzaê/BA. E-mail: dori.s.n@hotmail.com.

*** Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora da rede pública estadual de ensino fundamental e médio em Aracaju/SE. E-mail: vanusiaol@yahoo.com.br.

RESUMEN: Nuestro objetivo es mostrar como una propuesta didáctica y pedagógica que utiliza las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) puede contribuir a la formación de autores de texto verbivocovisual, producido en el ámbito literario y digital, en dos escuelas públicas de educación básica. Sobre la base de los conceptos desarrollados por Bajtín y el Círculo, también tenemos la intención, a través del análisis de un microrrelato multimodal, indicar criterios que favorecen la comprensión de la actitud de respuesta de los estudiantes en clases de portugués. Las discusiones compiladas en este artículo indican que las prácticas escolares, asociadas a las TDIC, contribuyen para las actividades de producción de la lectura y textual, además de estimular el protagonismo y el ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Bajtín. Autor. Discurso. Multisemiótica.

ABSTRACT: This study aims at showing how a didactic and pedagogical proposal that uses digital information and communication technologies (DICT) can contribute to the verbivocovisual text authors' education, from the literary and digital spheres, in two public schools of basic education. Based on the concepts developed by Bakhtin and the Circle, we also intend, through the analysis of a multimodal short story, to indicate criteria to encourage the understanding of students' responsive attitudes in Portuguese classes. Discussions compiled in this article indicate that the school practices associated with DICT (1) contribute towards the activities of reading and textual production, and (2) stimulate protagonism and the exercise of citizenship.

KEYWORDS: Bakhtin. Author. Discourse. Multisemiotics.

1 INTRODUÇÃO¹

Neste trabalho, assumimos que a interação é o conceito-chave que permite alçar as práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa à dimensão dialógica, histórica e cultural, uma vez que toda enunciação é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, e é pela palavra que uma espécie de ponte é lançada entre mim e os outros (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV², 1995 [1929], p. 112-113). Como as enunciações ocorrem em um contexto singular, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 95), revelando juízos e valorações de ordem ética, cognitiva, política ou outra que constituem uma certa totalidade, “[...] na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Particularmente, na criação artística, e mais especificamente na literatura, os valores decorrem de valorações sociais expressas ou não, uma vez que a seleção de palavras, das imagens e sons, no caso do miniconto multimodal, pelo autor, revela percepções e escolhas que também consideram a relação estabelecida com o outro em situação imediata ou apenas virtual. Trata-se de um processo de valoração ativa, que inclui o autor, os elementos participantes da trama (narrador, personagens, avaliações da vida cotidiana, recursos linguístico-discursivos, etc.) e os interlocutores. Assim, a palavra torna-se “cenário” de certo acontecimento, indica uma percepção artística profunda e válida, coloca em cena pontos de vista acerca das situações vividas, “[...] prenunciando com muita sensibilidade, nas palavras e nas formas de sua organização, as relações vivas e específicas existentes entre o autor e o mundo [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 91).

Pelo fato de o miniconto multimodal, que será analisado neste trabalho, ter como autores estudantes de educação básica, matriculados em escolas públicas localizadas em dois estados brasileiros, observamos que a interação foi favorecida por diferentes tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pela internet, tornando os sujeitos sempre ativos e responsivos, uma vez que a experiência discursiva de cada um se desenvolveu em diálogo constante e contínuo com os enunciados alheios. Assim, procuraremos evidenciar que os enunciados produzidos estão plenos de palavras dos outros, em variados graus de alteridade, assimilabilidade e relevância, trazendo consigo o “[...] tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003b [1952-1953], p. 294-295).

¹ Este trabalho decorre de uma experiência de formação de professores no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, que foi iniciada na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, em 2014, coordenada pela Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, e que continuou a se desenvolver em duas escolas públicas: uma escola estadual localizada em Aracaju/SE e outra também estadual em Banzaê/BA ao longo de 2015.

² Neste trabalho, não temos interesse em participar da discussão relativa à autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, por isso optamos por manter a indicação dos nomes de Bakhtin e de Volochinov, como consta na tradução para o português que está sendo utilizada.

Também intentamos mostrar que esses estudantes, pertencentes à chamada geração digital³, tendo por base a consciência ativa e participante, realizam atos – ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático (BAKHTIN, 2010, p. 118) –, considerados respostas (*postupok*⁴) a enunciados alheios e bastante conhecidos, integram semioses⁵ e transmutam gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003b [1952-1953], p. 261ss), por meio de novas manifestações da arquitetônica concreta do mundo da visão estética (BAKHTIN, 2003b [1952-1953], p. 139). A realização de um acontecimento artístico vivo, ou seja, de um momento significativo de um acontecimento único e singular do existir, permite-nos reconhecê-los na posição de autor, posto que são portadores do ato da visão artística e da criação no acontecimento do existir e assumem uma posição responsável nesse acontecimento, operando com elementos desse acontecimento, “[...] e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 175-176).

Para concretizar esses objetivos, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, discutimos como é possível compreender o lugar e o papel dos minicontos multimodais na literatura contemporânea, com particular atenção às relações estabelecidas pela associação de diferentes linguagens, sobretudo aquelas proporcionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Na segunda, apresentamos os princípios que orientam a proposta didático-pedagógica desenvolvida em aulas de língua portuguesa entre dois ambientes escolares distantes no espaço e descrevemos brevemente as atividades realizadas; para, na terceira, indicar o que pode ser compreendido a partir da análise de um dos minicontos multimodais produzidos ao longo do projeto, visando a destacar elementos que indiquem como se deu a formação de autores por meio da criação literária.

2 O SURGIMENTO DE NOVOS GÊNEROS LITERÁRIOS DECORRENTE DO USO DAS TDIC E AS NOVAS FORMAS DE CONSTITUIÇÃO DO AUTOR

Na contemporaneidade, alguns novos gêneros que circulam na esfera literária são derivados de um cenário composto pela inter-relação de múltiplas linguagens, semioses e mídias – decorrência direta da contínua atualização das TDIC. A existência de diversificados meios cria novas oportunidades para a consciência individual se constituir por meio da interação, que também passa a ocorrer no amplo universo da cultura digital. A construção dialógica que esses recursos proporcionam promove o surgimento de uma realidade semiótica nova, mas que continua sendo uma réplica ao já-dito. Ilustram bem essa realidade os recentes gêneros que surgem na esfera literária digital: a ciberpoesia, configurada na verbivocovisualidade tridimensional (FEIL, 2010), o hiperconto multissemiótico, versão digital interativa da prosa canônica curta (DIAS, 2012), a *websérie*, narrativa midiática no contexto da *web* (HERGESEL, 2014), os “romances de celular” (em japonês, *keitai shosetsu*), que, desde 2001, são produzidos no limite de caracteres de um SMS e possuem milhões de leitores on-line, além de já possuir versões impressas (FARRAR, 2009) e o gênero discutido neste trabalho, o miniconto multimodal, micronarrativa ficcional calcada no imbricamento e coexistência de diversas semioses no mesmo plano composicional (DIAS et al, 2012).

Neste ponto, consideramos necessário apontar uma mudança com prolongamentos e pontos de intersecção – não em ruptura radical – na transição miniconto para miniconto multimodal. Ambos refletem condições específicas, por isso os temas da enunciação, mobilizados pelos gêneros, são relativos ao cotidiano, isto é, às situações de vida, revelando as reações “da consciência em devir ao ser em devir”, o que nos permite perceber que organizam um “[...] sistema de signos dinâmico e complexo, que procuram adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 129); são marcados por elementos composicionais semelhantes: as informações e os conhecimentos são apresentados de modo rápido e

³ O termo geração digital, difundido especialmente por meio do trabalho de Dom Tappscott (1999), diz respeito às novas práticas de leitura e escrita, entre outras características, realizadas por pré-adolescentes e adolescentes com acesso à tecnologia digital de comunicação.

⁴ *Postupok* é um termo frequentemente traduzido como uma ação intencionalmente realizada por alguém, que para Bakhtin representa o ato singular e único, que revela uma ação realizada responsivamente (responder a) e responsabilmente (responder por) em um tempo e lugar particulares.

⁵ Semiose é o termo introduzido pelo filósofo, cientista e matemático Charles S. Peirce (1839-1914) para designar o processo de produção dos sentidos. A explicação de que todo objeto é representado de uma certa maneira, de acordo com a interpretação de uma pessoa, hoje é ampliada na perspectiva de que os interpretantes são múltiplos, porque as referências de um sujeito estão ligadas a outros, mesmo quando não há consciência disso. Assim, cada interpretação é um sistema aberto a múltiplas conexões, além de existirem diferentes processos de significação (FERRAZ, 2009).

fluido, quase instantâneo, e ‘compartilham’ do minimalismo, brevidade, intensidade e narratividade (SPALDING, 2008; MARTINS, 2011).

Pelo viés do contraste, o miniconto funda-se exclusivamente no plano de expressão verbal, enquanto o miniconto multimodal inclui outros signos, e todos refletem e refratam o mundo. Refratar significa que os signos não apenas descrevem o mundo, mas a cada nova construção – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos (FARACO, 2006, p. 50) – diversas interpretações (refrações) são produzidas, ou seja, valorações são materializadas. Como isso não está circunscrito aos signos verbais, podemos conceber que no miniconto multimodal, em especial, não é possível significar sem refratar. A partir de tais reflexões, estamos assumindo que o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos sujeitos produz uma plurivocidade (de caráter multissêmico), uma vez que o enunciado-vídeo significa a partir de deslizamentos entre múltiplos quadros semântico-axiológicos (heterogêneos e decorrentes de experiências múltiplas).

Apesar de haver carência de referencial e de estudos mais aprofundados acerca das características dos minicontos multimodais, é consensual entre estudiosos da literatura compreendê-lo como um gênero delimitado por uma prosa ultracurta, cuja criação se vale de pouquíssimas palavras, caracteres, toques (até 140, no Twitter), que reinventa o conto canônico, sem comprometer as propriedades essenciais de uma narrativa:

Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas. O discurso é sucinto, um recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do século XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria (MARTINS, 2011, p. 275).

Diante de um texto com características tão singulares (como a concisão, a intensidade, o diálogo ininterrupto, entre outras), o leitor que interage ativamente com o texto, realiza uma atividade dialógica, o que possibilita realizar preenchimentos dos espaços “vazios” da história, na forma de uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto. Trata-se de um ato que aponta para o possível, “[...] porque é uma operação sobre o significado que, sendo em grande parte efeito da interação, do encontro de cosmovisões e orientações axiológicas, envolve sempre uma dimensão da pluralidade” (FARACO, 2006, p. 43). Segundo Spalding (2008, p. 5), “[...] desde que haja um mínimo de determinação no texto para que o leitor consiga preencher as zonas indeterminadas; estarão preservados a intensidade, a tensão e o efeito, operando tais textos como ‘bombas nucleares’ que explodem após o ato da leitura”. É no leitor que a narrativa se completa plenamente, pois, ao interagir com o conjunto de signos (verbais ou não), o sujeito produz sentidos associados às características sociais e históricas que compõem o texto.

Mapeando sua gênese e alguns de seus praticantes, o miniconto inclui-se na tradição latino-americana, tendo Augusto de Monterroso, escritor guatemalteco, como precursor nos anos sessenta do século XX. No Brasil, Dalton Trevisan é um dos principais representantes da narrativa ficcional curta minimalista, cuja referência germinal é seu livro *Ah, é?*, publicado em 1994. Merece menção a compilação de minicontos, *Os cem menores contos brasileiros do século*, em circulação desde 2004, compostos no limite de cinquenta letras, organizada por Marcelino Freire, como informa Spalding (2008).

Tendo esses textos como referências, o miniconto multimodal, gestado no contexto indissociável das TDIC se inscreve nos “[...] planos de expressão híbridos, heterogêneos ou sincrônicos” (GRILLO, 2012, p. 238), cuja verbocovisualidade⁶ aponta para um sujeito multimídia que manipula combinações de textos, imagens, sons, demonstrando condições “que integram ações e linguagens diferenciadas, para interagir com as multissêmios propiciadas por um computador ligado à *web*” (DIAS et al, 2012, p. 87). Marcado pela “[...] ascensão do mundo digital, eletrônico, computacional, internético, que sepulta – sem ultrapassar – o universo das máquinas mecânicas” (RODRIGUES, 2011, p. 249), o miniconto multimodal reúne em sua arquitetura um conjunto diversificado de elementos, entre os quais se encontra o léxico das redes sociais de hoje. A análise de exemplares localizados na internet indica que

⁶ Assumimos neste trabalho o termo verbocovisual, proposto por Stafuzza (2014, p. 136), para denominar o discurso midiático que se constitui e se realiza por elementos verbais, vocais e visuais.

[...] o autor se firma axiologicamente em primeiro lugar, e essa diretriz artística lhe determina a posição literário-material. Pode-se dizer: as formas de visão e acabamento artístico do mundo determinam os procedimentos extraliterários e não o contrário; a arquitetônica do mundo artístico determina a composição da obra (a ordem, a disposição e o acabamento, o encadeamento das massas verbais) e não o contrário (BAKHTIN, 2003, p. 182).

Nesse contexto, a criação de um miniconto multimodal gera oportunidades para novas formas de constituição do autor e também das personagens, uma vez que põe em movimento a “[...] relação arquitetonicamente estável e dinamicamente viva do autor com a personagem” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 3). Em nosso modo de ver, trata-se de um gênero do discurso no qual o enunciado-vídeo realiza uma arquitetônica verbocovisual na qual diferentes valores ideológicos e estéticos são articulados de maneira a compor um discurso no qual são identificados eco, reverberação e ressonância (STAFUZZA, 2014, p. 139ss). Nesse novo modo de fabular a narrativa impõem-se projetos discursivos do autor que se “[...] constitui em uma relação triádica, pois dialoga, necessariamente, com os autores dos enunciados anteriores e com os autores dos enunciados-resposta presumidos” (GRILLO, 2012, p. 238). Assim, na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas das personagens se baseia em uma resposta ao todo da personagem, “[...] cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 4). A resposta do autor, então, “[...] reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 4).

O modo como Bakhtin concebe a relação entre autor e personagem não está restrito aos enunciados verbais, posto que são as relações dialógicas que definem o objeto e a estrutura das manifestações artísticas. Notamos, assim, que de um tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem e de outros elementos (como: formas, cores, tons) que constituem um objeto artístico, pois o autor reflete/refrata a posição volitivo-emocional da personagem e outras posições que possam ser assumidas nos diferentes objetos.

A forma espacial da personagem, em que Bakhtin, dentre outros aspectos fundamentais para análise da linguagem, trata da questão do excedente de visão, da imagem, do retrato, do autorretrato visual e verbal, isto é, da representação de si mesmo, momento em que o autor é personagem. Até mesmo a fotografia ganha uma breve referência [...] (BRAIT, 2013, 45).

Na singularidade concreta do lugar em que o sujeito cria um objeto artístico, o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona um conjunto de ações internas e externas que só ele pode praticar. Essas ações completam o outro justamente naqueles aspectos em que ele não pode se completar e podem ser infinitamente diversas em função da infinita variedade de situações da vida em que eu e outro se encontram em um dado momento. A análise de discursos verbocovisuais, então, pode nos revelar um intrincado processo de criação da personagem no contexto multissemiótico, o autor-criador de miniconto multimodal arquiteta suas criaturas ficcionais – seres constituídos, que dão corpo ao enredo pelo amálgama, por exemplo, de fotos, músicas, efeitos de manipulação de imagens etc. –, que no jogo de recepção com os leitores, adquirem independência dele. “As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 6). Trata-se de um “[...] acontecimento, um centro de valores que se constitui na relação dinâmica, viva e tensa, entre o verbal, o vocal e o visual na esfera de produção, circulação e recepção do discurso” (STAFUZZA, 2014, p. 138) que ecoa, reverbera e ressoa diferentes vozes.

Assim, autor e personagem são propriedades correlativas do todo artístico da obra, por isso narrativas marcadas pela verbocovisualidade “[...] interpelam movimentos de leitura diferenciados, mais fluidos, dinâmicos e que requerem letramentos diferenciados de seus interlocutores” (DIAS et al, 2012, p. 81) e constituem desafios a ser superados no ambiente escolar.

3 CARACTERÍSTICAS DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRECIONADAS À FORMAÇÃO DE AUTORES RESPONSIVOS

A reflexão que propusemos até este ponto permite perceber que concebemos linguagem como sendo heterogênea e dialógica, cujos elementos constitutivos estão associados às atividades humanas e às manifestações históricas e culturais. Particularmente, na sociedade contemporânea, cuja impermanência e relativa indeterminação definem uma condição de existência que

simultaneamente nos desafia e estimula, as mudanças são ininterruptas e marcadas pela história, provocam contínuas reavaliações das práticas sociais e afetam significativamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Em um contexto escolar, concordando com Geraldi (2010), reconhecemos que professores e estudantes são aprendizes, mas em patamares distintos, com responsabilidades diferenciadas e, no caso do trabalho de produção textual com base nas TDIC, com alternância de protagonismo nas atividades desenvolvidas e assunção diferenciada de posições políticas.

Dessa maneira, reconhecemos que o desenvolvimento de propostas político-pedagógicas em aulas de língua portuguesa pode criar condições para que o estudante perceba o jogo discursivo que envolve o ato de linguagem, especialmente quando despertam a percepção estudantil para o fato de que todos os discursos estão impregnados de discursos alheios que foram gerados de forma ativa e responsiva. Idealizar propostas escolares com este viés dialógico-investigativo e atividades que promovam a análise/produção de gêneros da esfera literária e da digital é um desafio, mas também consideramos uma necessidade se temos em vista despertar o senso crítico dos discentes.

Na proposta que passamos a discutir neste trabalho, objetivamos mostrar que é possível promover a interação; afinal, as práticas pedagógicas voltadas ao uso da tecnologia na educação agregam às atividades escolares “[...] pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes advindos de distintas áreas do conhecimento, que se integram com as tecnologias e interferem nos modos de pensar, fazer e se relacionar” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 3).

O que será apresentado aqui se alinha ao trabalho de outros professores empenhados na ressignificação da prática educativa (DIAS et al., 2012) e visa à promoção de condições para que os estudantes percebam o potencial que possuem e como podem agir de forma dialógica, afinal, “[...] o outro ressoa em mim assim como eu ressoo no outro” (STAFUZZA, 2014, p. 145). Stafuzza (2014) também destaca que desenvolver práticas de ensino com gêneros da esfera digital voltadas à promoção da autoria sob o viés da concepção dialógica da linguagem significa “[...] considerar o outro como instância da interação verbal, social e ideológica em uma dinâmica de embates, conflitos e contradições para a constituição do sujeito ideológico” (STAFUZZA, 2014, p. 137), posto que a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais, também se encontra envolvida na rede e está sendo desafiada a conviver com as mudanças que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura cotidianamente (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 5).

Tendo em vista a transposição do gênero miniconto multimodal para o ambiente escolar – ancorados no pensamento de Lemke – Dias et al. (2012, p. 93) ressaltam que a possibilidade de exploração de textos multissemióticos com os estudantes tem especial valor, uma vez que

[...] o conjunto de convenções, já utilizado na produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado, pois cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis. Os diferentes arranjos entre as diferentes categorias de significados pelas diferentes modalidades não podem ser controlados e totalmente previstos pelo *autor*, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais. Logo, a importância de considerar o prefixo “multi” na e para a construção de abordagens que privilegiem um ensino produtivo de leitura e escrita em língua materna. Além disso, é fundamental que os alunos realizem atividades de *autoria*, utilizando-se (d)essas novas tecnologias/ mídias (DIAS et al., 2012, p. 93, grifos nossos).

É evidente que nessa situação o professor necessitará mudar de postura, assumindo uma atitude educacional que acolhe a voz do estudante, define condição para que possa exercer seu protagonismo e exercite a cidadania. Experiências como a dos professores Nascimento e Oliveira (2015) ilustram práticas político-pedagógicas que favorecem múltiplos diálogos, contribuindo para o aperfeiçoamento acadêmico e profissional de todos, por isso resolvemos tematizá-la neste trabalho.

Os professores participantes moram e trabalham em estados diferentes: um na Bahia e outro em Sergipe. Enquanto estudantes do Mestrado Profissional em Letras, em 2015, foram desafiados na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais a desenvolver um projeto que culminasse na produção de um miniconto multimodal, hiperconto ou jogo digital. Os resultados

obtidos pelos professores possibilitaram a concretização de produções dialógicas, interativas e colaborativas, que envolveram os estudantes de duas escolas distantes em 275 km. A proposta foi desenvolvida

[...] em duas etapas: na primeira, como um trabalho de instrumentalização do aluno acerca do conceito e propriedades essenciais do gênero miniconto em contraste ao conto; e posteriormente, em segundo momento, com encaminhamentos didáticos em direção à construção do miniconto multimodal pelos alunos (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2015, p. 663).

Na primeira etapa, houve leitura e interpretação dos contos *A cabeça*, de Luiz Vilela (2002), *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan (1979), e de vários minicontos produzidos por Heloísa Seixas (2010), localizados na obra *Contos mais que mínimos*. Paralelamente às análises e aos estudos relativos às características estruturais do gênero conto e miniconto, os estudantes iniciaram uma pesquisa que permitiu o contato com minicontos multimodais.

Na segunda, houve o encaminhamento à produção de minicontos multimodais a partir de *selfie*. Inicialmente, os estudantes foram orientados a produzir *selfies* que possibilitassem a criação de uma narrativa ficcional. Também foi esclarecido que a equipe que produzisse o *selfie* não integraria a equipe que iria produzir o miniconto multimodal a partir dos *selfies* recebidos de colegas.

Os *selfies* eram encaminhados por estudantes de uma instituição escolar aos discentes da outra e o intercâmbio ocorreu, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Dois tipos de grupos foram criados: um geral, composto por estudantes das duas instituições de ensino que participavam da pesquisa e os dois professores proponentes da proposta; outro específico, que incluía apenas os integrantes de cada equipe que escreveria o miniconto multimodal e, evidentemente, os professores. Além disso, as orientações gerais eram realizadas durante as aulas que os professores ministravam. Assim, os poucos estudantes que não tinham acesso à internet não ficaram excluídos da atividade.

Como pode ser percebido, experiências como essa modificam significativamente a sala de aula, pois aos professores não cabe mais a transmissão de informações, por meio de material didático, mas a organização das práticas de linguagem, a mediação dos grupos de estudantes, a distribuição de pessoas em equipes de trabalho e a administração do tempo didático, enfim, funções que visam a promover a participação de todos, o que não minimiza o valor do professor, pelo contrário, consideramos que enriquece a prática do docente.

Ademais, percebemos que a carência de compartilhamento de práticas escolares com foco na formação de autores responsivos pode se constituir em uma oportunidade para a análise e a produção de gêneros do discurso com imbricamento das esferas literária e digital. Embora discutir a autoria de objetos artísticos por meio de TDIC na educação básica seja um desafio, julgamos que o produto da experiência realizada, e recolhido para este estudo, pode evidenciar o valor dialógico e interacional que práticas pedagógicas diferenciadas podem proporcionar.

Para exemplificar os resultados alcançados nesse processo de ensino e aprendizagem, selecionamos um dos minicontos multimodais produzidos ao longo do projeto e estabelecemos três categorias, que serão integradas ao longo da análise:

- 1) a assunção da autoria na produção do enunciado-vídeo;
- 2) a arquitetônica do discurso verbovocovisual;
- 3) o dinamismo dos temas em discussão ao longo do miniconto multimodal.

A primeira categoria tem como princípio básico o entendimento de que o autor enforma e dá acabamento a um material estético, por isso reflete/refrata a posição volitivo-emocional da(s) personagem(ns). Com isso, reforçamos a compreensão de que o ato criador do autor sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade, na fronteira do corpo, na fronteira da alma, pois para ele tudo ainda está por vir, tudo o que existe já houve (BAKHTIN, 2003, p. 190-191).

A segunda categoria decorre da concepção de que o ser humano, como centro de valor, é aquele que em um processo interativo se interroga e produz respostas expressas por meio de variados recursos semióticos; o sujeito que organiza um modo de ver a vida, de

interpretá-la e de apresentá-la em um acontecimento concreto, definido espacial e temporalmente, por meio do qual são identificados valores, afirmações, atos éticos, etc. Essa concepção é o que permite compreender o conceito de arquitetônica que se torna uma alternativa para pensar o mundo dos sentidos, da diversidade, da cultura, sem precisar eliminar as análises formais, mas entendendo o movimento das relações dialógicas (CAMPOS, 2012, p. 253).

A terceira categoria apoia-se no entendimento de que o tema de uma enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, único e não reiterável, especialmente quando associado a uma produção artística. Isso porque é um ato concreto, que está vinculado aos elementos de uma situação particular, histórica e social, em diálogo com outras ideias e concepções, formando uma réplica. Segundo Bakhtin e Volochínov (1995, p. 132), “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Assim, considerar os temas presentes em um miniconto multimodal é um exercício que precisa levar em conta a palavra usada na fala real, um acento de valor ou apreciativo e a entonação expressiva, determinada pela situação de produção.

4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DE UM MINICONTO MULTIMODAL COMPOSTO A PARTIR DE *SELFIES*⁷

Iniciamos o trabalho de análise direcionando nossa atenção para as marcas de autoria identificadas no miniconto multimodal *Pomar de saberes* (2015b), considerado por nós um objeto estético, uma vez que revela a maneira como os estudantes dão forma às experiências, evidenciando, portanto, como percebem o outro e o próprio objeto em um todo materializado em *selfies*, textos, sons, enfim, em um discurso verbovocovisual.

Como explicado anteriormente, a produção do enunciado-vídeo é uma resposta de discentes de uma instituição de ensino de Banzaê/BA aos dois *selfies* enviados por uma equipe formada por três estudantes de uma outra unidade de ensino de Aracaju/SE, por isso destacaremos a autoria tanto na dimensão imagética quanto verbovocovisual. Em primeiro lugar, ressaltamos que, ao produzirem a ambientação que criou um contexto para os *selfies*⁸, as estudantes se tornaram autoras, especialmente porque

[...] o autor **acentua** cada particularidade de sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma que na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 3, grifo nosso).

Nos *selfies* produzidos em Sergipe, há depuração da expressão dos rostos refletidos, indicando que as estudantes assumiram uma posição firme fora de si mesmas, um ponto de vista particular e se investiram de autoridade para definir o viés da imagem; razões que confirmam tomarmos o grupo como autoras dos autorretratos. Bakhtin (2003) ressalta que a diferença entre o que ocorre na vida e no ato estético está no fato de que na vida temos o interesse pela parte que nos interessa do homem, ou seja, o que for oportuno em um dado momento, sendo, assim, um interesse parcial; já na obra de arte, é necessário observar todos os elementos que envolvem a personagem para que tenhamos uma noção do todo que a integra.

Na produção do discurso visual dessas autoras, observamos que elas também se constituem como personagens. As três estudantes optaram por se fotografar na biblioteca da instituição em que estudam. Fardadas⁹, priorizaram, em seus autorretratos, olhares sedutores e livros. Em ambas as fotos, as três estão presentes. No primeiro *selfie*, as três personagens seguram livros, destacando, de forma enigmática, o olhar, principalmente, pelas duas personagens que estão ao fundo; no segundo, a personagem que está atrás e a que está à frente mantêm um olhar sedutor, já a do meio revela um certo orgulho por estar com um livro em mãos. As autoras-personagens optaram pelo preto e branco em ambos os *selfies*.

⁷*Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet. Normalmente um *selfie* é tirado pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possui uma câmera incorporada, como um smartphone, por exemplo. Também pode ser produzido com uma câmera digital ou webcam.

⁸O miniconto multimodal encontra-se disponível em: <<https://vimeo.com/173293172>>.

⁹“Farda” é o termo utilizado em Sergipe para o uniforme utilizado por estudantes.

Diante desse material visual, organizado em Sergipe, a equipe da escola da Bahia agiu responsivamente aos *selfies*, estabelecendo um diálogo que possibilitou a produção do miniconto multimodal *Pomar de saberes* (com duração de 1'17"), que passaremos a analisar na perspectiva da arquitetura do discurso verbocovisual e dos temas em discussão.

O enunciado-vídeo, discurso verbocovisual da esfera literária e digital, tem início com a imagem de três personagens com mochilas às costas (0:01-0:04), sinalizando uma caminhada indefinida, o percurso a algum lugar por um período de tempo não muito curto, pois a estrada é longa. Elas caminham por um local arborizado, que parece desabitado e sombrio, o que é acentuado pelas cores da imagem em preto e branco. O visual associa-se ao verbal "três vidas distintas" e à linguagem musical (escutamos uma música ritmada, uma batida constante, que poderia sugerir uma caminhada em passadas precisas e rápidas). Ao leitor/espectador, posicionado atrás das personagens, cabe acompanhar seus passos. Uma certa indefinição presente na imagem poderia fazer o intérprete se perguntar para onde as três pessoas estariam seguindo, mas, ao mesmo tempo, a música impregna a reflexão de alguma certeza: estão determinadas a seguir em frente.

É importante sublinhar que a combinação de materialidades cria sentidos a partir da hibridização do discurso verbal com o visual e a linguagem sonora. Esse processo não ocorre sem contradições, pois os setores hegemônicos na sociedade tendem a disputar espaço com os populares que querem se apropriar dos benefícios da modernidade (GARCÍA-CANCLINI, 2008 [1989] apud ROJO, 2015). Distinguimos que os estudantes de escolas públicas sentem no dia a dia o conflito gerado pela interculturalidade, mas isso, ao invés de se transformar em um problema, tornou-se em mote para a criação literária.

No prosseguimento, a segunda cena (0:05-0:12) é a única que está desacompanhada de discurso verbal em todo o miniconto multimodal e apresenta uma porta entreaberta e seu entorno. Não é uma porta qualquer, é majestosa e lembra o portal de entrada de um castelo, talvez medieval. Alia-se a ela o som de uma porta rangendo. Esse momento é a única vez em que ouvimos um som integrado à batida musical já mencionada. Todo o entorno da porta está em preto e branco, apenas ela está colorida, vermelha, cor do sangue. A decoração da porta, em tom preto, assemelha-se a uma seta, indicando para o interior do espaço que estaria por ela isolado, mas como está entreaberta, acaba oferecendo um convite para entrar ao ambiente interno. Os elementos combinados (imagem e sons) indiciam algo macabro, maquiavélico, assustador, e a indefinição inicial ganha ares de suspense. O jogo das opções semióticas converge o olhar do espectador para a porta, denuncia uma tensão e configura um convite para ultrapassar os limites da porta.

O suspense criado pela segunda cena é retomado na terceira (0:13-0:17) por meio da metáfora "em um pomar de saberes" e pela imagem de prateleiras cheias de livros. Os autores direcionam o olhar do leitor/espectador de baixo para cima (como se estivesse posicionado na base olhando para o alto, sugerindo talvez uma metáfora posicional de alguém que se coloca no chão olhando para o cume de árvores). A batida volta a ser contínua, mas diferentemente da primeira vez em que o discurso verbal aparece, em que três vidas refletem três personagens, aqui a relação entre o discurso verbal e o visual não é denotativa, não identificamos apenas ecos de cenas vistas em outros filmes, por exemplo, pois os signos refratam o mundo oferecendo uma outra interpretação para "pomar", uma vez que se trata de um "pomar de saberes", no qual se encontram conhecimentos reunidos nos livros presentes na imagem, indicando reverberação de palavras alheias. No discurso reverberado há sempre a marca do eco, mas a reverberação ressoa em cada sujeito de forma diferente (STAFUZZA, 2014, p. 145).

Contrastando com o discurso visual anterior, marcado pela cor vermelha, que simultaneamente amedronta e estimula à vida, na terceira cena há apenas tons de cinza na imagem e grandes letras brancas. O preto, no miniconto multimodal, sugere tensão, obscuridade por conta da falta do conhecimento. Obscuridade que pode ser quebrada com a clareza do branco, o conhecimento; mas, para tanto, é preciso transitar pelo cinza, ou seja, pela leitura dos livros. Que conhecimento seria esse?

Os livros estão em primeiro plano, são imponentes e até ameaçadores, enquanto que o espectador parece estar sendo sugado para a leitura para ser alçado ao céu, elevado pelos "saberes". Na cena seguinte (0:18-0:22), no entanto, há uma explosão de cores, pessoas voam juntamente com livros abertos em um corredor formado por estantes repletas de livros, como se as pessoas e os objetos seguissem com liberdade uma narrativa. Há um ser que contempla as viagens. Seria uma personagem, uma representação do autor ou do espectador? A dúvida não é esclarecida ficando para ser interpretada pela atitude responsiva do leitor/espectador.

O discurso verbal, “um paraíso feito o Éden”, ressoa em cada um de nós enquanto reverbera o discurso religioso do livro que trata da criação:

Então o Senhor Deus formou o homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego de vida, e o homem se tornou um ser vivente. Ora, o Senhor Deus tinha plantado um jardim no Éden, para os lados do leste; e ali colocou o homem que formara (BÍBLIA SAGRADA, Gênesis, 2.7, 8).

Percebemos que os autores do enunciado-vídeo em análise produziram uma obra metalinguística que discute o próprio ato da criação humana (“Deus formou o homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego de vida”). O encontro com o conhecimento, representado pelo seguimento aos livros que escaparam das prateleiras, é o que proporcionaria a criação do homem pela palavra, uma vez que “[...] o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”, pelo contrário, todo discurso sempre ecoa palavras alheias e “[...] se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores” (BAKHTIN, 2003b [1952-1953], p. 300).

Em “um paraíso feito o Éden”, há referência direta às possibilidades que a vida e a cultura oferecem (“um paraíso”) ao mesmo tempo em que remete aos obstáculos que podem ser identificados pela analogia ao texto bíblico, posto que a busca pelo conhecimento provocou a expulsão de Adão e Eva do Paraíso. Não se trata do mesmo paraíso (“em vez de árvores: prateleiras”), como se vê na cena seguinte (0:23-0:27). Nesse ponto, os autores retomam o interior de uma biblioteca, há nova sugestão de um caminho a percorrer, mas cheio de barreiras formadas por livros. A difícil trajetória leva à leitura, visto que o discurso visual vai se afunilando até chegar ao centro da imagem onde se identifica uma personagem lendo.

Na cena seguinte (0:28-0:32), mais uma vez o enunciado-vídeo ecoa o texto bíblico, por meio do discurso verbal “em vez de frutos proibidos”. Em Gênesis 3.3, lemos “[...] mas Deus disse: ‘Não comam do fruto da árvore que está no meio do jardim, nem toquem nele; do contrário vocês morrerão’”. Por meio da hibridização, os autores apenas ressoam o texto clássico, visto que o discurso visual apresenta uma árvore voadora, cujo tronco parece carregar uma raiz solta da terra, em forma de um corpo dilacerado, em chamas coloridas. O fogo simboliza tanto a destruição quanto a vida, visto ser esse mesmo fogo o que aquece e possibilita a preparação dos alimentos. Completando a cena, vemos algumas folhas soltas girando em torno da árvore, provocando a lembrança de um redemoinho envolvente, mas que ganha pleno sentido na cena seguinte (0:33-0:37). Como se trata de um signo cultural, os ecos e as ressonâncias indicam como os autores refratam ideologicamente o material significante, indicando atos de interpretação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 38).

Na continuidade do enunciado-vídeo (em 0:33-0:37), livros abertos flutuam no interior de um prédio, mas chama a atenção um clarão que está acima, pois, apesar de parecer ser proveniente de uma luz artificial, ilumina boa parte do ambiente, deixando apenas o concreto das paredes e escadas na escuridão. Mais uma vez, o olhar do leitor/espectador é posicionado de baixo para cima, estimulando-o a buscar as alturas.

Em seguida, temos o primeiro uso de um dos *selfies* produzido pelas estudantes sergipanas (0:38-0:42). O discurso verbal associado ao autorretrato de três personagens femininas, com olhares sedutores, sugere que os “conhecimentos” encantam; enquanto o segundo *selfie*, utilizado na cena seguinte (em 0:43-0:47), mostra que esses conhecimentos dependem do homem para que se tornem livres. É preciso que alguém leia os livros para que sejam libertados. Interessante notar que essa liberdade não impede o conhecimento de continuar materializado em palavras registradas em livros. A personagem que está no centro da imagem exibe, inclusive, um certo orgulho por ler, reverberando o prazer que o eruditismo pode provocar.

Nesse ponto, o leitor/espectador poderá refletir acerca do papel do criador que se constitui em criatura: ao mesmo tempo em que observa o autor, produtor dos *selfies*, transfigura-se em personagem no miniconto multimodal, como se vê nos *selfies* inseridos na produção artística. O discurso do autor é, na verdade, fruto de discursos outros e de discursos de outrem, o que faz a criatura ecoar, reverberar e ressoar discursos alheios.

A cena que surge (em 0:47-0:52) cria uma expectativa ofertada pelo discurso verbal (“Em vez de criador:”) que destoa em relação ao visual (a imagem apresenta um ser cabisbaixo, arcado, desistente), mas tudo só será esclarecido na cena final (0:52-0:57) a partir do

discurso verbal: “Mera obra da Criação”. Os dois últimos discursos visuais colocam em destaque uma figura masculina, que permanece de costas para o leitor/espectador, em pé, com os braços abaixados, em um gesto de submissão, respeito e obediência. Na penúltima, a personagem caminha sobre um chão rachado, segue um caminho aparentemente já percorrido, há uma passagem (um portal) e aves pretas circundam-na. Os tons escuros contrastam com o branco das nuvens, encontradas aos seus pés, e das letras abaixo de tudo. No último discurso visual, apenas em tons preto, cinza e branco, o posicionamento da personagem e o relógio indicam que, com humildade, respeito e dignidade, a luz, ou seja, o conhecimento será alcançado. Basta, além das leituras, dar tempo ao tempo.

Nessas duas cenas que encerram o miniconto, as palavras fortalecem o papel do homem na criação, mas o discurso visual não é tão positivo, gerando um discurso polifônico. Os autores do miniconto multimodal constituem, como tentamos evidenciar, uma unidade que

[...] não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que a princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 11).

Enquanto a palavra criador é grafada com letra minúscula, a palavra Criação é escrita com letra maiúscula, reforçando uma opção gráfica pelas criaturas. Na última cena, o chão também aparece rachado, há relógios que marcam o tempo delas, a passagem do tempo é inexorável, o que talvez entristeça. O discurso vocal permanece o mesmo, e os créditos dos participantes que produziram o material são divulgados em continuidade ao texto finalizado, talvez indicando que embora seja uma criação própria do grupo não é adâmica, visto que surgiu a partir da análise de outras propostas, bem como do diálogo com outros textos e autores.

No projeto realizado, por conseguinte, as estudantes que produziram os *selfies* são autoras, que assumem um duplo papel, uma vez que também são personagens e não controlam mais todos os desdobramentos da produção inicial; afinal, “o artista nada tem a dizer sobre o processo de criação, todo situado no produto criado, restando a ele apenas nos indicar sua obra de arte” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 5). Por sua vez, os autores do miniconto multimodal em análise, residentes na Bahia, são apenas autores, mas dividem a autoria com as estudantes de Sergipe por meio da interação favorecida pela produção de um objeto artístico. O enunciado-vídeo evidencia ainda o diálogo dos estudantes com outros autores, das imagens e da música que foram recolhidas da internet. Os discursos se hibridizaram, tornando impossível analisar o miniconto multimodal sem analisar a polifonia presente nessa materialidade. Configura-se, assim, o que para Bakhtin é prioritário: “a forma do tratamento do acontecimento, a forma do seu vivenciamento na totalidade da vida e do mundo” (BAKHTIN, 2003a [1924], p. 8).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, evidenciamos a concretização de uma proposta didático-pedagógica em língua portuguesa de formação de autores por meio da criação de minicontos multimodais por estudantes, pertencentes à geração digital, em situação de interação – possibilitada por diversas tecnologias da informação e comunicação (TIC) –, cuja experiência discursiva os torna sujeitos ativos e responsivos. A pesquisa convergiu para a dimensão vital do dialogismo na incorporação constitutiva do discurso de outros, ou de outros discursos, bem como para a questão da alteridade (BRAIT, 1998).

Concluimos que a interação entre os estudantes das duas escolas para produção do miniconto multimodal ilustra bem as alternativas para práticas de ensino e de aprendizagem que visam a ressignificar a criação de novos gêneros da esfera literária, cujo discurso verbovocovisual apresenta dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria, de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, bem como convocam memórias de sujeitos e de objetos (BRAIT, 2013, p. 62), materializadas nas inscrições de sujeitos histórico e socialmente construído.

Isso posto, insistimos que a formação de autores de textos verbocovisuais se articula com o princípio de que “[...] é no diálogo, por um lado, do pesquisador e sua teoria com, por outro, seu objeto falante que está o fundamento epistemológico da teoria de Bakhtin e seu Círculo” (GRILLO, 2012, p. 237). Por essa razão, traçamos um percurso que buscou analisar o labor estético tanto das estudantes ao compor os *selfies* quanto dos discentes ao produzir o miniconto multimodal “Pomar de saberes”.

Por fim, queremos destacar que, no âmbito das práticas didático-pedagógicas de língua portuguesa, nossa tarefa fundamental é apoiar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial, pois, só assim, poderemos cumprir plenamente a nossa tarefa de professor, fazendo a diferença na vida deles, enquanto aprendemos com eles a qualificar nossa atividade profissional, como muito bem ressaltou Paulo Freire (1996).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça M.; Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de WEB Currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1919-1971].

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1924]. p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1952-1953]. p. 261-306.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

BÍBLIA SAGRADA. Disponível em: <<https://www.biblionline.com.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRAIT, Beth. Mikhail Bakhtin: movimentos de reconstituição da história de um pensamento. *Revista USP*, São Paulo, n.39, p. 158-173, setembro/novembro 1998.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

CAMPOS, Luciene Lemos de. Entre frinchas, a poética do microconto brasileiro. *Carandá. Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal*, UFMS Corumbá, MS, n. 4, p. 299-321, nov. 2011.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filol. linguíst. port.*, v. 14, n. 2, p.247-263, 2012.

DIAS, Anair Valência Martins et al. Minicontos multimodais: Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo* – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FARRAR, Laura. Cell phone stories writing new chapter in print publishing - CNN. *Featured Articles from CNN*. CNN, 25 feb. 2009. In: <<http://edition.cnn.com/2009/TECH/02/25/japan.mobilenovels/>>. Acesso em: 28 set. 2012.

FEIL, Roselene Berbigier. Poesia na era tecnológica: considerações sobre as novas maneiras do fazer e do existir poético. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS / CIELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, [1.], 4., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá-PR: Universidade Estadual do Paraná – UEM, 2010.

FERRAZ, T.S. Relações semióticas na filosofia peirceana: fenômeno, signo e cognição. *Kínesis*, Marília, v. 1, n. 1, p. 186-198, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA-CANCLINI. In: ROJO, Roxane. *Novos multiletramentos na escol@*. 2015. Disponível em: <<http://prezi.com/ozg6gpgfyip4/multiletramentos-e-as-praticas-escolares/>> Acesso em: 2 fev. 2016.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRILLO, Scheila V. C. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v.14, n.2, p. 235-246. 2012. Disponível em: <www.revistas.usp.br/flp/article/download/59912/63021>. Acesso em: 2 fev. 2016.

HERGESEL, João Paulo de M. *Considerações estilísticas sobre webséries brasileiras: a narrativa midiática no contexto do universo on-line*. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, 2014.

MARTINS, Waleska Rodrigues de M. Oliveira. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. *Carandá. Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal* – UFMS, Corumbá, MS, n. 4, p. 274-298, nov. 2011.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos Nascimento; OLIVEIRA, Vanusia Maria dos Santos. De selfie a miniconto multimodal: ensino de gênero digital em sala de aula. In: ENILLI – III ENCONTRO NACIONAL E II INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LITERATURA, 3., 2015, Garanhuns. *Anais...* Garanhuns: Universidade de Pernambuco, 2015a. p. 659-669.

POMAR de saberes. Direção: Dorinaldo Nascimento e Vanusia Oliveira. 1 min. 2015b. Disponível em: <<https://vimeo.com/173293172>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Apontamentos sobre o microconto. *Carandá. Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal*, Corumbá, MS, n. 4, p. 248-251, nov. 2011.

SEIXAS, Heloísa. *Contos mais que mínimos*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do microconto na literatura brasileira*. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. Contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin para os estudos discursivos contemporâneos: o discurso machista na mídia humorística feminina. In: PAULA, Luciane de. *Discursos em perspectiva: humanidades dialógicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 135-155.

TAPSCOTT, Dan. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. In: _____. *Vinte Contos Menores*. Record: Rio de Janeiro, 1979. p. 20.

VILELA, Luiz. A cabeça. In: _____. *A cabeça*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 123-132.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica [1926]. In: _____. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930]. p. 71-100.

Recebido em 18/03/2016. Aceito em 18/04/2016.

A INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

LA INSCRIPCIÓN DEL SUJETO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN PERSPECTIVA
DIALÓGICA

THE INSCRIPTION OF THE SUBJECT IN ACADEMIC WRITING UNDER A DIALOGIC
PERSPECTIVE

Sandro Braga*

Rodrigo Acosta Pereira**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Na esfera acadêmica é comum encontrarmos textos que não reverberam especificidades enunciativo-discursivas de seu contexto de produção e de circulação. Tal dissonância é fruto, em geral, do desconhecimento dos alunos em torno do funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos. A fim de contribuir para amenizar esse hiato, este trabalho busca compreender os modos como o sujeito na posição de aluno-universitário é acometido em sua escrita nessa esfera de atividade humana. Para isso, aliando pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, analisa-se a produção textual decorrente de uma atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso na Universidade. O critério de seleção desse *corpus* deu-se em virtude de que esse aluno apresentou um maior grau de dificuldade – em relação aos demais colegas – para as produções escritas no âmbito dos gêneros acadêmicos no decorrer da disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica* oferecida no curso de graduação. A análise apontou uma reflexão de como é possível, por meio de uma relação dialógica, nos termos bakhtinianos, entre professor e aluno, mobilizar o sujeito-aluno que escreve nessa esfera para que, ao escrever, possa também se inscrever.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Produção textual. Gênero do discurso acadêmico.

RESUMEN: En el ámbito académico es común encontrar textos que no reverberan especificidades enunciativa-discursivas de su contexto de producción y circulación. Esta inconsistencia es el resultado, en general, de la falta de conocimiento de los estudiantes

* Professor no Programa de Pós-graduação em Linguística. E-mail: sandrocombraga@gmail.com.

**Professor no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br.

del funcionamiento de los géneros académicos. Para ayudar a aliviar esta brecha, este trabajo busca entender las formas en que el sujeto en la posición de estudiante universitario se ve afectado en su escritura. Para ello, la combinación de los supuestos teóricos de Lingüística Aplicada y Análisis del Discurso, analiza la producción textual como resultado de una actividad evaluativa desarrollada por un estudiante el final del primero semestre de su ingreso a la Universidad. Los criterios de selección de este corpus se dieron por causa de este estudiante mostró un mayor grado de dificultad - en relación con otros colegas - para las producciones escritas en los géneros académicos en el curso de lectura y producción de textos académicos que ofrece el curso graduación. El análisis indicó un reflejo de cómo es posible a través de una relación dialógica, en términos de Bakhtin, entre profesor y alumno, movilizar el estudiante sujeto que escribe este ámbito por lo que la escritura también puede suscribirse.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Producción textual. Género de discurso académico.

ABSTRACT: In the academic sphere, it is common that one find texts which do not reflect the enunciative-discursive specificities of their context of production and circulation. This inconsistency is a result, in general, of the students' lack/misunderstanding concerning the academic discourse genres. In order to contribute to decrease this gap, this paper aims at understanding the manners how the subject in a position of university student is stricken in his/her writing productions in the academic sphere. To do so, we ally theoretical assumptions from Applied Linguistics and Discourse Analysis to analyze the text production as a result of an evaluative activity developed by a student in the end of the first term of his entrance in the university. The criterion used for choosing the *corpus* for analysis was the degree of difficulty faced by this student, when compared to his classmates, in the production of texts under the perspective of academic discourse genres in the *Reading and Text Production* discipline offered in a undergraduate course. The analysis demonstrated a reflection of how it is possible through a dialogic relationship, in Bakhtin's Circle terms, to mobilize the student (as a subject) who writes in this academic sphere in order to be inscribed in it as well.

KEYWORDS: Reading. Text production. Academic discourse genre.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de letramento vêm mostrando que a compreensão e a produção de textos sob a arquitetura dos diversos gêneros discursivos, tanto escritos quanto orais (como de outra forma semiótica), requerem conhecimentos que extrapolam a mera (de)codificação. Os contextos sociais de produção e circulação dos gêneros do discurso e, por conseguinte, seus potenciais interlocutores, por exemplo, engendram-se na construção de sentido de toda e qualquer produção textual. Nesses termos, (re)conhecer a complexa dinâmica das diferentes esferas da atividade humana torna-se fundamental para que as produções textuais atinjam seus objetivos.

Na esfera acadêmica, entretanto, na qual predomina a circulação de gêneros discursivos complexos (BAKHTIN, 1997 [1979]), é comum encontrarmos textos que não reverberam especificidades enunciativo-discursivas de seu contexto de produção e de circulação (que, em termos gerais, é a universidade). Tal dissonância é fruto, em geral, do desconhecimento dos alunos em torno do funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos. Assim, a fim de contribuir para amenizar o hiato existente entre os níveis de compreensão exigidos pelos professores e os níveis de compreensão que os alunos, de fato, possuem, faz-se importante pesquisar e implementar ações que busquem compreender os modos como o sujeito na posição de aluno-universitário é acometido em sua escrita nessa esfera de atividade humana.

Aliando pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, analisa-se a produção textual decorrente da última atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso na Universidade. O critério de seleção desse *corpus* deu-se em virtude de que esse aluno apresentou um maior grau de dificuldade – em relação aos demais colegas – para as produções escritas no âmbito dos gêneros acadêmicos no decorrer da disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica* oferecida no curso de graduação em Letras - Português, no semestre 2015-1.

Salienta-se que, no decorrer do semestre, buscou-se diversificar os elementos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita por entendê-las como emergentes de processos dialógicos, na concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1997 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Portanto, nas produções textuais e atividades leitoras, procurou-se despertar a atenção dos

alunos para os potenciais interlocutores dos textos em questão, os objetivos almejados com o projeto de dizer de cada texto e os seus contextos de produção e de circulação. Além disso, intentou-se evidenciar os aspectos discursivos e ideológicos que permeiam, inevitavelmente, todos os textos, procurando-se, dessa forma, fomentar um exercício crítico, cuidadoso e menos ingênuo em relação às leituras realizadas e também às produções escritas para, desse modo, despertar o aluno para o fato de que a escrita e a leitura devem ser vistas, também, como tomadas de posição (responsivas e ideológico-valorativas) diante daquilo que é dito.

Por entender que, por diversos fatores, o espaço da sala de aula, em contexto universitário, por vezes, não produz reflexão em relação às produções textuais dos alunos e, também, por perceber a heterogeneidade desses sujeitos, bem como de suas necessidades em torno da compreensão acerca da constituição e do funcionamento dos gêneros acadêmicos, investiu-se no rompimento dessa práxis, buscando, num processo dialógico, dar retornos individuais aos estudantes acerca de suas produções, além de propor diferentes estratégias de leitura e de escrita. Desse modo, investiu-se de forma ostensiva na escrita e reescrita dos textos, a fim de se mostrar que todo texto é sempre passível de tornar-se outro, dada a sua condição de relativo acabamento (BAKHTIN, 1997 [1979]); ou nos termos de Orlandi (2001, 2007 [1990]), o texto do ponto de vista empírico apresenta começo, meio e fim, mas considerado como discurso, é sempre da ordem da incompletude.

Assim, a leitura e a produção textual pensadas a partir das concepções de letramento numa perspectiva dialógica implicam compreendermos essas atividades como ações discursivas nas diversas esferas de atividade humana, ou seja, relacionadas diretamente à vida e aos sujeitos em relações de interlocução, para, desse modo, instigar o aluno, ao ler e escrever, inscrever-se como sujeito, seja frente ao texto que lê e interpreta, seja frente ao texto que escreve.

Diante desse contexto, este trabalho intenta analisar os modos de produzir sentido ao ato ler e à produção de escrita no âmbito do letramento acadêmico. Interessa-nos interrogar, também sob a perspectiva discursiva, como o sujeito na Universidade é arregimentado no bojo de sua produção de modo a inscrever-se em seu projeto de dizer, uma vez que está constantemente submetido aos já ditos (BAKHTIN, 1998 [1975]) das formulações desse lugar de produção de conhecimento. Além disso, busca-se atentar para o modo como os aspectos ideológico-valorativos, que permeiam toda e qualquer enunciação, são constitutivos das práticas discursivas, inclusive, ou sobretudo, quando o sujeito se assume na posição de aluno universitário.

2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

De início, o termo letramento chega às escolas como forma de diretrizes curriculares e pedagógicas, sendo utilizado na fundamentação das práticas de alfabetização em sala de aula. No entanto, mais recentemente, a compreensão de letramento tem sido alçada às práticas sócio-histórico-culturais de leitura e de escrita, visando à inserção do sujeito em práticas sociais múltiplas e diversificadas. Nesse sentido, o fenômeno do letramento é considerado sempre socialmente situado e consociado a aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais.

Considerando tais abordagens, Street (1995) compreende que o letramento pode ser visto sob duas perspectivas: 1) a do modelo ideológico – que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas envolvendo a leitura e a escrita; 2) a do modelo autônomo – que parte da premissa de que o ato de ler é uma mera atividade de decodificação de palavras, referindo-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito.

Aqui, nos endereçamos numa abordagem ideológica e, portanto, sociocultural, ou seja, consideramos as práticas sociais de uso da leitura e da escrita sob o matiz das situações interacionais. A essa perspectiva, alinhamos, ainda, a do discurso, que concebe essas práticas decorrentes das condições de produção e, por conseguinte, compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação historicamente implicados.

Na perspectiva sociocultural, o conceito de letramento encontra lugar nos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1984, 1995; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1999, 2001; LEA; STREET, 2006), que consideram o letramento crítico, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social. Com base na visão ideológica, Street propõe o termo *letramentos*,

no plural, pois, assim, abarcaria a ideia de letramentos múltiplos a que o sujeito fica exposto no seu contexto social. A caracterização *novos* a esses estudos deve-se à concepção de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas. Esses estudos privilegiam os sentidos nos processos socioculturais e as habilidades técnicas/individuais dos sujeitos envolvidos em práticas letradas.

Dessa forma, as *práticas de letramento* são compreendidas como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e a interpretação de textos em contextos específicos. Ou seja, as práticas de letramento são dependentes dos contextos de uso, assim constituídas ideologicamente e, por isso, não podem ser tratadas como técnicas e/ou neutras.

Por isso, é fundamental, na questão do letramento, a promoção dos chamados *eventos de letramento*, sendo considerados como qualquer situação em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Sinteticamente pode ser entendido como qualquer atividade que envolva a palavra escrita.

Considerando-se na perspectiva social da escrita uma situação comunicativa com atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita, um evento de letramento não se diferencia de outras situações da vida social, pois envolve uma atividade coletiva em que os vários participantes mobilizam coletivamente diferentes saberes segundo interesses individuais e comuns.

Em virtude disso, Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo o momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Ao que Gee (1999) acrescenta, quanto mais o sujeito assume papéis distintos, melhor para desenvolver os seus "kits de identidade". Isso quer dizer que uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, faz determinado uso da linguagem, constituindo-se no âmbito de seus letramentos múltiplos.

3 PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

O conceito de letramento acadêmico desenvolvido no âmbito dos *Novos Estudos do Letramento* entende que as práticas escritas não podem ser neutras ou desarticuladas dos contextos de uso.

De acordo com Lea e Street (1998), a escrita do estudante no Ensino Superior é compreendida a partir de três perspectivas: (i) *modelo dos estudos das habilidades*, que consiste num conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver para, assim, transferi-las para os contextos mais amplos da universidade; (ii) *modelo da socialização acadêmica*, que entende o professor como o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade; e (iii) *modelo do letramento acadêmico*, no qual os letramentos são vistos como práticas sociais e, portanto, constitutivos dos vários setores da esfera acadêmica; concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao engajar-se em situações interativas típicas dessa esfera. Para os autores, esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade para se engajar nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários.

Nesse sentido, pensar o letramento acadêmico numa perspectiva discursiva é importante uma vez que, ao aprender as convenções que regulam um gênero do discurso, o estudante está, efetivamente, adentrando ao modo de funcionamento de novas práticas interlocutivas no interior de esferas sociais outras.

Na perspectiva de Lea e Street (1998), o estudante vê a necessidade de utilizar um repertório linguístico adequado a cada departamento, disciplina e áreas temáticas, como uma das principais características das práticas de letramento acadêmico. Ao tentar

adequar seu discurso às práticas acadêmicas, o aluno procura aderir aos Discursos Dominantes legitimados pela universidade, o que não pressupõe o engajamento efetivo nessas práticas (GEE, 1999)¹.

Nessa direção e tomando como base a concepção ideológica do letramento, entende-se que o Ensino Superior é formado por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos constituem-se a partir das posições sujeito que assumem ao estabelecer relações de interlocução nessa esfera enunciativa com a e pela escrita.

Partindo do pressuposto de que as pessoas têm e fazem uso de diferentes letramentos associados a diferentes contextos, o letramento acadêmico fica caracterizado por requerer formas diferenciadas para a escolarização, daí a importância de se fomentar, também, no ensino universitário, práticas de letramentos decorrentes de eventos específicos de letramento.

No caso do *letramento acadêmico*, o domínio social em destaque é o acadêmico, assim, as articulações dizem respeito ao uso de linguagens especializadas nesse contexto. E fazem referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores no que diz respeito às finalidades de os alunos estarem nesse domínio e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. Todos esses aspectos inter-relacionam-se, inevitavelmente, pois o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

O letramento crítico, na visão de Gee (1999), representa um caminho para libertação e para emancipação, capaz de conceder aos sujeitos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar práticas sociais da língua de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que as constituem.

Considerando que o letramento representa maneiras sociais e culturais de se proceder através do uso de textos, essa visão compreende o letramento a partir das maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Isso implica estudar salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares podem servir na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Desse modo, é importante que as propostas de trabalho de leitura e de escrita envolvam sempre textos de diferentes gêneros a fim de que os alunos possam não apenas aprender, mas apreender e aprimorar o uso da língua, sobretudo, aqueles constituídos pelo discurso acadêmico caracterizado pela mobilização do dizer científico.

É importante salientar que enquanto alguns letramentos são legitimados por instituições, outros são desvalorizados. Hamilton (2000) apresenta a noção de *letramentos dominantes*, relacionados às práticas de organizações formais, como as da escola, fazendo parte dos discursos especializados da comunidade educacional, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com as disciplinas acadêmicas. Nessa noção, os professores controlam o acesso ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e objetivos educacionais. Deve-se considerar que as práticas escolares são muitas, sendo que, às vezes, a aprendizagem é separada do uso, distribuída em especialidades, o que pode gerar problemas para o ensino e para a aprendizagem.

4 LETRAMENTO ACADÊMICO: POSSÍVEIS CONFLITOS E ALTERNATIVAS

Retoma-se a ideia de que o letramento acadêmico requer formas especializadas, uma vez que emerge das práticas sociais mais escolarizadas. Assim, sendo a instância acadêmica um espaço de produção e sistematização do conhecimento, espera-se que circulem, em seu interior, textos cujas feições se diferenciem daquelas que circulam em outros níveis de escolarização e nos meios menos formais.

¹ Para Gee (1999), os “Discursos” não integram apenas aspectos da língua escrita, mas também aspectos comportamentais, valores, crenças, sistemas simbólicos e tecnológicos, a fim de ativar as identidades sociais dos indivíduos nas práticas sociais nas quais se inserem, assim, propõe grafia do termo com “D maiúsculo”.

No entanto, muitas vezes o aluno que ingressa na universidade rompe inicialmente com alguns requisitos de forma, conteúdo e estilo que são próprios desse domínio na constituição do discurso acadêmico e que, por sua vez, caracterizaria os gêneros discursivos dessa esfera. Entende-se que essa ruptura não se dá de forma intencional, mas pelo desconhecimento de quais são esses requisitos, já que, ao longo de sua trajetória escolar, o aluno foi submetido ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo de letramento, como dito, caracterizado pelo ato de ler como mera atividade de decodificação, sem considerar as práticas sociais, balizadoras do uso da língua.

Considerando que há divergência entre os diversos letramentos, chamamos atenção à forma com que alunos universitários se engajam ao discurso acadêmico; quais sentidos atribuem às práticas escritas desse domínio, bem como quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido por parte dos professores e da instituição. Ou seja, ao entrar na universidade, a esse estudante é solicitado produzir gêneros discursivos que nunca lhe foram ensinados, mas que, de algum modo, lhe são cobrados.

É consenso que os textos são situados e reconhecidos por disciplinas conforme suas especificidades, ou seja, as várias esferas discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir conhecimento, além disso, os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção.

Segundo Herdenson e Hirst (2007), quando se fala em letramento acadêmico (textos e atividades especializadas), é importante se pensar em criar condições para abordagens situadas da leitura e da escrita para o desenvolvimento de repertórios flexíveis de letramento. Dessa forma, os estudantes podem transformar e adaptar-se às condições em constante mudança sem deixar de valorizar as suas próprias identidades. Seguindo a mesma direção, Gee (1999) aponta que o sentido dado ao texto é regulado pelo contexto em que está inserido.

Nessa acepção, os estudos do letramento defendem, no contexto da universidade, que o professor promova eventos de letramento – como a própria aula, participação em eventos acadêmicos/científicos, visitas técnicas – que favoreçam práticas de textos acadêmicos inseridos às perspectivas de estudo e de formação profissional do aluno, de modo a fazer com que essas práticas sejam percebidas como resultantes de eventos situados e contextualizados e, assim, fazer com que o texto tenha e faça sentido à vida do aluno.

Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2006) procura demonstrar a variedade e a complexidade dos letramentos, haja vista as relações ideologicamente implicadas nesses diferentes contextos. Dessa forma, fazer com que o estudante universitário sinta-se e perceba-se como tal implica em fazer com que sua leitura e sua produção textual tenham um endereçamento concreto, capaz de realizar ações interlocutoras socialmente constituídas e representativas das posições discursivas historicamente construídas.

Guedes-Pinto (2010), na trilha desses autores, defende a visão dialógica dos letramentos, pois considera as atividades de leitura e escrita em relação ao outro. Para ela, os estudos do letramento tomam a língua como prática social, cujos usos estão relacionados ao contexto imediato, com destaque para aspectos sociais das práticas de letramento e correlação das forças simbólicas em jogo.

5 OS PROCESSOS INTERACIONAIS, A DIALOGICIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA LEITURA E NA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ACADÊMICA

Considerando que as interações humanas se dão tendo a linguagem como instrumento de mediação, conforme proposição de Vigotski (1984), e que os usos da linguagem se efetivam por meio dos gêneros do discurso, conforme propõe o Círculo de Bakhtin, chamamos a atenção para a importância do estudo dos gêneros discursivos na esfera acadêmica tanto no que diz respeito ao reconhecimento dos gêneros que circulam nesse *locus* social, quanto seus usos, principalmente, os decorrentes de habilidades que emergem de práticas de leitura e da produção textual, uma vez que os gêneros tomados como unidades textuais/discursivas regulam, organizam e se constituem na interação humana.

Para isso, faz-se uso da noção de esfera de atividade ou de circulação de discursos como domínio de produção discursiva ou atividade humana em que os gêneros discursivos circulam (BAKHTIN, 1997 [1979]) - familiar, profissional, escolar, acadêmica, jornalística, religiosa, artística, publicitária etc. - em diferentes posições sociais, em que os sujeitos atuam nos diferentes lugares interlocutivos. Esferas essas que organizam o cotidiano a partir da interpenetração de atividade e circulação de discursos na vida das pessoas, (ROJO, 2009).

Conforme Bakhtin (1997 [1979]), o uso da língua está relacionado a essas diversas esferas da atividade humana, por isso o fato de o caráter e as formas desse uso ser tão variado como as próprias esferas. Para o autor, o funcionamento da língua se dá em formas de enunciados (orais e escritos [e podemos acrescentar, de outras formas semióticas]) concretos e singulares, que emanam dos participantes nos processos de interação. Esses enunciados refletem as condições específicas e o objeto de cada uma das esferas comunicativas, não somente por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua composição. Bakhtin aponta que esses três elementos – *conteúdo temático, estilo e construção composicional* – estão vinculados indissolivelmente na totalidade do enunciado e são determinados de modo semelhante pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279).

A relação que Bakhtin aponta entre *conteúdo temático, estilo e composição* e seus vínculos na totalidade do enunciado é fundamental para compreendermos que é através da situação de interação social que se constituem e funcionam os gêneros. O tema da enunciação é concreto, como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação, em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

Importante marcar também que cada situação de interação irá produzir aquilo que Bakhtin compreende como reação-resposta ativa responsiva. As múltiplas possibilidades de respostas estão ligadas à multiplicidade de significação do enunciado. Para Bakhtin [Volochínov] (2002 [1929]), a multiplicidade/plurivalência das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.

A noção de recepção/compreensão ativa proposta pelo Círculo ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. O locutor enuncia em função da existência de um interlocutor, requerendo deste uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

Assim, na visão de Bakhtin [Volochínov] (2002 [1929], p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor).

Bakhtin considera o dialogismo, dentre outras questões, como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas (a externalização monológica) observamos sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero do discurso é dialógico.

Com isso, os gêneros discursivos emergem, organizam, regulam e orientam as práticas discursivas em lugares determinados socialmente. A universidade é um desses lugares, sendo que esse estrato social goza de muito prestígio. Assim, os processos comunicativos nessa esfera exigem dos estudantes domínio dos gêneros postos em circulação nesse ambiente, visto que os enunciados que sobressaem na instância acadêmica ganham destaque por estarem relacionados à construção e disseminação do conhecimento e envolvem, sempre, uma relação de saber e poder entre aqueles que se constroem identitariamente nesse espaço.

Nesse sentido, dadas as práticas sociais de interação nessa instância de letramento, faz-se mister ao estudante universitário fazer uso dos gêneros discursivos visando sua inclusão nesse espaço. Para isso, é importante reconhecer e estar apto à prática de produção de textos escritos de vários gêneros, como fichamento, diário de leitura, resumo, relatório, memorial, resenha, artigo acadêmico, entre outros; e orais, como, apresentação de seminários, debates, palestras etc.

Nessa perspectiva, compreender a leitura e a produção textual a partir das concepções de letramento e dos gêneros discursivos implica pensarmos essas atividades como ações discursivas nas diversas esferas de atividade humana, ou seja, relacionadas diretamente entre a vida e os sujeitos postos em relações interpessoais. Dadas as possibilidades dessas atividades, convém tratarmos os termos no plural, assim, leituras e produções textuais ganham a devida abrangência de suas funções diversas considerando-se que seus usos estão relacionados a finalidades específicas em contextos de uso situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) socialmente.

A partir disso, pensar a leitura pode nos levar primeiramente a duas funções: a primeira, cristalizada como atividade erudita em que, aquilo que se lê, pouco tem a ver com vida do leitor, da qual se destacam as obras literárias (*leitura de fruição*). E a segunda, como uma prática cotidiana (e necessária) para execução de atividades humanas. Assim, é preciso se estar atento para aquilo que se lê, onde, como e quando se lê e, sobretudo, por que se lê, mediante diferentes finalidades.

Na questão das leituras fomentadas na universidade, é importante que o professor considere as histórias de leituras dos ingressantes a essa esfera social. Os alunos chegam à universidade com visões de mundo distintas e isso reflete também no modo como esses sujeitos foram construindo seus repertórios de leituras, bem como foram também constituídos por essas leituras, na maioria das vezes, distintas daquelas que têm prestígio na universidade e que constituem a rede de conhecimento prévio desses alunos.

Zavala (2010) aponta uma heterogeneidade entre os alunos na universidade em virtude da salutar massificação do ensino superior. Justifica afirmando que, no passado, os alunos provinham de uma elite cuja formação caracterizava-se pela homogeneidade, e que contemporaneamente estão, no mesmo lugar, estudantes com formações distintas, ou seja, com diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, o que, conseqüentemente, gera conflito. Roland Barthes (1988) radicaliza essa ideia em *A morte do autor* em prol do nascimento do leitor de um texto. Para Barthes, um texto é feito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação. No entanto, entende que há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar é o leitor. Já para Geraldi (1997), o trabalho de leitura se dá num processo dialógico entre leitor e autor, ou seja, na interação entre ambos, mas descarta a sobreposição da voz do leitor à voz autor.

Assim, sem desconsiderar o efeito da autoria, dizemos que a leitura, em textos de diferentes gêneros discursivos, implica construção de sentidos, o que requer participação ativa do leitor, que coaduna o seu conhecimento prévio ao conteúdo veiculado pelo autor no processo de interpretação/compreensão de textos. Conseqüentemente, todo texto terá uma relação com um auditório específico, possibilitando uma leitura, também específica. Nos termos de Orlandi (2006 [1988]), toda leitura tem sua história. A autora argumenta que, para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje poderão ser no futuro. Isto pode ser observado em todos nós, uma vez que lemos diferentemente um mesmo texto em épocas e condições diferentes. É por isso também que se fala em efeitos de sentido produzidos pelo texto.

Mesmo pensando na construção de sentido(s) da leitura, uma observação importante encontra-se em Baltar, Cerutti-Rizzatti, Zandomenigo (2011): os textos podem ser lidos de modo particular por diferentes leitores em diferentes momentos históricos, no entanto, isso não autoriza a cada leitor conferir ao texto uma interpretação tão particularizada a ponto de tangenciar ou deformar o que está escrito no texto, ou evadir sobre tal conteúdo. Mesmo considerando-se a diversidade de repertórios de mundo de cada leitor, os textos são produzidos a partir de um projeto, plano de conteúdo, do qual sentidos precisam ser apreendidos, caso contrário cada leitor poderia entender o texto de modo tão particular que não encontraria convergência na leitura de outros sujeitos. Nessa direção, podemos dizer que há sentido(s) possível(is) para o texto, mas não se trata de qualquer sentido. Assim, para um mesmo texto, leitores diversos precisam minimamente evidenciar pontos comuns da leitura partilhada. O que se observa é que há gêneros discursivos que permitem maior variedade de leitura, como os poemas (requer mais subjetividade), e outros que apresentam um espectro menor, a exemplo dos técnico-científicos (requer mais objetividade).

A interação entre leitor e autor a partir dos gêneros discursivos empreende um diálogo que provoca no leitor algum modo de transformação, uma vez que, para Bakhtin [Volochninov] (2002 [1929]), o sujeito se constitui na alteridade; e ainda, nos dizeres de Vigotski (1984), internalizamos nossas representações de mundo por meio das relações intersubjetivas, assim, a partir da leitura, somos levados a ampliar nosso horizonte apreciativo.

Desse modo, entende-se que ler com proficiência gêneros textuais/discursivos da esfera acadêmica contribui significativamente para a apropriação de conteúdos temáticos, de recursos de estilo e de informações sobre configuração composicional desses gêneros; apropriação essa que poderá contribuir substancialmente na produção de textos congêneres. Nesse sentido, também, apontamos a importância das relações dialógicas no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos. Os gêneros em si encontram-se relativamente estabilizados, nos termos de Bakhtin, no entanto, o aluno que chega à Universidade pode não reconhecer de imediato os elementos constitutivos, particulares e diferenciais desses gêneros.

No tangente à escrita, um texto menos previsível precisa veicular conteúdo mais informativo de modo a promover sua recepção de forma mais interessante e envolvente. Para isso, é essencial um intenso processo de leitura de textos em gêneros discursivos diversos que versem sobre o tema a ser abordado. Caso contrário, o ato de produção textual poderá ficar comprometido. Assim, quanto mais fomentada a leitura de textos nos gêneros discursivos na esfera acadêmica, mais efetivamente os alunos universitários tenderão a produzir, com precisão, clareza e objetividade, esses textos e, sobretudo, observando a adequação interacional, a apropriação àquela esfera da atividade humana e o enriquecimento nas relações intersubjetivas oriundas daquele gênero.

Outro ponto de extrema relevância no tangente às relações entre leitura e produção textual é a importância da refacção do texto, visto que raramente a primeira versão do texto corresponderá à versão final. Há quem diga que não existe texto terminado, e sim textos “abandonados”, pois, sempre que se volta ao texto, nota-se algum ponto a ser repensado, reelaborado e, portanto, reescrito, haja vista que, no retorno ao texto, já se está afetado por outras leituras. Disso, afirma-se que tão importante quanto escrever é voltar ao texto (re-elaborá-lo), um ato essencialmente dialógico, um diálogo intersubjetivo, pois, nesse ato, aquele que escreve se vê diante da exterioridade de seu modo de organizar o dizer; um processo auto-reflexivo de (re)conhecimento.

A atividade de reescrever o texto implica um trabalho tão ou mais minucioso quanto o dispensado à primeira versão. É preciso dispender um monitoramento em que a leitura do próprio texto é de fundamental importância e requer, tanto quanto possível, distanciamento temporal para uma leitura avaliativa. Logicamente, essa atividade avaliativa, de modo a propiciar a refacção do texto, pode ser feita por um terceiro, e, na universidade, esse é um dos papéis do professor, mas não é exclusivo dele, essa tarefa é, antes de tudo, daquele que escreve, que poderá, também, contar com colaboração de colegas do universo acadêmico.

Cabe, ainda, assinalar a importância de se discutir produção escrita e práticas de leitura, emergentes do contexto da universidade relacionadas ao contexto de sua emergência, em que vozes se sobrepõem e se opõem em processos de formulação e circulação de conhecimento. Nesse sentido, faz-se importante salientar que o dialogismo não deve ser confundido com a polifonia (BAKHTIN, 2008 [1963]), porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por *vozes confluentes veladas ou desveladas* no discurso².

Na esteira bakhtiniana, Authier-Revuz (1990) aponta a necessidade de se analisar o princípio da heterogeneidade; a ideia de que a linguagem é heterogênea, isto é, de que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade. A autora distingue duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A primeira é aquela que não se mostra no fio do discurso. A segunda é a inscrição do outro na sequência do discurso, alterando sua aparente unicidade.

A heterogeneidade mostrada pode ser ainda marcada e não marcada. Quando for marcada, é da ordem da enunciação, visível na materialidade linguística, como o discurso direto e as aspas, entre outras ocorrências. Se for não marcada, é da ordem do discurso, em que o outro é dado a conhecer sem uma marca unívoca, como o discurso indireto livre, a ironia, as metáforas, os jogos de palavra

² Neste trabalho, não discutiremos de forma extensiva a questão da polifonia. Recomendamos a discussão em Tezza (2006) sobre o assunto.

etc. Já a heterogeneidade constitutiva não revela o outro e é concebida no nível do interdiscurso e do inconsciente. Para elaborar tal conceito, a autora articulou o dialogismo de Bakhtin com o seu de heterogeneidade constitutiva por meio de uma abordagem psicanalítica.

Enquanto o dialogismo se refere às conversações que estruturam uma dada linguagem, a polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto.

Além da questão acerca da polifonia e do dialogismo, faz-se mister atentar-se à proposta de Bakhtin (1997 [1979]) em relação à existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários são aqueles que se constituíram na comunicação verbal cotidiana (os tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, o bilhete, a carta familiar...). Os gêneros secundários são os que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais desenvolvida, principalmente escrita: os gêneros das esferas artística, científica, sociopolítica etc.

Bakhtin (1997 [1979]) destaca a importância dessa diferenciação (gêneros primários e secundários), pois a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros de outro (BAKHTIN, 2008 [1963]), é o que esclarece a natureza do enunciado; e, além disso, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

O autor fala que não podemos ignorar a natureza do enunciado, tampouco as particularidades dos gêneros, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico, ou seja, não podemos desvirtuar a historicidade do estudo para não enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 282).

Os gêneros discursivos emergem, organizam, regulam e orientam as práticas discursivas em lugares determinados socialmente. A universidade é um desses lugares. Assim, os processos comunicativos nessa esfera exigem dos estudantes domínio dos gêneros postos em circulação nesse ambiente, visto que os enunciados que sobressaem na instância acadêmica ganham destaque por estarem relacionados à construção e disseminação do conhecimento, e envolvem sempre uma relação de saber e poder entre aqueles que se constroem identitariamente nesse espaço. Nesse sentido, uma série de vozes pode ser convocada na produção escrita acadêmica a fim de assegurar, garantir, respaldar um caráter de credibilidade ao texto – o que pode ser marcada pela dialogia. No entanto, não basta a sobreposição de vozes, é necessário também despertar no estudante universitário o caráter crítico ao ponto de produzir textos polifônicos que marquem pontos de vistas diferentes entre os interlocutores, ou seja, com voz e postura pessoal acerca do tema em pauta, contrapondo-se em defesa de seu posicionamento.

6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Como sinalizamos na introdução, propõe-se nesta seção analisar uma produção textual decorrente da última atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso à Universidade. Essa atividade foi proposta como parte da avaliação final destinada aos alunos que, no cômputo de sua média final, não atingiram o percentual suficiente para a aprovação na disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica*.

Cabe anotar que, no decorrer do semestre, as atividades de produção textual pautadas pelos gêneros discursivos acadêmicos foram desenvolvidas a partir de aulas expositivas e dialogadas, tendo como foco o estudo de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, sobretudo aqueles requeridos nas primeiras fases do ensino superior. Nessa direção, buscou-se desenvolver habilidades que fizessem com que o estudante pudesse reconhecer e distinguir diferentes gêneros

discursivos, em suas particularidades constitutivo-funcionais. Para tanto, após o estudo do funcionamento de cada gênero, os acadêmicos foram solicitados à produção textual mediante leituras prévias de textos-fonte³.

Após a avaliação, os textos eram devolvidos aos estudantes com anotações adjuntas e/ou após o texto. Além das anotações por escrito, era aberto um espaço para que o aluno pudesse, individualmente, questionar as anotações feitas em seu texto. Ao aluno cujo texto era considerado não condizente à expectativa do projeto textual/discursivo ao gênero proposto, era dada a possibilidade de reescrita, sendo esse texto submetido à nova avaliação. Salientamos, ainda, que ao estudante cujo texto passa-se a analisar, em todas as demais produções escritas, foi solicitada a reescrita de seu texto.

Especificamente em relação a essa atividade avaliativa, o texto sob análise constitui-se de uma das três proposições da avaliação, em que objetivo era, a partir da leitura do texto-fonte, elaborar uma resenha.



Atrás dos muros

Para prevenir o crime, cidadezinha está sendo inteiramente cercada por alambrados

Iracemápolis é uma pacata cidade de 15 000 habitantes, a 160 quilômetros de São Paulo, que se gaba de contar nos dedos de uma mão o número de presos que cumprem pena: são apenas três. A violência é coisa tão rara lá que nem chega a dar trabalho para os dezesseis homens do efetivo da Polícia Militar. Em todo este ano, foram registrados apenas sete roubos. Ainda assim, Iracemápolis deixou-se contaminar pelo mesmo pavor que aflige as metrópoles e tomou uma provi-

habitação, num percurso de quase 9 quilômetros. "Quero transformar a cidade num grande condomínio fechado", diz Consenza. "Só assim será possível manter a qualidade de vida que temos aqui e evitar futuros problemas de segurança."

Quando a obra, orçada em 300 000 reais, estiver concluída, no início do próximo ano, ninguém entrará ou sairá despercebido de Iracemápolis. As entradas do município receberão portais com guardas de segurança monitoradas por câma-

ras de vídeo 24 horas por dia, ligadas a uma central da Polícia Militar. Por enquanto, a cerca ocupa um trecho de 500 metros e divide um bairro de classe média de uma movimentada rodovia, a SP 151. Foi exatamente ali que aconteceu o último e mais violento roubo registrado no município, há dois meses. O aposentado José da Silva saía de casa para uma caminhada quando foi surpreendido por dois assaltantes armados que levaram sua caminhonete zero-quilômetro e o fizeram refém por uma hora sob a mira de um revólver. Hoje, a cerca passa bem em frente a sua casa. "Estamos bem mais protegidos agora", diz ele.

A idéia de viver em condomínio fechado está sendo levada a sério pelos moradores. Eles não dão a mínima importância ao fato de Iracemápolis mais parecer uma cidade medieval murada, uma ilha separada

dência inusitada para manter a bandidagem longe de suas ruas. Nos próximos meses, será a primeira cidade inteiramente cercada de que se tem notícia no país. O prefeito Cláudio Consenza está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano das rodovias que margeiam o município. É um alambrado de 2,5 metros de altura construído ao redor de toda a área



do mundo real por um alambrado. Alguns hábitos já começaram a mudar no cotidiano das pessoas que vivem do lado de dentro da cerca. Até bem pouco tempo atrás, raramente se viam crianças nas ruas nas áreas próximas às rodovias. Hoje, os pais deixam que elas brinquem tranquilamente por ali. ■

Rachel Verano,
de Iracemápolis

98 16 de agosto, 2000 veja

Imagem 1: Reportagem de Veja (texto-fonte)

Fonte: Verano (2000, p. 98)

³ Estamos nomeando texto-fonte aquele do qual as ideias e/ou informações são obtidas. Em particular, a produção de fichamentos, resumos e resenhas mantém, sobremaneira, uma relação de intertextualidade com um texto primeiro.

- (1) Observamos que as rasuras existentes no primeiro texto e ausentes no segundo, são marcas do processo de reescrita do próprio aluno.
- (2) A pressão do corpo sobre o instrumento de escrita (caneta) aponta para o traço da letra mais preciso, marcado de forma mais impositiva, no segundo texto em relação ao primeiro, o que pode nos levar à conjectura de maior segurança quando frente ao processo de reescrita, tendo em vista o processo dialógico a que se submeteu após a primeira versão do texto.
- (3) As rasuras (riscos, traços, escritas encaixadas, escritas sobrepostas...) inferem o excesso do dizer, as sobras da linguagem, aquilo que precisa ser administrado de modo a tornar possível a produção do projeto de dizer e a construção de um efeito de fecho ao texto.
- (4) A marca da assinatura ao segundo texto também pode corroborar a entrada subjetiva ao texto, não só como uma marca de um sujeito empírico que subscreve à sua escrita, mas como evidência do sujeito que se atenta para a necessidade de se inscrever no texto, sobretudo, por se tratar, especificamente, do gênero resenha.

Quadro 3: Comparação do primeiro parágrafo nos dois textos

Primeiro parágrafo – primeira produção

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem da jornalista Rachel Verano. O texto apresenta a notícia de que uma pequena cidade do estado de São Paulo está ~~em fase de~~ passando pela construção de um muro que separará o município do restante do estado, com o intuito de diminuir os índices criminais.

Primeiro parágrafo – segunda produção

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem da jornalista Rachel Verano que apresenta a notícia da construção de um muro que pretende separar o município de Iracemápolis do restante de São Paulo e a posição da autora quanto ao fato inusitado.

Fonte: Arquivo dos autores

- (5) Mesmo tendo como ponto de partida boa parte da formulação no primeiro parágrafo, do texto (1) no (2), o segundo texto altera significativamente a forma de referenciar o assunto-tema da matéria resenhada (separando as informações principais das secundárias; ação intrínseca ao processo de resumir para resenhar). Além disso, atenta para um ponto importante na caracterização da resenha, que consiste em marcar a diferença entre a avaliação do texto daquele que resenha em relação à avaliação posta no próprio texto resenhado:

Quadro 4: Excertos comparativos entre a primeira escrita e a reescrita

Texto 1	Texto 2
apresenta a notícia de uma pequena cidade do estado de São Paulo que está passando pela construção de um muro que separará o município do restante do estado	apresenta a notícia da construção de um muro que pretende separar o município de Iracemápolis do restante de São Paulo e a posição da autora quanto ao fato inusitado

Fonte: Elaboração dos autores

Quadro 5: Comparação do segundo parágrafo nos dois textos

Segundo parágrafo – primeira produção

O primeiro parágrafo da reportagem fala sobre a cidade em questão, focando nos baixos índices de criminalidades ~~que mais tarde são usados como desculpa para a construção~~. Ele ainda apresenta citação do próprio prefeito da cidade, ele diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade para ler

Segundo parágrafo – segunda produção

O primeiro parágrafo da reportagem fala da cidade de Itacemaópolis e seus baixos índices criminais. Ele apresenta o fato da construção do muro cercando todo o perímetro urbano e citação do prefeito da cidade que, segundo verano, diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade no município.

Fonte: Arquivo dos autores

(6) O segundo parágrafo do texto (2) também mantém a ideia inicial parafrástica ao texto (1), com a diferença de registrar o nome da cidade em questão. No entanto, a mudança mais significativa é marcada pelo registro da sobreposição de vozes:

Quadro 6: Excertos comparativos entre a primeira escrita e a reescrita

Texto 1	Texto 2
Ele ainda apresenta citação do próprio prefeito da cidade, ele diz querer transformar a cidade em condomínio fechado	Ele apresenta [...] e citação do prefeito da cidade que, segundo Verano, diz querer transformar a cidade em condomínio fechado

Fonte: Elaboração dos autores

A essa sobreposição de vozes pode-se ainda dizer que uma outra voz se soma, explicitando o que Authier-Revuz (1990) chama de heterogeneidade mostrada e marcada no discurso (discurso indireto); a voz daquele que se põe a resenhar. O que se poderia chamar de uma marca duplamente dialógica. Indo além, o modo como essa sobreposição de vozes é explicitado pode servir de índice para a presença da polifonia no texto resenhado, nos termos de Bakhtin (1997 [1979]). Nesse caso, a polifonia não se restringe ao dialogismo, mas a posições distintas que marcam cada voz dentro do texto, dirigindo cada discurso presente no texto-resenha. Ao dizer “segundo Verano”, o discurso indireto estaria denotando a indicação de uma voz à outra, mas ao acrescentar “diz querer”, o texto (2) marca a posição daquele que escreve ao apontar a latência de uma possibilidade de dúvida em relação à referência da voz de um sujeito na voz de outrem.

Quadro 7: Comparação do quarto parágrafo nos dois textos

Quarto parágrafo – primeira produção

No terceiro, e último, parágrafo ela expõe a sua opinião e respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. O texto é encerrado com a exposição de costumes que foram afetados com a construção do muro.

Quarto parágrafo – segunda produção

No terceiro, e último, parágrafo ela expõe sua opinião e respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. Verano conclui o texto escrevendo sobre a alteração de costumes que o isolamento já causa a população de Iracemápolis.

Fonte: Arquivo dos autores

(7) Ao modo da refacção dos outros parágrafos, o texto (2) mantém a estrutura inicial do texto (1) e produz alteração significativa (ao final do parágrafo) ao se inscrever como sujeito dessa escrita na relação com a escrita do outro. Dito de outro modo, a característica que marca o gênero resenha surge justamente na refacção, no ponto em que aquele que se põe e resenhar dialoga com o texto-fonte, mas não restringe-se a reportar as informações contidas naqueles texto.

Quadro 8: Excertos comparativos entre a primeira escrita e a reescrita

Texto 1	Texto 2
O texto é encerrado com a exposição de costumes que foram afetados com a construção do muro.	Verano conclui o texto escrevendo sobre a alteração de costumes que o isolamento já causa a população de Iracemápolis.

Fonte: Elaboração dos autores

Ao substituir a construção “o texto é encerrado” por “Verano conclui”, a resenha alcança o propósito para além de trazer a informação sintetizada do texto-fonte, uma vez que, novamente, num processo dialógico, aponta para a voz e posição do outro presente na construção de um texto “aparentemente” informativo como é o jornalístico.

Quadro 9: Comparação do quinto e sexto parágrafos nos dois textos

Quinto e sexto (último) parágrafo – primeira produção

O tipo de texto que Rachel Verano escreve é bastante comum. Apresenta uma notícia, alguns fatos, entrevista, posição da autora em relação a isso e deixa para o leitor as conclusões finais. É interessante apontar também a maneira como a visão da autora é exposta, ela não usa primeira pessoa e usa um espaço textual pequeno para ~~se~~ apresentar sua posição.

Quinto e sexto (último) parágrafo – segunda produção

O tipo de texto que Rachel Verano escreve representa uma parcela pequena no meio jornalístico, a apresentação a fim do fato a posição da autora, embora deixe para o leitor as conclusões finais. É interessante abordar também a maneira como a autora expõe sua visão. Ela não usa primeira pessoa e ocupa um espaço textual pequeno dando a impressão de que também compõe o texto.

Fonte: Arquivo dos autores

Após a apresentação, nos parágrafos antecedentes, da estrutura do texto resenhado e do modo como a autora marca-se no texto, ora pautada por estratégias de trazer informações de cunho jornalístico, ora por assumir sua posição em relação à matéria veiculada, os dois últimos parágrafos da resenha buscam um efeito de finalização alçada na avaliação do texto-fonte. Ao fazer isso, o aluno novamente intenta assegurar a caracterização do gênero resenha ao explicitar sua percepção geral acerca do modo como a jornalista escreve sua matéria. Vale notar que, apesar de o quarto parágrafo apresentar um posicionamento diferente acerca da avaliação da matéria no texto (1) para o texto (2),

Quadro 10: Excertos comparativos entre a primeira escrita e a reescrita

Texto 1	Texto 2
O tipo de texto que Rachel Verano escreve é bastante comum	O tipo de texto que Rachel Verano escreve representa uma parcela pequena no meio jornalístico

Fonte: Elaboração dos autores

o que pode ser um reflexo do processo dialógico estabelecido com o professor durante o *feedback* da primeira versão, há a manutenção de uma tentativa de se posicionar em relação ao texto resenhado e garantir que o gênero que está escrevendo é de fato uma resenha, assim, percebe-se um gesto de inscrição desse sujeito em sua escrita.

7 EFEITO DE FECHO

A articulação dos elementos teóricos da Linguística Aplicada, sobretudo aqueles que discutem as práticas de letramento na Universidade, aliados a uma perspectiva discursiva, possibilitaram a análise, aqui proposta, de modo a produzir uma reflexão de como é possível, por meio de uma relação dialógica entre professor e aluno, mobilizar o sujeito-aluno que escreve nessa esfera para que, ao escrever, possa também se inscrever. Além disso, apontou-se, ainda, que essa inscrição pode ser evidenciada por marcas de como o sujeito que escreve produz diálogos, também, com os textos que lê, para, desse modo, corroborar ou contrapor-se às ideias do outro. E, nesse gesto, abre-se a possibilidade de espaço à polifonia, nos termos do Círculo bakhtiniano.

Por fim, alude-se aos autores Rojo (2001), Gatinho (2004) e Almeida (2003). Rojo (2001), optando por um trabalho dialógico com a linguagem e considerando as discussões teóricas do Círculo de Bakhtin, afirma que, por meio dos gêneros discursivos, adotados como objeto de ensino, abrem-se portas para a escola/universidade melhor prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagirem criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos. Gatinho (2004) propõe os gêneros como estratégia de ensino e aprendizagem, mas que não se deve engessá-los, assim, não se deve usá-los como modelo de práticas discursivas sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade. Desse modo, na esfera acadêmica, com o apoio de trabalhos sistemáticos com gêneros discursivos, orientados por professores, abrem-se espaços para que haja o deslocamento do papel de aluno para aluno-sujeito na construção de sentidos nas propostas de leitura e de produção escrita. E para Almeida (2003), abre-se a possibilidade para esses sujeitos de se assumirem agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes num processo dialógico, em que se constituem sujeitos históricos mais reflexivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. O querer-dizer na (re) constituição. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003. p. 103-130.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, 1990. p. 25-42.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- _____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacy: reading and writing in one community*. London, New York: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. Reading and writing in context. London, New York: Routledge, 2000. p. 180-196.

GATINHO, J. B. M. A(s) noção(ões) de gênero discursivo subjacente(s) às práticas de sala de aula de língua materna. In: SIGET – SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 2., 2004, União da Vitória. *Anais...* União da Vitória: FaFI, 2004. 1 CD-ROM.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES-PINTO, A. L. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 129-142.

HAMILTON, M. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning, Milton Keynes, 2000.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, New Zealand, v. 6. n.2, p. 25-38, 2007.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun.1998.

_____. The academic literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*. Philadelphia, v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

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

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1988].

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007 [1990].

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil*: histórias e perspectivas. São Paulo: Pontes; Fapesp, 2001. p. 163-185.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies - critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harrow: Pearson, 1995.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia linguística do português*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

VERANO, R. Atrás dos muros. *Veja*, São Paulo, p.98, 16 ago. 2000. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=veja+26+agosto+2000>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João W. Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C; SITO, L; GRANDE, P. de. (Org.). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

Recebido em 28/02/2016. Aceito em 06/04/2016.