



COLETÂNEA LINGUAGENS: TEORIAS E PRÁTICAS

Volume 2

THAISY BENTES, ADRIANA HELENA DE OLIVEIRA ALBANO E
FABIANO TADEU GRAZIOLI (ORGANIZADORES)



**COLETÂNEA
LINGUAGENS:
TEORIAS E PRÁTICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

PARECERISTAS AD HOC

Adriana Helena de Oliveira Albano

Fabiano Tadeu Grazioli

Luciana Marques Vale

Daniela Aragão

Márcia dos Santos do

Nascimento

Lucas Nascimento

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fabio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fabio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da

Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

COLETÂNEA LINGUAGENS: TEORIAS E PRÁTICAS

Vol. 2

Thaisy Bentes
Adriana de Oliveira Albano
Fabiano Tadeu Grazioli
Organizadores



EDUFRR
Boa Vista - RR
2020

Copyright © 2020
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

*Adriana Helena de Oliveira Albano
Fabiano Tadeu Grazioli
Flore Kedochim
Lucas Nascimento*

Diagramação

Camila Valentina Apiscope Perez

Layout da Capa

Anderson dos Santos Paiva

Ilustração da Capa

August

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C694 Coletânea Linguagens : teorias e práticas v. 2 / Thaisy Bentes; Adriana Helena de Oliveira Albano; Fabiano Tadeu Grazioli, organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.
359 p. : il.

ISBN: 978-65-86062-54-0

Livro eletrônico

Modo de acesso: <http://ufrr.br/editora/>

1 - Linguagem. 2 - Ensino de línguas. 3 - Educação literária. 4 - Análise de discurso. 5 - Leitura. 6 - Mulheres e mídia. I - Título. II - Thaisy Bentes; Adriana Helena de Oliveira Albano; Fabiano Tadeu Grazioli (organizadores).

CDU - 801:372.41

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
Nasle Maria Cabana	

AS LINGUAGENS E O ENSINO

CAPÍTULO 1: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE NOMES CONCRETOS E ABSTRATOS À LUZ DA VISÃO NORMATIVO-GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	12
Jonathan Bernardo Menger	

CAPÍTULO 2: AS NOÇÕES DE INTERSUBJETIVIDADE E REFERÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	47
Giovane Fernandes Oliveira	
Carmem Luci da Costa Silva	
Kedilen Dutra	

CAPÍTULO 3: LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	86
Ivan Vale de Sousa	

CAPÍTULO 4: A <i>FIRST-TIME TEACHER VIEW</i> (PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DE PRIMEIRA VIAGEM): REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA	111
Eliaine de Moraes Belford Gomes	
Gabriele Gomes Amorim	

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

CAPÍTULO 5: LEITURAS RESPONSIVAS: UMA PROPOSTA COMPREENSIVA DO ENUNCIADO E DO TEMA A PARTIR DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	131
---	------------

Marco Antonio Villarta-Neder
Gislaine Aparecida Teixeira
Fábio Luiz de Castro Dias

CAPÍTULO 6: PENSANDO EM COMO DEFENDER UM PONTO DE VISTA: A LEITURA E A ARGUMENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	165
---	------------

Adriana da Paixão Santos

CAPÍTULO 7: DA “COSMOGONIA GAUCHESCA” À PERMENÊNCIA DO HERÓI NA CANÇÃO ARGENTINA: ATAHUALPA YUPANQUI.....	195
--	------------

Nathan Bastos

CAPÍTULO 8: BELEZA MEDIATIZADA: A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PADRÃO DE BELEZA FEMININO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DAS MULHERES.....	221
--	------------

Jéssica Marcela Pedreira da Silva
Janes Joplin Rebelo

CAPÍTULO 09: BUSINESS ENGLISH: TEACHING PRACTICES RELATED TO ESP.....	245
--	------------

Bianca Menegotto Ramos

ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS

CAPÍTULO 10: DEU SAMBA: INTERDISCURSO E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA DE SAMBA CAMPEÃ DO CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO EM 2019.....	272
---	------------

Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo
Francisco Santana de Oliveira
Odalisca Cavalcanti de Moraes

CAPÍTULO 11: ANÁLISE DO DISCURSO OITOCENTISTA DE NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA SOBRE O VALOR DA MULHER.....	295
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti	
CAPÍTULO 12: A ANÁLISE DO DISCURSO E O CAMINHO TRILHADO POR MICHEL PÊCHEUX: INTRODUÇÃO AOS PERCURSOS DE UMA TEORIA MATERIALISTA.....	316
Aliete Gomes Carneiro Rosa Josiene de Melo Silva	
SOBRE OS AUTORES.....	345

APRESENTAÇÃO

Este livro representa uma valiosa contribuição para aqueles que se aventuram na intrigante tarefa de estudar a linguagem humana tendo em vista diferentes facetas. O leitor encontrará abordagens de cunho teórico relativas a diferentes aspectos discursivo-enunciativos, além de temas interdisciplinares, como leitura, análise literária e discursiva e práticas de ensino.

Na primeira parte, sob o título *Linguagem e Ensino*, o leitor encontrará uma proposta de aproximar os estudos de Língua Portuguesa à realidade dos alunos, tecendo críticas sobre as limitações das abordagens tradicionais em *A prática docente no ensino de nomes concretos e abstratos à luz da visão normativo-gramatical da língua portuguesa: uma proposta de intervenção didática*. Também encontrará uma discussão sobre como a teoria enunciativa de Émile Benveniste pode contribuir para a prática docente no ensino básico em *As noções de intersubjetividade e referência e suas implicações para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual*. Além disso, há um espaço para reflexões sobre letramento literário na escola e sua contribuição para a formação do senso crítico dos alunos que o leitor encontrará em *Letramento na educação básica*. E, para finalizar o capítulo, em *A first-time teacher view (perspectiva de uma professora de primeira viagem): reflexões acerca do ensino de língua inglesa em sala de aula*, há um relato de experiência de estágio supervisionado em língua estrangeira em uma escola de ensino básico.

Na segunda parte do livro, cujo título é Estudos Interdisciplinares, há uma problematização em torno do enunciado e da questão da redução da ideia de 'tema' em sala de aula no capítulo *Leituras responsivas: uma proposta compreensiva do enunciado e do tema a partir do círculo de Bakhtin*. Outro estudo relevante, que faz parte desta seção, é a abordagem sobre o processamento da leitura de alunos com deficiência visual e sobre a construção de sua argumentação apresentada no capítulo *Pensando em como defender um ponto de vista: a leitura e a argumentação de pessoas com deficiência visual*. A partir de uma análise de parte da obra de Atahualpa Yupanqui (1908-1992), cantor e poeta argentino, o autor do capítulo *Da "Cosmogonia Gauchesca" à permanência do herói na canção argentina: Atahualpa Yupanqui* trata da permanência do herói na memória do folclore argentino. Em *Beleza midiaticizada: a influência da mídia no padrão de beleza feminino e suas consequências na vida das mulheres*, as autoras discutem as consequências trágicas dos padrões de beleza que veiculam na mídia. Por último, há uma avaliação da utilização do ensino de língua inglesa destinado a Negócios, diferentemente de outras abordagens em *Business English: teaching practices related to esp*.

A última parte do livro foi dedicada a *Análise do discurso e seus desdobramentos*, com ênfase na vertente francesa e seus procedimentos metodológicos. No capítulo *Deu samba: interdiscurso e gestos de interpretação da escola de samba campeã do carnaval do Rio de Janeiro em 2019*, os autores analisam a relação posição-sujeito presente no discurso

do enredo da Escola de Samba Mangueira Campeã 2019, *História para ninar gente grande*. Em *Análise do discurso oitocentista de Nísia Floresta Brasileira Augusta sobre o valor da mulher*, as autoras analisam alguns registros de Floresta, que estão presentes na obra “Opúsculo Humanitário” de 1853, sobre a educação da mulher a partir do aporte teórico da Análise do Discurso pecheutiana. Na sequência, há uma retomada dos fundamentos e desdobramentos teórico/epistemológicos da Análise do Discurso Francesa fundada por Michel Pêcheux apresentada em *A análise do discurso e o caminho trilhado por Michel Pêcheux: introdução aos percursos de uma teoria materialista*.

Nasle Maria Cabana
Doutora em Linguística (UFMG)

AS LINGUAGENS E O ENSINO

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE NOMES CONCRETOS E ABSTRATOS À LUZ DA VISÃO NORMATIVO-GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Jonathan Bernardo Menger¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a abordagem que alguns autores de gramáticas normativas fazem de substantivos concretos e abstratos, procurando evidenciar aspectos desfavoráveis disso na prática docente do profissional de Letras. Muitas vezes, essa prática fica restrita a categorizações que não servem à realidade do discente, tornado sua aprendizagem bastante difícil e sem efeito no cotidiano.

O estudo que privilegia a forma culta da Língua Portuguesa, muitas vezes, pode não ter tanta importância para o *status quo* da língua materna – visto que esta é viva e está sempre em transformação, sempre se modificando –, a não ser para a sistematização de regras constituintes da norma-padrão. A discussão promovida por algumas vertentes linguísticas é a de que a língua, em decorrência da fala, é abrangente, e por isso as teorias normativas podem não conseguir explicar de forma objetiva todos os fenômenos ocorrentes na comunicação.

¹ Mestrando em Linguística (PUCRS)

Frente a tal problema, busca-se observar a abordagem normativa sobre os nomes concretos e abstratos e seus contrapontos com a realidade linguística do aprendiz discente, pondo em reflexão conceitos conjecturados na concepção tradicional de alguns manuais e trazendo, por conseguinte, a possibilidade de sugerir uma metodologia docente diferente, fazendo com que o ensino-aprendizagem promova mais sentido nas aulas de Língua Portuguesa.

A ABORDAGEM GRAMATICAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Antes de se dissertar sobre a abordagem de nomes concretos e abstratos pelos manuais de gramática e pelos docentes, nas aulas de Língua Portuguesa, é quase inevitável não comentar sobre a defasagem do trabalho com essa disciplina.

Nas aulas de Língua Portuguesa, deveria ocorrer uma atuação mais eficiente do professor, profissional do qual, infelizmente, na maioria das vezes, não se obtém muito êxito, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Como não se resgata a bagagem de conhecimentos da qual o discente vem munido desde sua aquisição da língua materna, muitas aulas tendem ao fracasso. Por isso, torna-se importante que se obtenha uma aproximação entre o conhecimento e a prática, no que diz respeito não só ao ensino de gramática, mas também à compreensão da realidade linguística do aluno.

É muito comum, no universo da sala de aula, observar que, em grande parte do tempo os professores se

dispõem a trabalhar apenas normas gramaticais que não necessariamente interessem aos alunos. Cabe aos docentes da área repensar a prática pedagógica e tentar transmitir esses conhecimentos de forma mais prática, buscando isso na competência de seu público-alvo, falante do português brasileiro.

Vale lembrar que o problema também se deve à questão de que os alunos não têm motivação suficiente advinda dos professores – os quais, às vezes, não se sentem motivados em seu dia a dia. Os motivos são variados. No entanto, talvez isso ocorra pelo fato de esses profissionais, em sua formação, não terem em seus cursos uma disciplina que esclareça os fundamentos do trabalho metodológico com os alunos. Por outro lado, se têm, deixam-se levar pela educação tradicional, jogando-lhe “a lista” de conteúdos que devem trabalhar em sala de aula, quase sempre de cunho gramatical. Diferentemente dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais –, que enfatizam a necessidade de os educadores englobarem competências e habilidades referentes ao cotidiano escolar do aluno, é comum muitos professores considerarem apenas, na maioria das vezes, o tempo planejado para cada conteúdo em vista do cronograma escolar, avaliando seus discentes, em testes, provas, etc., de forma quantitativa, e não qualitativa, levando-os quase sempre a decorar informações. Segundo Perrenoud (1990, p. 7-30):

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem

das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem [...].

Questões assim recaem no dizer e na disciplina, os quais estão distantes um do outro, à luz do dizer e do fazer do professor. Contudo, só será possível essa aproximação quando houver modificações na formação docente, a fim de propor a reflexão de que se deve inovar o ensino da língua, despertando a vontade dos alunos em entender a cultura e o funcionamento da linguagem. Devem-se buscar esses problemas relativos à abordagem da língua sem desconsiderar a bagagem de conhecimentos do estudante. Conforme Schwindt (2009, p. 221):

[...] Nem todas as coisas que sabemos sobre uma língua são aprendidas, mas, ao contrário, que grande parte delas faz parte de nosso conhecimento [...] de internalizado. [...] Meu ponto de vista é o de que não é possível discutir ensino de língua de um jeito sério separado dessa formalização.

Como há uma ampla variedade de conhecimentos que o professor pode trazer ao aluno a respeito da Língua Portuguesa, reitera-se ainda a questão da metodologia docente. É sempre interessante inovar na educação. Às vezes, parece haver uma tendência behaviorista na relação entre professor (quem só ensina) e aluno (quem apenas aprende), em que o discente, ao receber informações - através de estímulos - precisa reproduzi-las posteriormente. A inovação, além de necessitar dessa motivação, precisa ser construída no paralelo entre as partes envolvidas nesse sistema.

A linguagem dos discentes corresponde a um vernáculo, e não a uma utopia de língua. Marcos Bagno (2007) comenta que, além da função social que o professor exerce num ambiente de ensino, há também uma questão pedagógica nos livros didáticos, os quais abordam somente as normas da LP, tornando sua aprendizagem ainda mais complicada, cansativa e sem efeito. Bagno, ao propor questionamentos sobre como poder lidar com essas dificuldades em sala de aula, diz que “por mais que isso nos incomode, temos que aprender a conviver com essa realidade, sobretudo se quisermos desempenhar bem nosso papel na reeducação sociolinguística dos nossos alunos” (Ibid., p. 114).

A reflexão é necessária para se quebrarem paradigmas no ensino. Há a necessidade de trabalhar-se com o concreto, com o real, ignorando um pouco o lado superficial, pois é com aquele que os alunos têm contato diário. “Já não dá para assumir a velha postura dos professores de antigamente, que não admitiam absolutamente nenhuma alternativa às prescrições linguísticas contidas nos manuais normativos” (Ibid., p. 114). Acredita-se que um ensino mais adequado, tangente à linguística e à pedagogia moderna, seria aquele capaz de criar elos entre professor e aluno em sala de aula, promovendo uma aprendizagem de maneira coerente com aquilo vivenciado realmente pelos educandos; caso contrário, poder-se-ia dizer – de acordo com Bagno (Ibid., p. 17) – que “não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área”.

Infelizmente, essa “utopia” de língua, que contemple o ensino de LP entrelaçado ao uso concreto, parece ser uma realidade distante, já que muitos professores, ainda que busquem se aperfeiçoar na área, esquecem-se ou preferem não se incomodar com essa problemática, fazendo com que as metodologias, inevitavelmente, continuem estagnadas, sem expectativas de melhora.

A LIMITAÇÃO DA TRADICIONAL GRAMÁTICA NORMATIVA

A gramática normativa é incapaz de contemplar o fenômeno social da língua. As regras não são capazes de globalizar a heterogeneidade da comunicação interdiscursiva. Por isso, seus conceitos podem chegar a ser ineficazes.

Um exemplo bem simples disso é o dia a dia em sociedade. Por mais que alguma atitude humana possa ferir, em algum momento, um princípio moral para o bom convívio humano, talvez não exista, necessariamente, uma lei na Jurisdição Brasileira que contemple o caso. Da mesma forma, é impossível a gramática prever todas as situações possíveis na língua. Isso porque, assim como as relações humanas são imprevisíveis, a linguagem abrange igualmente situações inesperadas, em vista de sua heterogeneidade.

Há de se ressaltar que a língua não deve ser tratada tal como os normativos o fazem. Os cidadãos, ainda em fase de escolarização, necessitam entender que não aprendem a Língua Portuguesa, uma vez que dela eles já

fazem uso. O que aprendem é um ideal de língua, baseado em normas.

Em geral, o professor de LP, preso à gramática tradicional, torna-se preconceituoso, quando passa a ignorar os fatos, deixando-se levar por abstrações ditas como corretas. Bagno (2001, p. 61 – grifo do autor) enfatiza essa questão, dizendo que

Em livros didáticos de Biologia, Física, Química, História, Geografia, etc., é comum a gente encontrar afirmações do tipo: “Durante muito tempo se acreditou que [...], mas os avanços da pesquisa e da tecnologia revelaram que [...]”. [...] Isso só não acontece nas aulas de língua! Os termos e conceitos da Gramática tradicional – estabelecidos há mais de 2.000 anos! – continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época remota não tivesse acontecido nada na ciência da linguagem.

Bagno explicou a língua como sendo um substantivo coletivo. Ele (2012, p. 39 – grifo do autor) reforça isso, dizendo que “debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”. Dessa forma, é preciso refletir sobre a necessidade de uma visão moderna frente ao fenômeno da linguagem, pois a língua não se resume a um mero conjunto de regras, apenas.

Para construir a idealização de língua como objeto da realidade concreta do falante, é importante desconstruir a concepção de que ela, em suas normas, se explica em si mesma, como um código autônomo, independente e estrutural. Marcuschi (2008, p. 240), ao fazer comparação

à atividade de produção textual, reitera essa questão, mencionando que

[...] a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. [...]. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

Entre as possibilidades de se conceber a língua, chamam atenção as palavras de Marchuschi (2008, apud BAKHTIN, 1979, p. 240 – grifo do autor):

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...].

Se não houver debates sobre essa problemática, será difícil uma “boa colheita” no trabalho com a linguagem. É preciso quebrar paradigmas, como certo e errado, verdadeiro ou falso, uma vez que a língua não se comporta apenas como sistema, mas sobretudo como dado concreto e real das situações de uso.

ABORDAGEM SOBRE NOMES CONCRETOS E ABSTRATOS EM GRAMÁTICAS NORMATIVAS E A INTERFERÊNCIA DISSO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme argumentos já citados neste trabalho, e enfatizando a ideia de que os estudos normativos gramaticais podem não dar conta de toda a ciência da linguagem, serão contempladas, neste capítulo, algumas concepções tecidas por gramáticos tradicionais com a finalidade de contestar a defasagem ocorrente no trabalho docente com nomes concretos e abstratos em sala de aula.

VISÃO DE SAVIOLI ACERCA DE NOMES CONCRETOS E ABSTRATOS

Savioli (1986), em seu manual pedagógico intitulado como *Gramática em 44 lições*, apresenta a conceituação de substantivos em três grandes áreas de estudos linguísticos: semântico, sintático e mórfico.

Na visão sintática, comenta que o substantivo funciona, em todos os casos, como suporte ao qual se ligam palavras modificadoras, citando como exemplo “aluno”, “Deus”, “Povo”, etc. Savioli começa, então, introduzindo um conceito vago ao mencionar “modificadoras” como palavra determinante de um substantivo, porque, sendo assim, ao aprender advérbios, por exemplo, o aluno ficaria em conflito ao perceber que eles se designam também como palavras modificadoras. Como se pode observar, na seção sobre advérbios, o autor explica que “do ponto

de vista sintático, o advérbio vem associado ao verbo, ao adjetivo ou ao próprio advérbio, podendo inclusive modificar uma frase inteira (1986, p. 369 – grifo meu). A ideia da palavra “modificar”, ao discente, não é clara o suficiente para compreender o significado de substantivo.

Na visão mórfica, diz que palavras designadas como substantivos assumem noções de gênero e número. Mas, ao refletir-se, por exemplo, sobre a classe dos adjetivos, do ponto de vista mórfico, eles também assumirão gênero e número, como caracterizam os manuais em geral.

Quanto à visão semântica, diz que o substantivo se designa como sendo todo e qualquer tipo de ser. Após seus apontamentos, o autor retorna à subclassificação substantival, tecendo conceitos sobre nomes concretos e abstratos. Savioli (1986, p. 241) classifica esses dois tipos da seguinte forma:

Concreto: o que designa o ser tomado em si mesmo, com existência própria, independente de outros. Exemplos: casa, mesa, sofá, saci, fada, alma.

Abstrato: o que designa qualidades, ações ou atributos dos seres, concebidos como se eles existissem em si mesmos, apartados (abstraídos) dos seres que os suportam. Exemplos: beleza, crueldade, demolição, sofrimento.

Em sala de aula, é comum ouvir de alunos, sob essa explicação de concretos, que muitas coisas não têm por si existência própria. Pode normalmente um aluno de sexto ano, cuja aprendizagem baseia-se pelo concreto, afirmar que a palavra “mesa” designa-se como substantivo

abstrato, por ser um objeto criado, montado e pensado por alguém e que, por isso, não poderia ser subclassificada assim.

Ao falar de abstratos, diz que designam qualidades, ações ou atributos. “Sofrimento”, então, poderia ser também contestado pelo aluno, quando acreditasse que isso não é uma ação, e sim, uma condição. Ou então, ao escrever um texto sobre “sofrimento”, como ele utilizaria esse vocábulo sem precisar manifestar, sob a ótica de Savioli, que Joãozinho pôde ver o sofrimento de Mariazinha, após ela ter sido traída pelo seu melhor amigo, sendo que o sofrimento em questão não foi um ato de Mariazinha? E se João pôde ver o sofrimento, o aluno não poderia conceber isso, na sua mentalidade, como um fato concreto?

A abordagem de Savioli não é muito diferente da dos demais, que tratam esses conteúdos de maneira tradicional. No entanto, não é suficiente para explicar a funcionalidade disso na linguagem cotidiana.

A VISÃO “MODERNA” DE BECHARA

Em *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, Bechara (2004) comprova, indiretamente, o quão as normas são limítrofes ao tentarem codificar a ciência da linguagem. Em seu prefácio da 37ª edição do livro (2004, p. 19 – grifos do autor), diz que

Difícilmente haverá seção da Moderna Gramática Portuguesa que não tenha passado por uma consciente

atualização e enriquecimento: atualização no plano teórico da descrição do idioma, e enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais [...]. A orientação aqui adotada resulta da nossa convicção de que ela também pode oferecer elementos de efetiva operacionalização para uma proposta de reformulação da teoria gramatical [...] especialmente quando aplicada a uma obra da natureza desta *Moderna Gramática Portuguesa*, que alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo *magister dixit* e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas.

O autor, talvez por tentar globalizar o conhecimento total de gramática em sua obra, parece falhar ao dizer que certamente seu livro passara por atualização e enriquecimento conscientes. Se Bechara afirma trazer, na forma descritiva da Língua Portuguesa, a maior soma possível de fatos gramaticais, como poderia conceituar substantivos concretos como seres de existência independente, exemplificando-os pelas palavras “casa”, “mar”, “sol”, etc.? Pensando-se na reflexão tecida anteriormente, a palavra “casa” também, segundo o aluno, poderia ser concebida como algo dependente, visto que alguém a planeja e a constrói. Ao explicar substantivos abstratos, o problema persiste, quando diz que “[...] é o que designa ser de existência dependente: prazer, beijo, trabalho, saída, beleza, cansaço” (2004, p. 113).

Certamente, a chance de um aprendiz contestar essas concepções é grande, quando lhe dizem que “lugar” se designa como nome concreto. Por exemplo, o termo “EUA” (Estados Unidos da América): os EUA são assim

concebidos porque são formados por estados que os unem. Sendo seres dependentes, poderiam, então, ser tomados pelos discentes como substantivo abstrato. Além disso, ao se sugerir, por exemplo, que aluno imagine o substantivo “EUA”, ele certamente não conseguiria concretizar uma imagem única dessa nação, visto que “Estados Unidos” não se apresenta a ele de forma material, própria e independente. Essa nação é concebida por alguns historiadores como entidade imaginária, devido ao fato de, em 1776, representantes de cada uma das treze colônias inglesas da América do Norte decidirem por promover sua união. Tendo-se, então, também esse ponto de vista como panorama, ver-se-ia que não se pode tentar concretizar a ideia de que “Estados Unidos” se representa por apenas uma imagem, mas sim, pela união de diversas coisas abstraídas nessa imagem como um todo. Ao profissional de Letras cabe não só reproduzir a teoria gramatical, como também e refletir sobre sua proposta, de forma a ampliá-la à realidade do seu aluno.

A CONCEITUAÇÃO DE CEREJA E MAGALHÃES

Em *Português: linguagens*, a concepção de Cereja e Magalhães também se torna bastante genérica, quando listam vários substantivos para explicar seu conceito, explicando que “[...] são palavras que designam tanto seres - visíveis ou não, animados ou não - quanto ações, estados, sentimentos, desejos, ideias” (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 35). Poder-se-ia também contestar

algumas questões levantadas nessa concepção. Quanto a “desejos”, o verbo “querer” também expressa essa ideia; quanto a “estados”, a palavra “sólido” na Química, por exemplo, indica um estado da água em um ambiente, e se caracteriza como um adjetivo. Numa atividade proposta por professores, essa tarefa poderia ser tranquila para os alunos, se o manual lhes servisse apenas para uma consulta. Porém, ao trabalhar o exercício de se fazer pensar, esse tipo de exercício não lhes seria o suficiente.

A CONCEPÇÃO DE SUBSTANTIVO POR JOSÉ DE NICOLA E ULISSÉS INFANTE

Nicola e Infante (1994, p. 157), em seu livro intitulado *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*, conceituam substantivo como sendo “a palavra que usamos para nomear seres, coisas e ideias”. Ao subclassificarem esses nomes, dizem que o concreto “designa os seres propriamente ditos (pessoa, objetos, lugares), independentemente de sua existência real” (Ibid., p. 158), e o abstrato “designa ações, qualidades, estados, tomados como seres. Indica coisas que não existem por si, que são o resultado de uma abstração” (Ibid., p. 158). Ao conceituarem concretos, fazendo menção à ideia de existência real, parecem se esquecer de que sentimentos, como dor, amor, paixão, saudade, também têm existência real.

Ao proporem um conceito geral para os substantivos, os autores falham ao corroborar a conceituação que eles trazem à respectiva subclassificação dos nomes. “Seres,

coisas, ideias” não necessariamente condigam com ações, qualidades e estados, no caso dos abstratos; ou com “pessoas, objetos, lugares”, no caso dos concretos. O levantamento da palavra “coisa” já é bastante conflituoso, visto que esse vocábulo, em muitos contextos, tem sentido vago, impreciso e indefinido. O mesmo acontece com a palavra “ser”, quando mencionam que substantivos dão nomes a “ideias”. Por si só, ideias não podem designar seres por possuírem igualmente existência, sendo próprias ou não? Basear a concepção de substantivo sobre a ideia de “ser” como tudo aquilo que existe, nesse caso, não seria suficiente para conceituar essa classe gramatical tão importante, que se ensina nos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A CARACTERIZAÇÃO DE CONCRETOS E ABSTRATOS POR ROCHA LIMA

Outro exemplo de que a categorização gramatical para nomes concretos e abstratos é insuficiente para trabalhar o uso real na linguagem do aluno pode ser percebido na gramática de Rocha Lima, intitulada como *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, quando diz que “substantivo é a palavra que nomeia os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independente dos seres com que se relacionam” (1998, p. 66). Já foi dito o quão complicada se torna uma conceituação assim, restringindo esses nomes à ideia de

qualidade, ação ou estados. Essa designação se repetiu por cinco edições².

Percebe-se aí que o autor concebe seres como pertencentes a dois grupos distintos: os genéricos e os designados por qualidades, ações ou estados. O gramático, como se observou anteriormente na análise de outros materiais, explica que qualidade, ação e estado não são seres.

Ao definir abstratos, menciona de novo a noção de poderem ser designados por qualidades, ações ou estados. Se for analisado o conceito de abstrato com a concepção atribuída a substantivos, pode-se, então, inferir que os “seres em geral” valem apenas aos concretos. Essa concepção é deveras ampla, visto que substantivos abstratos apresentam grande variedade semântica.

Convém ao profissional de Letras, em sala de aula, encontrar uma maneira simples, objetiva, coerente e funcional para abordar esse assunto com o seu aluno, até mesmo levando em consideração a faixa-etária em que, geralmente, os discentes aprendem substantivos e sua respectiva classificação – entre 10 e 11 anos, no sexto nível do Ensino Fundamental II. Assim, seria viável que o educador fosse além daquilo, por exemplo, abordado por essa gramática, visto que a explicação de Rocha e Lima pode deixar o educando confuso, quando apresentam a aplicação desse conceito gramatical.

² A edição a que se faz referência é a 41^a, de 2001. No entanto, na 36^a o autor já caracterizava substantivos da mesma forma e, igualmente, categorizava-os em dois grandes grupos: o dos concretos e o dos abstratos.

A ABORDAGEM DE CELSO CUNHA E LINDLEY CINTRA

É possível perceber na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* que Cunha e Cintra (1985, p. 171) conceituam nomes concretos e abstratos em uma definição geral para substantivo, opondo uma classificação à outra: “a) Os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um gênero, de uma espécie ou de um dos seus representantes: homem, cidade, Senado [...]. b) Os nomes de noções, ações, estados e qualidades, tomados como seres: justiça, colheita, velhice [...]”.

Logo mais, na subclassificação de substantivos, explicam que:

Chamam-se CONCRETOS os substantivos que designam os seres propriamente ditos, isto é, os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um gênero, de uma espécie ou de um dos seus representantes [...]. Dá-se o nome e ABSTRATOS aos substantivos que designam noções, ações, estados e qualidades, considerados como seres [...]. (Ibid., p. 171-172).

Pode-se perceber os autores designando concretos e abstratos da mesma maneira que conceituaram genericamente a classe dos substantivos, como sendo pertencentes a dois grandes grupos. Em outra edição desse mesmo manual³, percebe-se que os autores não mudaram,

³ Esse adendo se refere à 5ª edição do mesmo manual – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, do ano de 2010. Percebe-se no livro que os autores preferiram conservar o mesmo conceito de substantivo e de suas subclassificações, como ocorrido nas edições anteriores. Em outros tópicos de gramática, pode-se notar que também não houve modificações.

tampouco reconstruíram uma concepção mais adequada e relevante para os nomes concretos e abstratos, o que denota uma visível despreocupação frente a essa classe de palavras.

Essas reflexões são insuficientes para o aluno, e um exemplo disso pode ser notado quando afirmam que nomes concretos são designados por instituições. É irrelevante e incoerente categorizar IBGE, por exemplo, como sendo algo concreto, uma vez que o órgão se trata de uma organização pública responsabilizada por levantamento de dados e estatísticas, que não tem voz por si só, não responde por si só nem se faz de um ser único. Um possível questionamento do aluno seria “Mas quem é o IBGE? Quem está por traz dele, dessa organização?” Parece haver uma intenção de levar a imaginar uma instituição como um todo físico, nesse conceito, mas isso não contribui para se pensar, de fato, sobre quem é esse todo. Isso vai de encontro ao significado da palavra “lugar”, já analisada anteriormente, e também da palavra “mercado”. Esta, segundo o *Moderno Dicionário Michaelis online* (2009), pode ser caracterizada como:

Sm (lat mercatu) 1 Lugar público onde se compram mercadorias postas à venda. 2 Ponto onde se faz o principal comércio de certos artigos. 3 Centro de comércio. 4 O comércio. 5 *Econ* Esfera das relações econômicas de compra e venda, de cujo ajuste resulta o preço. 6 *Econ* Meio onde certos produtos são aceitos; centro de comércio.

Em todas essas concepções, não se torna possível concretizar a ideia de “mercado” como um ser propriamente

dito e independente, como sugere a gramática em questão. Pode-se sim pensá-lo como uma ideia abstraída, pois, de forma ou outra, designa-se como algo cuja existência é relativa e dependente de outros.

A mídia, por exemplo, poderia abordar “mercado”, tratando-o como instituição, estimulando o público-alvo a vê-lo como um ser concreto, quando, na verdade, o mercado por si só não é representado como ser atuante e independente, mas sim como vários seres que atuam em seu nome. Na frase *“Mercado vê mais distante o risco de racionamento de energia elétrica”*, por exemplo, há uma espécie de personificação da palavra “mercado”, como se ele fosse um ser protagonista, um ser concreto, tal como a definição comumente abordada pelas teorias gramaticais.

Por exemplo, uma manchete jornalística como “Paraguai visa o mercado brasileiro” deixa evidente que o “mercado” não é ser independente nem tem existência, e seu sentido também se generaliza pela colocação do adjetivo “brasileiro”. Uma análise semelhante pode ocorrer também na ideia de “lugar” como substantivo concreto, ao fazer referência à palavra “Paraguai”. Igualmente, esse termo é utilizado de forma a concretizar uma imagem única, de um ser independente, o que por si só corroboraria a concepção de nomes concretos, como são comumente designados pela teoria gramatical. Contudo, a intenção foi a de configurar esse nome como espécie de personificação de todos os possíveis seres reais que desejam o mercado brasileiro. Nessa questão de ensino, não só se faz importante conhecer a classificação, mas

também a intenção e o interesse pelo uso desses termos. É característico dos gêneros jornalísticos, em geral, optar pelo não uso do artigo antes de substantivos na veiculação de manchetes. Nesse caso, generalizaria o sentido da palavra, sustentando a ideia geralmente desenvolvida pelas teorias gramaticais, não deixando também de manipular o espectador sobre o modo como vê e entende a palavra “Paraguai”, a exemplo da frase acima.

A distinção entre concreto e abstrato não pode gerar equívoco na manifestação de um ponto de vista. Para um aluno, ao produzir um texto, escrevendo que o mercado está em decadência, é imprescindível justificar o que é de fato esse “mercado”. Ao justificar, será possível compreender, então, o quão distorcido são esses conceitos, dados como prontos e acabados pela gramática.

BREVE RETOMADA DE SUBSTANTIVOS, POR FABIANA ROSSI MIOTO

No manual didático *S. E. I – Sistema de Ensino Integrado*⁴, o conceito se torna vago quando Mioto (1999) trata substantivos como seres designados por pessoas, animais, coisas, estados, qualidades, ações. Ao caracterizar nomes concretos e abstratos, além de não propor uma concepção diferente dos demais, conceitua esses substantivos assim: “concretos designam o próprio

⁴ O livro se trata de um breve apanhado de algumas questões gramaticais. Levando-se em conta a maneira com que os assuntos são voltados aos leitores, a obra pode ser considerada como um material didático.

ser, em sua independência [...]; abstratos designam ações, estados ou qualidades dos seres [...]" (MIOTO, 1999, p. 76). Um ponto importante de se ressaltar nessa análise é o momento em que a autora, ao exemplificar abstratos por palavras como "abraço", "cansaço" e "feiura", faz um adendo, entre parênteses, chamando atenção do leitor: "Considere-se estas qualidades, estados e ações como independentes dos seres" (Ibid., p. 76 - grifo meu). Não se sabe se a revisão falhara na escrita da palavra "independente", mas o que sugere esse conceito é a ideia de nomes abstratos existirem por si só, diferentemente do que os normativos acreditam. Além disso, ela se contradiz, ao retomar o conceito geral de substantivos, quando diz que eles podem ser designados como ações, estados ou qualidades. Frente a isso, "abraço", então, não poderia ser designado como substantivo, porque não é um ser independente (ele depende diretamente da ação de uma pessoa). Não poderia, da mesma forma, ser subclassificado como abstrato, justamente por essa noção de independência.

Novamente, pensando-se na maturidade do aluno quando, em geral, tem contato com esse conteúdo gramatical, podem-se perceber problemas na prática docente durante o ato de ensinar. Na idade em que costumam aprender esses conceitos, percebe-se grande dificuldade de as crianças abstraírem algumas noções gramaticais. Nessa fase, o aluno se baseia bastante no conhecimento concreto, ou seja, em sua vivência de mundo, e a abstração lhe é uma tarefa difícil. Por isso, é

importante ocorrer uma abordagem simples e funcional pelo professor, no trato dessas questões.

Outro aspecto a se contestar é o que os editores dizem no prefácio (1999, p. 3): “Bons conhecimentos na escrita e leitura do Português são absolutamente essenciais [...]”. Se esses conhecimentos são julgados como deveras importantes, no mínimo dever-se-ia abordar – já que trouxeram noções de substantivo – um capítulo levando o aluno a refletir e a pensar sobre essa noção na escrita, sobre a importância e o fundamento de se estudar isso em gramática. Tomadas de conhecimento como essas fazem com que, em alguns momentos, o Português caia em desleixo para o aprendiz, uma vez que ele não consegue perceber a relevância e o uso dessas questões no seu dia a dia.

Infelizmente, os próprios gramáticos contribuem para essa visão. Além disso, nem todos são voltados ao ambiente escolar; muitos manuais são escritos para uso acadêmico, destinados como leitura obrigatória ou complementar em cursos de Letras, por exemplo, influenciando, de forma tradicional, a formação de seus professores. A postura conservadora nas normas gramaticais ainda é bastante privilegiada em instituições de ensino. Entretanto, é preciso transpor as barreiras engessadas dessas teorias que não apresentam, muitas vezes, relevância e importância para a linguagem.

Nova redação, gramática & literatura e a concepção de substantivo

Mazzarotto, Ledo e Camargo (2009, p. 176), em seu manual, descrevem substantivo como “a palavra que dá nome aos seres que existem ou que imaginamos existir”. Ao pensar na ideia de que substantivos designam tudo aquilo que contém essência, o conceito é coerente. Porém, ao categorizá-los em concretos e abstratos, voltam a persistir no equívoco comumente cometido pelos gramáticos.

Ao classificarem em abstratos, os autores comentam que esses se designam por serem qualidades, ações ou atributos com existência propriamente dita e com abstração dos seres que o suportam. Isso foge um pouco do senso comum abordado como verdade pelos gramáticos, porém se torna insuficiente para explicar essa subcategoria morfológica. Sendo assim, sob esse olhar, como se classificaria a palavra “sombra”? Esse vocábulo, por exemplo, não se encaixa em nenhuma das questões abordadas pelos autores, ou seja, não existe por si mesmo (não se concretiza sua imagem sem se relativizar a outro ser), tampouco se abstrai de seres que a suportam. Alguém, pensando o substantivo concreto como sendo aquilo que se percebe unicamente como objeto ou coisa materializada em uma imagem, poderia entender “sombra” como substantivo concreto, mas não abstrato.

O ARGUMENTO DE VIVIANE SAMPAIO⁵ SOBRE A CONCEPÇÃO DE LUFT PARA NOMES CONCRETOS E ABSTRATOS

A autora constatou em sua pesquisa que Luft, em seu manual nomeado como *Moderna Gramática Brasileira*, constrói um conceito para substantivos inovando concepções impostas pela gramática normativa, mas não fazendo fuga total de suas prescrições.

Para o autor (2002, p. 136-137), o substantivo nada mais é do que a palavra designada por coisas ou seres. Percebe-se como falho esse conceito, quando o vocábulo “coisa” pode também ser considerado como algo constituído de existência, de acordo com o contexto semântico no qual esse vocábulo é inserido.

À medida que transcorrem suas exemplificações para a classe dos substantivos, a autora chega à conceituação de concretos e abstratos, dizendo que aqueles podem ser nomes referentes a seres reais ou imaginários, espirituais ou materiais, e estes como sendo qualidades ou abstrações dos seres os quais as possuem. Como já dito, é inconcebível pensar em abstrato como possibilidade de designar qualidades.

⁵ Torna-se conveniente e interessante utilizar neste trabalho algumas reflexões acerca de substantivos concretos e abstratos abordados pela autora Viviane Sampaio em seu artigo, visto que ela aborda também a inconsistência na subclassificação desses nomes e mostra preocupação perante esse problema. Em sua pesquisa, propõe uma análise dessa categorização através de um viés semântico, trazendo gramáticas descritivas que subsidiam seus argumentos.

Equivocando-se um pouco em sua concepção, Luft toma a NGB como base para sustentar seu argumento, dizendo que “se a NGB manteve os termos, foi decerto por motivos linguísticos, e não lógicos” (SAMPAIO, [200?], p. 6, apud LUFT, 2002, p. 138-139). Câmara Júnior, pelo contrário, traz um argumento melhor fundado, ao explicar que “a distinção entre concretos e abstratos é mais filosófica do que linguística e dentro da filosofia é muito fugidia” (CÂMARA JR, 1992, p. 78, apud LUFT, 2002, p. 138). Isso enfatiza, de certa forma, a dificuldade de as normas alcançarem o patamar da interação interdiscursiva, que ocorre de forma sempre heterogênea.

Essas questões fazem pensar a gramática como um “conhecimento” único e verdadeiro nas palavras de muitos profissionais, e, infelizmente, isso dá resistência à postura de professores que, por meio desses manuais, buscam assumir papel de doutrinadores na situação de ensino-aprendizagem.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA E LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Faz-se, nesta seção, uma proposta de reflexão acerca do assunto abordado, procurando refletir sobre a importância de repensar a aplicação de conteúdos gramaticais na prática docente em sala de aula. Para isso, busca-se trazer sugestões para o trabalho com nomes concretos e abstratos, com embasamento didático voltado, sobretudo, à realidade e à educação linguística do aluno.

A intervenção se faz importante a partir do momento em que se vê a linguagem não como um objeto pronto, lapidado, exato, mas sim quando a considera como algo passível de observações e reflexões. O mesmo se pode pensar no estudo da classificação gramatical: nenhuma palavra pode ser caracterizada em classes sem levar em conta seu contexto de atuação.

A palavra, como função em determinado recorte linguístico, só tem significado quando não é descontextualizada, isolada. Ela contempla, portanto, o conjunto como um todo repleto de sentido, em sua rede de significações. Nisso, a relevância de se conceber categoricamente nomes concretos e abstratos faz-se na importância de se tomar a palavra contextualizada e inter-relacionada na construção do todo, não só visando a seus aspectos mórficos e sintáticos, mas também a seus aspectos semânticos e pragmáticos, à luz do uso real e concreto da linguagem. Enfatizando a noção de que língua é uma ciência complexa e não unilateral, Bonifácio e Maciel (200[?], p. 5) comentam que

O objeto de investigação não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, uma vez que os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro desta perspectiva, ultrapassa-se os limites da frase e concebe-se a linguagem como interação. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso.

A ciência da linguagem deve levar em consideração o construto histórico-cultural do indivíduo, sujeito capaz de atribuir aos mecanismos da língua sentidos referentes à

sua existência. Nisso, considera-se a linguagem relativa à essência do saber construído por alguém. Conforme Silva (2005, p. 1):

Leva-se em conta o homem e a língua em suas concretudes, não enquanto sistemas abstratos. Ou seja, considera os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem à sua exterioridade, à sua historicidade.

Assim, torna-se possível compreender que a categorização de substantivos em concretos e abstratos está relacionada ao conhecimento de mundo de todos aqueles que, por meio da linguagem, participam das diversas manifestações discursivas no campo social. Transpassar o conhecimento gramatical, portanto, faz ser possível que um profissional de Letras, em seu exercício como professor, veicule os conteúdos planejados de maneira diferente, fazendo com que seu aluno, além de ser agente do processo de aprendizagem, consiga se interessar por questões relativas à linguagem e perceber sua utilidade no dia a dia.

Nessa perspectiva, encaminha-se, então, a proposta de intervenção didática.

Primeiramente, acredita-se que os profissionais da educação poderiam reconstruir parcialmente a concepção geral de substantivos, pesquisando sobre isso não só em um manual, mas em outros. Com base na faixa-etária, seria interessante o professor definir, então, um conceito próprio, podendo, para isso, abrir espaço à turma para

o compartilhamento de ideias que contribuam nesse processo mútuo de aprendizagem.

Já que as gramáticas normativas, quase de forma unânime, utilizam a ideia do “ser” como sendo tudo “que possui existência”, para designar substantivos, sugere-se a leitura da teoria do ser, do filósofo Parmênides. Algumas questões em seu texto podem contribuir para organizar a metodologia de trabalho com o substantivo e suas classificações.

No texto *Sobre a natureza* (2002, p. 2)⁶, Parmênides defende que, para se compreender a realidade, precisa-se conhecer os caminhos da razão e da essência. Baseando-se nesse pressuposto, define o ser como sendo “o que é, e não é para não ser [...] o que não é, e que tem de não ser [...] é o que há para pensar e aquilo por causa de que há pensamento [...] sem o que é [...], não acharás o pensar” (Ibid.). Em outras palavras, o “ser” se caracteriza por determinar o que o ser é e não pode não ser; o nada não existe e, portanto, não pode ser; pensar e ser são paralelos; e aquilo que não é não pode ser pensado, tampouco enunciado.

Valendo-se dessa ideia, pode-se, então, conceber substantivos aquilo que tem essência em si e que, por conseguinte, existe, quando contextualizado. Sendo assim, ao enunciar frases como “O garoto caiu”, “garoto” designa-se como substantivo porque revela em si uma essência; “Gosto muito do vermelho”, a palavra “vermelho”

⁶ O poema foi traduzido do texto original – escrito por J. Burnet – pelo professor Dr. José Gabriel Trindade Santos. A primeira edição desse texto foi escrita em 2002.

caracteriza-se como ser, à medida que se designa como uma cor e, por isso, existe; “Que religião é a sua?”, em que “religião” se categoriza como substantivo por conter essência em si mesmo e designa-se como ser. Pensando-se assim, a essência do ser é existir.

Por conseguinte, uma possibilidade de facilitar o entendimento do aluno frente a essa questão seria a de desconstruir a versão tradicional gramatical, ao postular a existência de nomes concretos e abstratos. Nessa sugestão, conviria substituir a classificação para concretos e não concretos. Assim, sua definição se daria por meio da oposição, ou seja, uma coisa é o que outra não é. Mais precisamente, aquilo que não pudesse ser julgado como concreto seria diretamente visto como não concreto, por exemplo. Nesse sentido, não há a necessidade de se construírem dois conceitos, uma vez que o esclarecimento de um está em sua oposição a outro. Essa reflexão é importante ao se refletir em várias outras subcategorias de substantivos, as quais servem mais para confundir o aluno do que para esclarecer sobre o conteúdo.

A construção de dois conceitos não contribuiria para a aprendizagem do aluno, graças à irrelevância e à incoerência de abordagens tecidas por várias gramáticas normativas no cotidiano discente. Um conceito bem formulado e embasado no estudo daquilo que se conhece como “regra” já se faz suficiente para a assimilação dessa subcategoria.

À luz da teoria de Parmênides, o profissional poderia reconstruir o conceito gramatical de forma mais simples,

coerente e assertiva ao seu aluno, exemplificando os substantivos concretos como sendo aqueles que podem ser materializados em sua própria essência, por meio de imagem⁷ contextualizada, como um todo significativo. Claramente, essa readequação conteudista deve se dar em relação à realidade linguística do aluno, falante de Língua Portuguesa.

Procurando esclarecer de maneira mais clara essa possibilidade de intervenção linguístico-didática, apresentam-se alguns exemplos, com as palavras “mês”, “distância”, “inglês” e “ninfa” contextualizadas nas seguintes frases, respectivamente: “1. O mês está acabando”; “2. A distância não é eterna”; “3. O inglês parecia saber de tudo”; e “4. Observou a ninfa correndo pelo bosque”. Em 1, a palavra “mês” é designada, de acordo com esse conceito, como nome não concreto, visto que se pode observá-lo como ser imaterial, pois não se associá-lo a uma imagem única, definida por si mesmo. Na segunda frase, designa-se “distância” como substantivo não concreto, pois não se consegue materializar sua imagem em uma essência única, visto que se trata de uma abstração. No entanto, é importante ressaltar que “distância”, em outro contexto, poderia ser caracterizada como nome concreto, se utilizada numa frase como “A distância de um metro foi completada pelos atletas com sucesso”. Ter-se-ia aí a materialização de distância, pois o numeral “um” contribui com a ideia de concretude. Na frase 3, nota-se que, embora “inglês” faça referência a um

⁷ Nesse sentido, está sendo utilizada como o processo de assimilação mental e cognitiva sobre algo ou alguém.

ser em específico, a imagem significativa do vocábulo é formada pela essência do ser indicada pelo artigo “o”. Portanto, designa-se como nome concreto, pois, se tem essência, existe, e se existe, se define como tal e é capaz de se concretizar em uma imagem mental. Por fim, na última frase, a palavra “ninha”, embora se caracterize como algo mitológico, designa-se por ser a essência de alguém concretizado na imagem de um ser. Nesse sentido, então, “ninha” é um nome concreto.

Essa questão de realizar uma abstração para classificar um substantivo em concreto ou em não concreto acentua a ideia de que abstrair não necessariamente tenha a ver com o vocábulo “abstrato”, tal como as gramáticas, por exemplo, explicam. Se assim fosse, no exercício de categorização de palavras, todas elas poderiam ser classificadas como não concretas.

Embora seja importante respeitar o processo de aprendizagem discente em seu dia a dia letivo, é relevante também não subestimar o conhecimento do ser aprendiz. Se o professor for capaz de adequar sua linguagem à realidade do aluno, acredita-se que o discente possa vir a amadurecer sua cognição em outras questões que serão de fato importantes no decorrer de sua vida escolar. Também, a partir de um conteúdo bastante abordado na escola como fundamental, cria-se a vantagem de levá-lo a descobrir outras problematizações, visto que a língua não se resume meramente a um conjunto finito de regras. Dessa forma, acredita-se ser possível levar o aluno a posicionar-se crítica

e construtivamente, na relação entre aquilo que aprende com o que de fato utiliza em sua linguagem cotidiana.

CONCLUSÃO

Em torno do conteúdo dissertado, pôde-se constatar duas problemáticas, as quais ainda persistem no ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na relação docente-discente: a prática do educador e a teorização superficial realizada pelas gramaticais. A didática do profissional de Letras, frente às mais variadas situações do dia a dia, deve ser inovada para poder contemplar as problematizações existentes no estudo de Língua Portuguesa e, respectivamente, surtir efeito significativo na aprendizagem do aluno em formação.

De forma nada conveniente ao que se espera do professor licenciado, nota-se, em geral, profissionais com concepções e ideias bem razoáveis sobre o que se concebe por linguística no meio acadêmico. Tal dificuldade incorre diretamente na aprendizagem dos discentes, os quais não têm maturidade suficiente para discernir questões de certo ou errado, segundo a variedade privilegiada como norma culta, por exemplo. Cabe ao professor de Português repensar seus métodos de ensino a cada instante, refletindo sobre a maneira que contempla o conteúdo e sobre sua didática.

Observando a linguagem como uma ciência humana, é relevante responder a si mesmo e aos alunos quais são os “porquês” ao se obter determinados conhecimentos

em Língua Portuguesa. Muito se ouve em sala de aula que os alunos não têm gosto por aprender Português, mas ocorre talvez pelo fato de não verem objetivo nesse tipo de aprendizagem. Os profissionais da educação são responsáveis na quebra desses paradigmas. O professor precisa refletir não só sobre sua prática pedagógica, mas também sobre o que estudos normativos apontam como certo. Essa filosofia de contestar e refletir, quando parte do profissional, é capaz de refletir como exemplo nos alunos.

É possível que, ao se estabelecer um paralelo entre conhecimento linguístico e conhecimento gramatical na formação discente, haja a possibilidade de o aluno posicionar-se de maneira crítica e construtiva acerca do que ele aprende. Portanto, é preciso construir uma pedagogia da variação linguística que se adeque à realidade dos aprendizes; caso contrário, os estudos podem não surtir efeito algum em sua formação.

Em relação ao ensino de substantivos concretos e abstratos, faz-se relevante contestar algumas questões referentes à visão tradicional e engessada da gramática, a qual, por vezes, não consegue explicar de forma esclarecedora todas as possíveis dúvidas que podem surgir no trabalho com esse conteúdo. Como já dito, a língua não se explica por si só, senão pelo advento da comunicação interdiscursiva, da realidade vivida por cada sujeito.

Hoje, sabe-se que estudos referentes à classificação e à subcategorização de substantivos são repetitivos, não têm uma atenção especial do autor. Contudo, refletir sobre o papel da linguagem no que tange a essas questões

é pensar também sobre onde desemboca o processo de ensino docente – ou seja, no aluno. Assim, o professor, ao buscar reinventar constantemente sua prática pedagógica, vê aí uma oportunidade de reinventar também suas percepções acerca da língua, de forma a criar estratégias que garantam a aprendizagem efetiva de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do Português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BONIFÁCIO, Carla; MACIEL, João. **Linguística textual.** Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/>. Acesso em: 14 jun 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** 3 ed. São Paulo: Atual, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

INFANTE, Ulisses; NICOLA, José de. **Gramática contemporânea**

da Língua Portuguesa. 12 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da Língua Portuguesa.** 41 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAZZAROTTO, Luiz Fernando; LEDO, Teresinha de Oliveira; CAMARGO, Davi Dias. **Nova Redação, Gramática & Literatura.** 2 ed. São Paulo: DCL, 2009.

MIOTO, Fabiana Rossi. **Sistema de Ensino Integrado – Língua Portuguesa.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1999.

PARMÊNIDES. **Da natureza.** São Paulo: Loyola, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições.** 10 ed. São Paulo: Ática, 1986.

SAMPAIO, Viviane. **Uma proposta de classificação dos substantivos através de feixes de traços semânticos.** Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 04 abril 2016.

SCHWINDT, Carlos Luiz. **Gramática: entre o saber e a disciplina.** Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 45, p. 219-229, 2009.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. **Sobre a Análise do Discurso.** Revista de Psicologia da UNESP, n. 4, 2005. Disponível em: www2.assis.unesp.br. Acesso em: 14 jun 2016

AS NOÇÕES DE *INTERSUBJETIVIDADE* E *REFERÊNCIA* E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Giovane Fernandes Oliveira⁸
Carmem Luci da Costa Silva⁹
Kedilen Dutra¹⁰

Considerações iniciais

As relações do homem com o outro e com o mundo constituem um tema que suscita debates entre estudiosos da linguagem desde a filosofia clássica até os estudos linguísticos contemporâneos. *Alteridade, interação, diálogo, interlocução, intersubjetividade*, de um lado, e *contexto, situação, significação, sentido, referência*, de outro, são alguns dos termos mais correntes nas reflexões sobre tais relações. A reintrodução destas na agenda dos estudos da linguagem esteve no centro de um movimento que, no século XX, tornou-se conhecido como a “virada linguística” (*linguistic tour*), ao legitimar o *uso da língua* como objeto de estudo tanto da linguística quanto da filosofia da linguagem.

No que concerne à linguística praticada no mundo francófono e tributária de Ferdinand de Saussure, um nome, em particular, destacou-se nesse cenário de abertura dos estudos linguísticos: Émile Benveniste. A

⁸ Doutorando em Estudos da Linguagem (UFRGS)

⁹ Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras (UFRGS)

¹⁰ Licenciatura em Letras (UFRGS) e bolsista de Programa de Bolsas de Iniciação Científica (BIC)

enorme diversidade das pesquisas realizadas por tal linguista no decorrer de sua exitosa carreira – que recobre diferentes campos do saber, desde os estudos iranianos e indo-europeus até os trabalhos sobre linguística geral e enunciação – encontra uma aparente unidade na questão da *significação*. Esta, por sua vez, está estreitamente vinculada às relações homem-homem e homem-mundo, indissociáveis da produção linguística de sentidos.

Entretanto, as pesquisas de Benveniste e de outros estudiosos da linguagem sobre essas relações não se restringiram ao âmbito científico, repercutindo também no âmbito educacional, ainda que este não tenha sido um interesse direto desses teóricos. Disso dão testemunho os documentos oficiais de educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao estabelecerem diretrizes para o ensino-aprendizagem de línguas, tais documentos fundamentam suas discussões em diversas teorias da linguagem, notadamente as teorias do texto, do discurso e da enunciação, para as quais aspectos como a interlocução e o contexto são incontornáveis no estudo da língua em emprego.

O presente trabalho situa-se nessa zona de contato entre os estudos da linguagem e a educação linguística, circunscrevendo-se ao ensino-aprendizagem de língua materna abordado a partir da teorização enunciativa de Émile Benveniste. Mais especificamente, buscamos responder à seguinte questão: *como as noções benvenistianas*

de intersubjetividade e referência podem contribuir para a prática do professor de Língua Portuguesa?

Para tanto, organizamos este texto em quatro seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira, tratamos do funcionamento intersubjetivo do discurso. Já na segunda, ocupamo-nos do seu funcionamento referencial. Na terceira, por sua vez, problematizamos o lugar do duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso no ensino-aprendizagem de leitura e produção textual. Por fim, na quarta e última, analisamos duas propostas de redação de vestibular para demonstrarmos uma possibilidade de operacionalização didática das noções benvenistianas de *intersubjetividade* e *referência*.

Antes, porém, de prosseguirmos, cabe uma ressalva: as interpretações que gestamos neste e em estudos anteriores que retomaremos, acerca do pensamento benvenistiano, são leituras próprias de uma escrita complexa, conhecida tanto pela densidade teórica quanto pela flutuação terminológica, o que impõe ao intérprete muitos desafios e a necessidade de fazer escolhas. Logo, as formulações a seguir partem de Benveniste, mas não podem ser a ele diretamente atribuídas.

O FUNCIONAMENTO INTERSUBJETIVO DO DISCURSO

A língua considerada nas práticas humanas está intimamente ligada ao exercício do discurso, no qual cada um pode exercer seu direito de trocar palavras com outros. Na inversibilidade do uso da palavra, cada protagonista

da enunciação *vive* o seu presente na linguagem e constitui o que Benveniste nomeia de *comunicação intersubjetiva*. Tratar da intersubjetividade instaurada a cada inserção do discurso no mundo envolve pensar a complexidade ligada à relação do indivíduo com a cultura de sua sociedade, com o outro e com a língua. É com essa complexidade que Silva (2009) se depara ao estudar a entrada da criança na língua materna, o que a conduz a propor *instâncias de intersubjetividade* simultâneas e interdependentes no ato de enunciação, em geral, e no ato enunciativo de aquisição da linguagem, em particular: a *instância da cultura*, a *instância da alocação* ou do *diálogo* e a *instância linguístico-enunciativa*. A exemplo da autora, cremos que tais instâncias intersubjetivas estão presentes não apenas no ato aquisicional, mas também em cada ato enunciativo que realizamos – seja para vocalizarmos ou escutarmos, seja para escrevermos ou lermos. Vejamos melhor cada uma delas:

- **Instância de intersubjetividade cultural:** trata-se da relação entre homens imersos na *cultura* de uma sociedade e falantes da língua dessa sociedade. No texto *Estruturalismo e linguística* (1968), Benveniste defende que, tal qual a língua, “A cultura é também um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem”, de maneira que “Tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores [...] que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 1968a/2005, p. 22). Conforme o

linguista, o homem não nasce na natureza, mas na cultura, tendo todo mecanismo cultural um caráter simbólico e sendo a ação do homem sobre a língua “a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (BENVENISTE, 1968a/2005, p. 24). Assim, a língua contém a cultura de uma sociedade, de forma que, quando o homem se assume como locutor e enuncia, ele faz a passagem a sujeito no interior de um discurso, o qual, conseqüentemente, é marcado pela relação desse homem com a cultura. Nesse caso, estamos diante de uma *instância de intersubjetividade cultural*, centrada na condição humana de cada um habitar a cultura com outros. Dito de outro modo, estamos, aqui, diante de uma instância de partilha de *valores culturais* via língua-discurso.

- **Instância de intersubjetividade alocucional ou dialógica:** trata-se da relação de *diálogo* instanciada a cada enunciação, a cada conversão da língua em discurso por um *locutor* que, ao fazê-lo, projeta um *alocutário*. Segundo Benveniste, no artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução: “A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Por isso, também concebemos *locutor* e *alocutário* como lugares de alocação responsáveis pelas referências e pelas correferências no discurso, vale dizer, pela produção e pela compreensão de sentidos. Aqui, estamos diante de uma *instância de intersubjetividade da alocação ou dialógica*. Em outras palavras, essa instância envolve “*a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo*” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, *itálicos do autor*).

- **Instância de intersubjetividade linguístico-enunciativa:** trata-se da relação do locutor com o outro registrada materialmente no discurso por todas as *formas linguísticas*, sobretudo pelas *formas pessoais*. De acordo com Benveniste, em estudo intitulado *Da subjetividade na linguagem* (1958), a condição do diálogo está atrelada às relações de pessoa (*eu-tu*), “*poisv implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu*” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286). Isso porque a língua fornece ao locutor a possibilidade de apresentar-se discursivamente como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* e propondo um outro como *tu*. A língua, em sua estrutura formal, comporta mecanismos que permitem o exercício da fala, assegurando o duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso. Aqui, estamos diante de uma *instância*

de intersubjetividade linguístico-enunciativa, relacionada à presença de marcas no discurso que remetem a *eu* e *tu*. Em outros termos, tal instância diz respeito ao modo como o locutor constitui-se subjetivamente e constitui o outro intersubjetivamente na materialidade discursiva.

A seguir, apresentamos uma esquematização das instâncias intersubjetivas acima propostas.

FIGURA 1 – SÍNTESE ESQUEMÁTICA DO FUNCIONAMENTO INTERSUBJETIVO DO DISCURSO.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como sugere a segunda instância de intersubjetividade, além desta, outro grande pilar da reflexão enunciativa de Benveniste é a referência, problema teórico que comparece em distintos textos do linguista e que confrontamos na seção seguinte.

O FUNCIONAMENTO REFERENCIAL DO DISCURSO

Em estudo no qual investiga o fenômeno referencial na obra benvenistiana voltada à enunciação e o associa à aquisição da linguagem, Oliveira (2019) deriva dessa obra diversas noções de *referência*, agrupando-as em duas categorias. Enquanto a primeira tematiza a referência numa abordagem enunciativa mais *stricto sensu*, centrada na relação língua-discurso, a segunda a problematiza numa abordagem enunciativa mais *lato sensu*, focada na relação língua-sociedade. A partir das duas categorias, o autor opera um segundo deslocamento, delas destacando três instâncias referenciais:

- **Instância de referência à situação discursiva:** trata-se da estrutura *eu-tu-aqui-agora*, que inclui o locutor, o alocutário e o contexto espaço-temporal em que dialogam. O que está em jogo, aqui, é principalmente a *auto-* ou *sui-*referência, isto é, a remissão feita pelos dêiticos de pessoa, espaço e tempo à situação discursiva em que são empregados e na qual situam os interlocutores (as pessoas do discurso *eu* e *tu*). São o que Benveniste denomina, em *A natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965), de *signos vazios*, os quais adquirem referência apenas no presente em que se fala, sendo os instrumentos da passagem de locutor a sujeito (a *subjetividade*) e da conversão

da língua em discurso (a *enunciação*). Todavia, as marcas dêíticas podem estar ausentes no discurso, de maneira que essa instância situacional não pode ser assimilada somente a tais marcas, que se restringem à intersubjetividade linguístico-enunciativa. Essa instância de referência deve caracterizar os elementos da situação discursiva – pessoas, espaço e tempo – independentemente do modo como estes estão representados no discurso, se de forma mais pessoal ou impessoal, o que demanda relacioná-la às instâncias de intersubjetividade cultural e alocucional, além de às demais instâncias referenciais descritas na sequência.

- **Instância de referência ao tema do discurso:** trata-se do *ele*, que consiste no objeto da alocução referido e correferido por *eu* e *tu* na situação discursiva. O que está em questão, aqui, é a remissão ao “mundo objetivo” feita por todas as formas da língua que não são *auto-* ou *sui-*referenciais, ou seja, que não remetem à situação discursiva, mas ao objeto do discurso (a não pessoa *ele*). São signos plenos, que desempenham o que Benveniste chama, em *A natureza dos pronomes* (1956), de *função denominativa da linguagem* e tornam possível a predicação linguística, através da nomeação dos objetos do mundo e da organização sintática desses nomes no discurso. Para Oliveira (2019), esse *falar* sobre o mundo

veicula os valores desse mundo e exige considerar os condicionantes sociais e culturais da língua em emprego nas relações intersubjetivas.

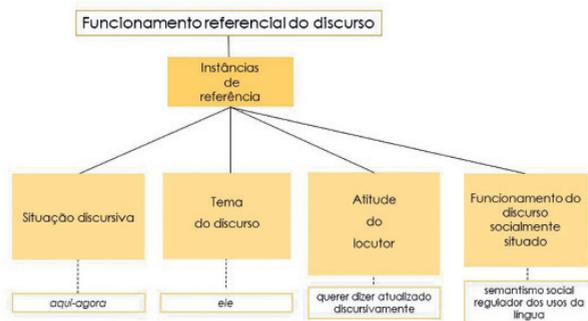
- **Instância de referência à atitude do locutor:** trata-se do *querer dizer* do locutor, que diz respeito à atualização linguística de seu pensamento. O que está em voga, aqui, é o seu próprio engajamento no discurso, aspecto abordado mais detalhadamente por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *O aparelho formal da enunciação* (1970). Como cada situação discursiva funciona como um centro de referência interno, que determina o modo como o locutor se apropria da língua e implanta o outro como alocutário, a atitude do locutor introduz aquele que fala em sua fala, consistindo no seu *querer dizer*, que define a maneira como ele expressa sua subjetividade em relação ao dito e inscreve a intersubjetividade no dizer.

Ainda que, ao tratar da instância de referência ao tema do discurso, Oliveira (2019) observe as influências socioculturais a que a enunciação está submetida, pensamos que sua reflexão sobre a referência na relação língua-sociedade autoriza a proposição de uma quarta instância referencial, que incide sobre todas as instâncias enunciativas até aqui expostas, tanto as de intersubjetividade quanto as de referência:

- **Instância de referência ao funcionamento do discurso socialmente situado:** trata-se da língua como atividade humana e de todas as implicações decorrentes da ampliação do escopo enunciativo ao campo social. O que está envolvido, aqui, é o que Benveniste nomeia, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), de *semantismo social e duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso*. O semantismo social corresponde os usos particulares que cada classe ou grupo de homens faz da língua comum a todos, ao se apropriar dos termos gerais e atribuir a eles *referências específicas*, incorporando às formas linguísticas os valores socialmente partilhados. Já o duplo funcionamento discursivo concerne à relação *eu-tu* (a estrutura de alocação exclusiva aos homens) e à relação *eu-tu/ele* (a operação de referência ao mundo externo à alocação). Segundo o linguista, esse duplo sistema relacional da língua insere o falante em seu discurso e a pessoa na sociedade, bem como determina os modos de enunciação que singularizam cada homem e cada classe ou grupo de homens no uso da língua.

A figura seguinte sintetiza o funcionamento referencial do discurso.

FIGURA 2 – SÍNTESE ESQUEMÁTICA DO FUNCIONAMENTO REFERENCIAL DO DISCURSO.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos levantamentos sobre as instâncias de intersubjetividade e referência realizados nesta seção e na anterior, discutiremos, na seção seguinte, o lugar do duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso no ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.

O FUNCIONAMENTO INTERSUBJETIVO E REFERENCIAL DO DISCURSO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como as noções benvenistianas de intersubjetividade e referência podem ser produtivamente deslocadas para o âmbito educacional? Parece-nos que o êxito desse deslocamento está na dependência de um trabalho com a leitura e a produção textual que considere a interlocução e o contexto.

Ora, já se tornou lugar-comum, tanto na educação linguística quanto na pesquisa acadêmica sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, tomar as dimensões

interlocutiva e contextual como definidoras da construção de sentidos por meio da língua escrita. O que, então, um olhar enunciativo tem a acrescentar à semelhante discussão?

Creemos que uma perspectiva enunciativa como a que preside esta reflexão, oriunda dos estudos benvenistianos, pode fornecer, dentre outras, duas contribuições aos professores de Língua Portuguesa. De um lado, pode refinar sua compreensão acerca das relações texto-interlocução e texto-contexto, pois se ocupa de questões geralmente não problematizadas por outras perspectivas sobre a língua em uso. De outro lado e como consequência do anterior, pode subsidiar uma prática docente teoricamente mais informada.

Algumas perspectivas teóricas tendem a abordar a interlocução como uma interação entre sujeitos concebidos enquanto indivíduos empíricos que utilizam a língua como instrumento de comunicação para agir no mundo. Já outras tendem a tomar o contexto como constituído tanto pela situação mais estrita quanto pela situação mais ampla de produção e compreensão do discurso, o que implica atentar a fatores sociais, políticos e ideológicos como determinantes das práticas de linguagem.

Longe de refutarmos tais abordagens, que fornecem um formidável aparato teórico-metodológico à educação linguística, gostaríamos de a estas acrescentar um olhar enunciativo benvenistiano, o qual tem com elas pontos de proximidade, mas igualmente pontos de distanciamento. Esse olhar não nega a existência e a importância nem dos

usos instrumentais da língua nas interações entre falantes e escreventes reais, nem dos usos condicionados da língua nos contextos sócio-históricos de fala e escrita. No entanto, o mais relevante, para a lupa teórica através da qual vislumbramos a sala de aula, não é o empírico, o concreto, mas o enunciativo, o discursivo entendido num viés não filosófico, psicológico ou interdisciplinar, mas linguístico.

Aqui, é necessário esclarecer o que entendemos por linguístico. Por linguístico, entendemos tanto a língua em sua estrutura sistêmica (o que Benveniste nomeia modo semiótico) quanto - e principalmente - a língua em seu funcionamento discursivo (o que o linguista denomina modo semântico). A enunciação, enquanto "este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82), situa-se no domínio semântico, mas supõe o domínio semiótico, pois consiste justamente na passagem da virtualidade do sistema da língua à atualidade do discurso. Tal passagem é sempre de uma radical efemeridade, na medida em que o ato enunciativo concretiza-se em circunstâncias pessoais, espaciais e temporais cada vez únicas. Como declara Benveniste, a enunciação é "cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece" (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231).

O caráter de acontecimento da enunciação acarreta consequências para o fazer docente, sobretudo no que toca o tratamento conferido, em sala de aula, à interlocução e ao contexto. Tais aspectos, se enunciativamente

abordados, devem ser concebidos como mais do que uma relação interativa entre seres empíricos (a “interlocução” como compreendida em muitas abordagens) ou uma exterioridade que determina de fora para dentro a interação (o “contexto” como entendido em outras tantas perspectivas).

À luz da enunciação benvenistiana, a interlocução deve ser focalizada a partir das três instâncias de intersubjetividade anteriormente descritas, isto é, considerando-se: a) uma relação entre homens imersos na cultura; b) uma relação entre interlocutores constituídos no diálogo; c) uma relação entre marcas de eu e tu produtoras de sentidos no discurso.

Já o contexto, nessa visada enunciativa, deve ser enfocado a partir das quatro instâncias de referência também antes caracterizadas, ou seja, levando-se em conta: a) a situação discursiva; b) o tema do discurso; c) a atitude do locutor; d) o funcionamento do discurso socialmente situado.

Deslocando tais noções teóricas para o âmbito educacional, podemos propor, de um lado, três perfis de interlocutor e, de outro, três tipos de contexto, cuja apreensão por parte do aluno pode gerar mudanças qualitativas em sua relação com a linguagem.

No que tange à interlocução, o estudante tem mais chances de atender às expectativas das tarefas escolares e acadêmicas, em geral, e da proposta de redação em situação de vestibular, em específico, caso se situe como leitor não somente de si mesmo, mas, sobretudo, de

outrem, como se o seu texto pertencesse a outro autor que não ele próprio. Para isso, o discente precisa se colocar no lugar de, ao menos, três possíveis interlocutores:

- **Interlocutor real:** é o leitor avaliador (seja o docente, na avaliação professor-aluno; seja o colega, na avaliação aluno-aluno; seja o examinador, na avaliação corretor-candidato), cuja consideração impõe ao aluno a necessidade de ser rigoroso numa escrita que será rigorosamente lida, a partir de parâmetros avaliativos preferencialmente esclarecidos a todos os partícipes do processo de avaliação. É a instância de intersubjetividade cultural que está em jogo aqui.
- **Interlocutor universal:** é um leitor projetado de forma genérica (ABAURRE; ABAURRE, 2007), como os leitores de textos jornalísticos, cujo perfil é mais difícil de delimitar, o que requer do autor um esforço de clareza para ser o mais inteligível possível em seu texto e, assim, fazer-se entender por distintos leitores. É a instância de intersubjetividade da alocação ou dialógica que aqui está em questão.
- **Interlocutor imaginado:** é um leitor/ouvinte virtual, assim como o interlocutor universal, mas, diferentemente deste, é um alocutário projetado de forma específica, em tarefas didáticas ou propostas de vestibular que solicitam a produção de um texto endereçado a um interlocutor

fictício, seja este “individual” (como um colunista de jornal a receber uma carta de leitor crítica a uma coluna sua) ou “coletivo”/“institucional” (como a prefeitura municipal a receber um abaixo-assinado com reivindicações por parte da comunidade). Também aqui é a instância de intersubjetividade da alocação ou dialógica que está implicada.

Esse colocar-se no lugar de distintos interlocutores relaciona-se ao que Benveniste, no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), define como quadro figurativo da enunciação:

O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, *itálicos e aspas do autor, negritos nossos*).

Trata-se, aqui, de o aluno apreender as variadas configurações e reconfigurações do quadro figurativo, o qual estrutura dialogicamente toda e qualquer enunciação e, por conseguinte, toda e qualquer tarefa de leitura e produção textual em âmbito educacional que se pretenda condizente com a realidade linguística.

Essas tarefas devem ser planejadas pelo professor a partir da observação, além da relação texto-interlocução, também da relação texto-contexto. Isso porque a enunciação abarca não somente a apropriação da língua pelo locutor e a postulação do alocutário, mas igualmente o estabelecimento de uma dada relação com a exterioridade:

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82, negritos nossos).

Trata-se, aqui, de um aluno não só assumir um lugar enunciativo e de atribuir um outro ao alocutário, como também de instituir uma certa relação com o mundo – “certa”, porque não direta nem especular, como se o discurso fosse um reflexo do real, mas mediada pela linguagem. Essa relação pode ser didaticamente visualizada a partir de três esferas contextuais:

- **Contexto estrito:** é a situação imediata de produção e compreensão do discurso. Quanto a essa situação, o aluno deve atentar a todas as variáveis que particularizam cada *aqui-agora* de cada enunciação. Numa situação como a de vestibular, por exemplo, são incontornáveis a todos os que desejam lograr êxito no exame variáveis como – no caso da produção – a

adequação à temática, ao tipo de texto, ao registro linguístico e – no caso da compreensão – a percepção de que o interlocutor lerá o texto em outro *aqui-agora*, no qual o estudante não estará presente para explicar-lhe eventuais trechos resistentes à interpretação, o que reforça para ele a relevância de ser o mais claro possível em sua reflexão. Estão em questão aqui as instâncias referenciais vinculadas à situação discursiva, ao tema do discurso e à atitude do locutor.

- **Contexto amplo:** é a situação sociocultural, que, direta ou indiretamente, influencia todos os usos da língua, de maneira que não seria diferente com as práticas de linguagem que têm lugar em âmbito educacional. Segundo Benveniste (1968/2006, p. 102), ao enunciar, “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção”. Contudo, em situação avaliativa, o aluno/candidato não pode ignorar os riscos de posicionar-se muito categoricamente em relação a uma dada temática, sobretudo se esta for de cunho mais social. Afinal, apesar de o avaliador não poder emitir juízos de valor em relação ao texto, seria ingênuo supô-lo como um leitor neutro, especialmente num contexto de acentuada polarização política como a sociedade brasileira contemporânea. Embora incida sobre

todos os perfis de interlocutor e tipos de contexto, é aqui que a instância referencial ligada ao funcionamento do discurso socialmente situado mais fica aparente.

- **Contexto virtual:** é a situação simulada em tarefas escolares e acadêmicas ou propostas de vestibular que apresentam ao aluno/candidato um espaço-tempo X, no qual ele é convocado a ocupar um lugar Y e dirigir-se a um interlocutor Z, sendo X, Y e Z simulacros enunciativos, quer dizer, projeções discursivas que remetem não a uma situação empírica e a indivíduos existentes anteriormente à enunciação, mas a um *aqui- agora* fictício e a papéis de *eu* e *tu* que devem ser desempenhados também ficticiamente no discurso. Igualmente aqui estão envolvidas as instâncias referenciais atreladas à situação discursiva, ao tema do discurso e à atitude do locutor.

Investigando a situação de vestibular – contexto estrito do qual aqui nos ocupamos – à luz da enunciação benvenistiana, Silva (2014) pontua que tal situação apresenta dois aspectos a serem considerados: “1º) não se pode separar a proposta da prova de redação do vestibular e a escrita do candidato, enquanto atos de enunciação, da cultura de onde emergem; 2º) o vestibulando, na situação da prova de redação, realiza dois atos enunciativos, o de leitura e o de produção de seu texto” (SILVA, 2014, p. 97).

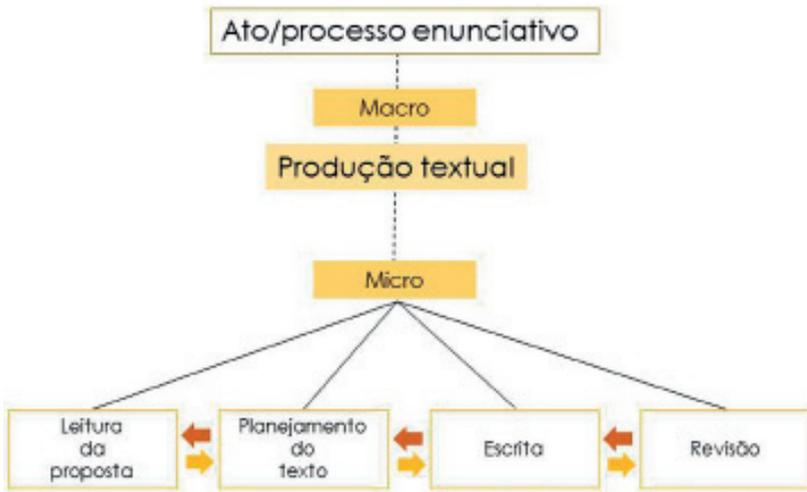
Também nós tomamos a leitura e a escrita como dois atos de enunciação, isto é, como dois atos de discursivização da língua e dos valores culturais nela impressos. Ainda acompanhando Silva (2014), compreendemos que esses dois atos presentificam-se na situação de vestibular, em que o vestibulando, enquanto locutor, enuncia tanto ao ler a proposta de redação quanto ao escrever o texto nela solicitado.

Além da leitura da proposta e da escrita do texto, identificamos na situação de vestibular dois outros atos enunciativos, igualmente imprescindíveis à plena realização da prova: trata-se dos atos de planejamento e revisão da redação. Ao planejar o texto, o vestibulando enuncia, pois o planejamento demanda tanto releituras da proposta quanto rascunhos das ideias a serem desenvolvidas. De igual maneira, ao revisar o texto, o candidato enuncia, visto a revisão igualmente exigir leitura e escrita, ao supor “retornos do locutor ao escrito para reformulá-lo, a partir de um desdobramento do eu em eu leitor e eu escrevente, no qual o locutor-revisor constitui-se sujeito de linguagem e renova sua relação com a leitura e a escrita ao ajustar a relação forma-sentido em seu texto a partir da projeção de distintos alocutários” (OLIVEIRA; CHITOLLINA, 2019, p. 30, *itálicos dos autores*).

Tal concepção enunciativa de revisão textual é apresentada por Oliveira e Chitollina (2019) em estudo no qual propõem uma espécie de sistematização da produção textual e dos atos enunciativos nela imbricados:

[...] o lugar da revisão na produção textual em contexto pedagógico é o de um eixo organizador desta. Isso porque a revisão baliza os outros atos/processos enunciativos “micro” que, com ela, integram o ato/processo enunciativo “macro” da produção textual: os atos/processos enunciativos de leitura da proposta de redação, de planejamento do texto e de escrita deste. Afinal, é na revisão que o locutor averigua se fez uma leitura adequada da proposta, bem como se executou com êxito o projeto enunciativo planejado e levado a cabo na escrita após essa leitura. O revisar acede, assim, à condição de mecanismo estruturante do redigir, da produção textual como um todo complexo e dinâmico que supõe múltiplos fatores (OLIVEIRA; CHITOLLINA, 2019, p. 30, negritos nossos).

Tais complexidade e dinamismo enunciativos da



Fonte: Elaborado pelos autores.

¹¹ Concebemos a enunciação como um *ato/processo*, pois Benveniste a define tanto como ato quanto como processo: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82); “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, *itálico do autor*).

Com base nos deslocamentos até aqui operados das noções benvenistianas de *intersubjetividade* e referência para o âmbito educacional, em geral, e para a situação de vestibular, em particular, analisaremos duas propostas de redação a seguir.

EXEMPLI GRATIA

As propostas de produção textual que elegemos para, a título de ilustração, analisarmos procedem do Concurso Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CV-UFRGS). Mais especificamente, trata-se das provas de redação dos vestibulares de 2016 e 2019. Esses são os nossos *facta enunciativos de análise*, os quais entendemos como enunciados resultantes de atos de enunciação que, enquanto processos instanciados em espaço-tempos radicalmente efêmeros, não são acessíveis senão pelos produtos que originam.

Entretanto, tais produtos – os fatos enunciativos – não se prestam à análise em sua integralidade, de modo que precisam ser submetidos a um último procedimento metodológico: o *recorte enunciativo*. Por *recorte enunciativo*, então, compreendemos o fragmento menor extraído de um fato enunciativo maior para que a análise seja, assim, operacionalizada. O recorte enunciativo é, pois, nossa unidade de análise, sendo nesta sinalizado pelo uso de número e letra entre parênteses, em que o número indica o fato do qual foi retirado o recorte e a letra registra a ordem

deste na série de recortes à qual ele pertence.

Por exemplo, consideremos os recortes enunciativos (1a), (1b) e (2a), (2b). Os dois primeiros decorrem do fato 1, enquanto os dois últimos provêm do fato 2. Em cada par, as letras indicam a ordem dos recortes na série à qual pertencem, se à série oriunda do primeiro fato ou àquela advinda do segundo fato. No interior desses recortes, grifamos em negrito os trechos destacados na análise¹².

Se os fatos enunciativos compõem nosso *corpus* e o recorte enunciativo constitui nossa *unidade* de análise, as instâncias de intersubjetividade e referência apresentadas nas seções anteriores consistem em nossas *categorias* analíticas. Eis nossos *procedimentos* de análise.

Seguem nossos fatos e, posteriormente, a análise dos recortes deles segmentados.

¹² Ainda quanto ao uso de negrito e itálico, ressaltamos que as propostas de redação selecionadas como fatos enunciativos de análise foram aqui transcritas tal como apresentadas nas provas de vestibular, incluindo-se os excertos grifados com tais recursos tipográficos.

FIGURA 4 – FATO ENUNCIATIVO 1.

REDAÇÃO

Observe a charge abaixo.

FEIRA DO LIVRO



Marco Aurelio, *Zero Hora*, 7 nov. 2015.

A charge faz referência à Feira do Livro de Porto Alegre. Na imagem, vê-se um grande número de pessoas, provavelmente visitantes, que não tiram os olhos de seus tablets e smartphones, o que sugere certa redução do protagonismo do livro, mesmo em uma feira de livros. O autor da charge apresenta seu ponto de vista sobre essa situação de uma perspectiva, sem dúvida, crítica, que pode ser inferida da expressão facial do leitor.

Essa questão adquire contornos mais complexos, se avaliada a partir da passagem abaixo, também recentemente publicada.

[...] fiquei sabendo que a Amazon Books - a livraria on-line mais famosa do mundo - havia inaugurado sua primeira loja física nos Estados Unidos. Depois de duas décadas de vendas pela internet, amesquorando a existência das livrarias tradicionais, o gigante do comércio eletrônico se instalou numa loja de shopping com os 6 milhões de títulos mais vendidos e mais bem avaliados no seu site. Ou seja: em vez de texto virtual, para os leitores digitais, ou da encomenda on-line as pessoas poderão pegar o livro na mão, apertar como se fosse um tomate, folhear e cheirar à vontade, exatamente como fazem os frequentadores da nossa feira porto-alegrense. E o mais importante: poderão levar o produto com elas, abrir e consumir em qualquer lugar, sem necessidade de bateria, wi-fi ou 3G.

Adaptado de: SOUZA, Nilson. Livros e tomates. *Zero Hora*, Segundo Caderno, 7 nov. 2015, p. 7.

Finalmente, e a título de informação suplementar, cabe lembrar a opinião de Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, em um livro cujo título é sugestivo. *Não contem com o fim do livro*.

"Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua similia, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer um a colher melhor que uma colher [...]. O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é."

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2010, p. 14.

Fonte: Elaborado pelos autores.

FIGURA 5 – FATO ENUNCIATIVO 2.

REDAÇÃO

Considere a seguinte situação.

Você foi aprovado no vestibular e começou a frequentar a Universidade. No primeiro semestre, você está cursando a disciplina de Língua Portuguesa e, nela, está vivenciando atividades de leitura e produção textual.

Na última aula, foi lido e discutido por todos os presentes o texto do psicanalista Contardo Calligaris, "Os adolescentes que merecemos" [disponível no anexo 1]. As ideias apresentadas pelo psicanalista têm grande força argumentativa e expressam um ponto de vista bem definido. Evidentemente, durante a discussão em sala de aula, muitas opiniões surgiram sobre o texto: algumas favoráveis, outras contrárias. Essa diferença de opiniões, quando feita nos limites da tolerância e do respeito, é bem-vinda, pois ela possibilita instaurar um debate bem fundamentado a respeito de qualquer assunto.

Após a discussão, ficou decidido que você deverá produzir um texto dissertativo sobre as ideias expressas pelo autor. Além disso, foi decidido também que você lerá seu texto, na próxima semana, integralmente, em voz alta, para todos os colegas da turma da faculdade.

Ora, tendo em vista essa situação, é fundamental que sua opinião seja apresentada de modo articulado, em um conjunto de ideias claras e consistentes. Para desenvolvê-la, você pode se valer, além das ideias do texto de Contardo Calligaris, de exemplos pessoais, situações presenciadas, fatos, acontecimentos, enfim, tudo o que possa ajudá-lo a sustentar de maneira qualificada suas ideias e a convencer os colegas de turma de que seu posicionamento a respeito do texto do psicanalista é defensável.

Em resumo, você deverá escrever um texto dissertativo que:

a) apresente claramente sua opinião e seu ponto de vista sobre as ideias expressas pelo autor do texto a seguir;

b) desenvolva argumentos que possam fundamentar sua opinião e seu ponto de vista.

L

Lembre-se: você lerá seu texto para os colegas na sala de aula, logo é preciso se fazer entender da melhor maneira possível. Bom trabalho!

Instruções

A versão final do seu texto deve:

- 1 - conter um título na linha destinada a esse fim;
- 2 - ter a extensão mínima de 30 linhas, excluído o título - aquém disso, seu texto não será avaliado -, e máxima de 50 linhas. Segmentos amendados, ou rasurados, ou repetidos, ou linhas em branco terão esses espaços descontados do cômputo total de linhas;
- 3 - ser escrita, na folha definitiva, com caneta e em letra legível, de tamanho regular.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os fatos enunciativos 1 e 2, podemos identificar tanto semelhanças quanto diferenças. Começemos por aquilo que os assemelha e, em seguida, passemos àquilo que os diferencia, organizando esses aspectos de similaridade e distintividade a partir das categorias de análise delimitadas anteriormente.

Quanto às semelhanças relacionadas às instâncias de intersubjetividade e referência, em ambas as propostas há uma relação que se constitui culturalmente entre a banca avaliadora e o candidato avaliado, em que este deve atender às expectativas daquela para ter cancelada a sua inserção numa nova instituição social: a universidade. Essa instância de intersubjetividade cultural reflete na instância de intersubjetividade linguístico-enunciativa, como demonstram as orientações enunciadas no imperativo verbal:

(1a)**Observe** a charge abaixo.

(2a)**Considere** a seguinte situação.

(1b)Para desenvolver seu texto,

- **defenda** um ponto de vista específico de abordagem do tema;
- **apresente** argumentos que fundamentem seu ponto de vista sobre a abordagem do tema.

(2b)Em resumo, você deverá escrever um texto dissertativo que:

- a) **apresente** claramente sua opinião e seu ponto de vista sobre as ideias expressas pelo autor do texto a seguir;
- b) **desenvolva** argumentos que permitam fundamentar sua opinião e seu ponto de vista.

Com efeito, o imperativo – enquanto modo verbal por excelência dos enunciados injuntivos, vale dizer, daqueles que prescrevem comportamentos ao interlocutor – é uma marca característica da função sintática de intimação. Esta é caracterizada por “ordens, apelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo, que implicam uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86). Como atesta tal citação benvenistiana, também o vocativo faz parte do inventário linguístico próprio à função intimativa. Duas marcas enunciativas que ilustram isso, nos fatos 1 e 2, são os pronomes “seu” (recorte 1b) e “você” (recorte 2b), que inscrevem o tu no discurso e o intimam a com este se defrontar.

Por meio de procedimentos intimativos como esses, a banca da prova de redação – no papel de locutor – convoca o vestibulando – no papel de alocutário – a assumir ele próprio o papel de locutor e produzir um discurso em atendimento à proposta de produção textual. Essa convocação pode ser lida como o querer dizer do locutor-banca (instância de referência à atitude do locutor), que recorre ao imperativo e ao vocativo, dentre outros instrumentos linguísticos de realização da enunciação, para apresentar o objeto da alocação acerca do qual deve tratar o alocutário-vestibulando (instâncias de referência à situação discursiva e ao tema do discurso).

A temática de cada proposta é nela discursivizada através de uma problematização que a ancora não apenas

num contexto estrito – o aqui-agora da enunciação –, mas também num contexto amplo – o contexto das tecnologias digitais, no fato 1, e o contexto das relações familiares, no fato 2 (instância de referência ao discurso socialmente situado):

(1c) A partir da leitura dos textos e considerando que, atualmente, discute-se, de diferentes pontos de vista, **o futuro do livro** no mundo contemporâneo, escreva um texto dissertativo sobre o tema abaixo.

O livro na era da digitalização do escrito e da adoção de novas ferramentas de leitura

(2c) Na última aula, foi lido e discutido por todos os presentes o texto do psicanalista Contardo Calligaris, “Os adolescentes que merecemos”. As ideias apresentadas pelo psicanalista têm grande força argumentativa e expressam um ponto de vista bem definido. [...]

Após a discussão, ficou decidido que você deverá produzir um texto dissertativo sobre as ideias expressas pelo autor. Além disso, foi decidido também que você lerá seu texto, na próxima semana, integralmente, em voz alta, para todos os colegas da turma da faculdade.

Aqui, porém, começam as diferenças entre uma proposta e outra – no caso, uma diferença relacionada à **instância de referência ao tema do discurso**. Afinal, a proposta de 2016 (recorte 1c) sintetiza a sua ideia global – o seu tema – em palavras-chave que, além de serem destacadas em negrito, constam separadas do corpo do texto, numa espécie de caixa textual centralizada. Já a proposta de 2019 (recorte 2c) não apresenta lexemas nucleares relacionados a sua temática que sejam grifados

com algum recurso tipográfico ou dispostos em alguma diagramação diferenciada, limitando-se a sintagmas como “as ideias apresentadas pelo psicanalista” e “as ideias expressas pelo autor”, os quais não referem senão indiretamente o tema a ser abordado.

Portanto, a proposta de 2019 requer uma leitura mais atenta por parte do vestibulando, o qual precisa ler e compreender bem tanto ela quanto o texto de apoio que a acompanha para, então, elaborar uma reflexão compatível com aquilo que a banca dele espera. Isso evidencia a importância de o professor de língua materna conduzir o aluno a examinar atentamente, em cada discurso escrito com o qual se confrontar como leitor, a configuração enunciativa que singulariza esse discurso dentre outros que dele se aproximam ou se distanciam em termos de aspectos temáticos, organizacionais e/ou linguísticos. Também na produção textual o estudante deve ser preparado para constituir discursos do modo mais apropriado possível a cada tema e a cada contexto (o estrito, o amplo e, se for o caso, o virtual), a fim de produzir os efeitos de sentido mais adequados a cada interlocutor (o real, o universal e, se for o caso, o imaginado).

Dito de outra maneira, ao escrever, o aluno sempre deve ter um querer dizer para atualizar discursivamente, ou seja, através de “uma significação do intentado, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 234), ele deve enunciar sua atitude de locutor em relação ao tema

do discurso, bem como deve buscar analisar, na leitura do dizer do outro, a atitude de locutor deste em relação ao dito. Trata-se da apreensão, pelo discente, do discurso “na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte [um leitor] e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 1959/2005, p. 267, acréscimo nosso).

Todavia, a diferença mais acentuada entre os fatos enunciativos 1 e 2 concerne à **instância de intersubjetividade alocucional ou dialógica** e à **instância de referência à situação discursiva**. Isso porque o fato 2 assinala uma guinada no estilo de prova de redação do CV-UFRGS, que passa a apresentar a proposta de produção textual inserindo nesta um *contexto virtual* e um *interlocutor imaginado*:

(2d) Considere a seguinte **situação**.

Você foi aprovado no vestibular e começou a frequentar a Universidade. No primeiro semestre, você está cursando **a disciplina de Língua Portuguesa** e, nela, está vivenciando atividades de leitura e produção textual.

Na última aula, foi lido e discutido por todos os presentes o texto do psicanalista Contardo Calligaris, “Os adolescentes que merecemos”.

(2e) Após a discussão, ficou decidido que **você deverá produzir um texto dissertativo sobre as ideias expressas pelo autor**. Além disso, foi decidido também que **você lerá seu texto**, na próxima semana, integralmente, **em voz alta, para todos os colegas** da turma da faculdade.

(2f) Lembre-se: **você lerá seu texto para os colegas na sala de aula**, logo é preciso se fazer entender da melhor maneira possível.

Como testemunham os recortes enunciativos (2d), (2e) e (2f), a proposta de 2019 simula uma situação X (uma aula de disciplina de Língua Portuguesa de primeiro semestre de graduação), em que o vestibulando deve preencher um lugar Y (o de um estudante recém-ingresso na universidade) e endereçar-se a um interlocutor Z (os colegas da referida disciplina). Isso tudo tendo em vista uma atitude de locutor (manifestar-se acerca das ideias do autor do texto motivador) sobre um tema discursivo (a relação pais-filhos como abordada pelo locutor do enunciado-base).

A análise da proposta de 2019 se complexifica se examinarmos mais detidamente as alocações nela projetadas: a) a alocação candidato-proposta de redação; b) a alocação candidato-texto motivador; c) a alocação candidato-interlocutores imaginados¹³. Na primeira, é o **ato enunciativo de leitura** que está em jogo, com o vestibulando enquanto locutor (*eu*) dialogando com o enunciado da proposta enquanto alocutário (*tu*). Já na segunda e na terceira é o **ato enunciativo de escrita** que está em questão, pois o candidato precisa se deslocar do lugar de locutor-leitor para o de locutor-escrevente: na segunda alocação, ele

¹³ Vale esclarecer que entendemos tanto a proposta de redação como um todo quanto o texto motivador nela contido como enunciados aos quais o locutor-leitor dirige-se como alocutários. Esse entendimento é defendido por Naujorks (2011) em estudo sobre a leitura a partir da enunciação benvenistiana, no qual a autora se distancia das teorias que colocam o leitor como o *tu* da enunciação e o toma como um *eu* que tenta reconstituir um sentido. Tal reconstituição, segundo a pesquisadora, nem sempre é coincidente com as representações do autor do texto, o qual (o texto) se converte em *tu* no discurso do locutor-leitor que passa a sujeito-leitor no ato/processo enunciativo de leitura. No entender de Naujorks (2011), essa conversão do texto em *tu* (interlocutor) só é possível porque, na leitura, ele é o enunciado com o qual dialoga o *eu* (locutor-leitor que, nesse diálogo, apresenta-se como sujeito-leitor).

assume o lugar enunciativo que lhe é atribuído na proposta (o de aluno iniciante de graduação) e dialoga por escrito com o texto de apoio lido; na terceira alocação, ainda na posição de locutor, ele projeta outro alocutário (os colegas da disciplina universitária que o ouvirão lendo em voz alta o texto que está produzindo).

Tal emaranhado de interlocuções faz dessa proposta de produção textual com contexto virtual do CV-UFRGS-2019 uma espécie de “baralho” enunciativo, do qual as distintas alocações se desdobram como “cartas” em leque. No cerne desse desdobramento de relações intersubjetivas, reside a inversibilidade enunciativa, que faculta ao locutor deslocamentos no interior da estrutura da enunciação. De nossa parte, cremos que deslocamentos como estes – se perseguidos pelo professor de língua materna no planejamento didático – podem oportunizar ao aluno, de um lado, modificar qualificadamente seus modos de enunciar e, de outro, reconhecer como socialmente situadas as práticas de linguagem das quais é convocado a participar em sala de aula.

Assim, o estilo de proposta de redação adotado pela UFRGS em 2019 reveste-se de grande potencial pedagógico, na medida em que leva em conta a intersubjetividade (a interlocução) e a referência (o contexto) ao conceder um lugar de enunciação bem fundamentado ao vestibulando. Mais do que simplesmente determinar que este escreva sobre um dado tema com o fim único de receber uma boa nota e passar no vestibular, uma proposta interlocutiva e contextual como essa o situa numa circunstância pessoal-

espaço-temporal que, por suas especificidades enunciativas, confere maior concretude à produção textual.

Isso amplia a probabilidade de execuções bem-sucedidas de tarefas de leitura e escrita na escola, no vestibular, na universidade, mas também em contextos outros além dos pedagógicos, haja vista a heterogeneidade das demandas discursivas da sociedade letrada e o fato de que, “A partir do momento em que a língua é considerada como ação, como realização, ela supõe necessariamente um locutor e ela supõe a situação deste locutor no mundo” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 239). E supor a situação do locutor no mundo é supor a sua relação com a língua (subjetividade), com o outro (intersubjetividade) e com a cultura de seu meio social (referência), relações estas que subjazem a “todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou responder à seguinte questão: *como as noções benvenistianas de intersubjetividade e referência podem contribuir para a prática do professor de Língua Portuguesa?* Para tanto, derivamos da teorização enunciativa de Émile Benveniste e de estudiosos a ele filiados *instâncias de intersubjetividade e instâncias de referência*; na sequência, deslocamos tais instâncias para pensarmos as noções de *interlocução e contexto*; por fim,

à luz dessas discussões, analisamos duas propostas de produção textual.

Tais propostas consistem nas provas de Redação do CV-UFRGS de 2016 e 2019, cuja análise nos levou à observação de semelhanças e diferenças nas configurações das duas provas. No que tange às semelhanças, constatamos a manifestação comum a ambas as propostas das *instâncias de intersubjetividade cultural e linguístico-enunciativa*, a partir do modo intimativo como o locutor-banca convoca o alocutário-vestibulando à escrita. No que concerne às diferenças, verificamos as distintas expressões, nas propostas, da *instância de intersubjetividade da alocação ou dialógica* e da *instância de referência à situação discursiva*. A esse respeito, a grande mudança entre as duas provas reside na complexidade enunciativa e no potencial pedagógico da de 2019, a qual apresenta ao vestibulando um *contexto virtual* e um *interlocutor imaginado*.

O trajeto teórico-analítico que percorremos nos conduz à seguinte resposta ao questionamento inicial: as noções benvenistianas de *intersubjetividade* e *referência* podem contribuir para a prática do professor de Língua Portuguesa, na medida em que o refinamento da percepção das relações interlocutivas e contextuais que fundamentam os usos da língua e a consequente resignificação do fazer pedagógico passam, sem dúvida alguma, por desdobramentos enunciativos das noções de *interlocução* e *contexto*.

Refletindo sobre o ensino-aprendizagem de língua materna à luz da enunciação benvenistiana, Silva (2016)

pontua que “A constituição do aluno como um produtor de saberes sobre sua língua e como continuador de sua história de enunciações está na dependência da criação de espaços para enunciar em sala de aula” (SILVA, 2016, p. 23). De fato, a investigação que ora finalizamos demonstra que a criação desses espaços enunciativos não pode ignorar as noções de *intersubjetividade* e *referência*, pois estas qualificam o planejamento didático de tarefas de leitura e escrita e, conseqüentemente, a formação do aluno como sujeito de linguagem e participante da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes (1956). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. As relações de tempo no verbo francês (1959). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana (1965). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem (1966). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. Estruturalismo e linguística (1968a). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968b). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes; CHITOLLINA, Raphaela Monteiro. **Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita**. 2019. No prelo.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Da referência mostrada à referência constituída: a inserção da criança na língua e na cultura**. 2019. No prelo.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Uma semântica do homem que fala, ouve, escreve e lê em sala de aula: a enunciação benvenistiana e o ensino de língua materna no Brasil. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, p. 92-112, 2018.

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. **Antares**, v. 8, n. 15, p. 15-28, 2016.

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva. A experiência do vestibulando na linguagem: do diálogo com a proposta de redação à escrita do texto. In: REBELLO, Lúcia Sá de; FLORES, Valdir do Nascimento. **O texto do vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 93-108.

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ivan Vale de Sousa¹⁴

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é voltado para o processo de letramento literário na educação básica a partir das políticas educacionais e das ações formativas realizadas nas três etapas do ensino básico: educação infantil, educação fundamental e educação média. Ao discutir a relevância do letramento literário no contexto da educação básica, coloca-se em destaque o protagonismo dos sujeitos e rediscute-se a acessibilidade ao ensino literário na escola.

Legitimar a realização de propostas voltadas para a educação literária dos alunos no contexto da educação significa sinalizar como as investigações destinadas ao tratamento do texto literário, à leitura literária e ao ensino de literatura têm sido propostas nos diferentes estágios de ensino e aprendizagem na educação básica. Sendo assim, a eficácia do planejamento principia todas as etapas de realização de uma educação literária cidadã, significativa, humanista e transformadora nas agências escolares.

A justificativa de que é nos diferentes estágios da educação básica que são iniciados e complementados os perfis de leitores na articulação e no estabelecimento das habilidades de leitura, escrita, análise, produção

¹⁴ *Mestre em Letras (UNIFESSPA)*

Professor da Educação Básica em Parauapebas – PA

e pesquisa que esta discussão acerca do processo de letramento literário nas instituições básicas de ensino torna-se necessária, pois ao construir caminhos para a caracterização dos perfis de leitores, valoriza-se também o protagonismo de quem aprende e de quem media os diferentes saberes literários.

Neste trabalho não são apresentadas apenas respostas ou formulas prontas para serem aplicadas como sendo infalíveis, mas são problematizadas também muitas questões que têm a finalidade de colocar em destaque os sujeitos que aprendem, suas especificidades, ritmos e carências na mediação pedagógica proposta e realizada pelos professores, que tomam como ponto de partida suas experiências literárias para caracterizar as vivências leitoras e formativas dos alunos.

Estas reflexões se concentram em duas partes reveladoras da necessidade de planejamento, proposição e promoção do letramento literário na formação dos alunos inseridos nos contextos da educação básica.

Sendo assim, na primeira parte são pontuadas algumas questões sobre o processo de educação literária, formação de leitores e o papel da escola frente a esse processo. Já segunda parte o letramento literário é apresentado a partir de algumas sugestões que visam orientar e ampliar a função literatura na escola, além disso, na parte final deste estudo são apresentadas algumas sínteses da importância de uma educação literária eficaz.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

As considerações referentes às experiências de letramento dos sujeitos devem direcionar as investigações no processo de ensino-aprendizagem de maneira que sejam significativas, sinalizando a proficiência leitora nos alunos. Nesse processo, como mediador e orientador das aprendizagens o professor legitima o que os alunos necessitam aprender a partir das experiências que sua vivência educativa traz para a formação do aluno leitor, crítico e proficiente, articulando os saberes de mundo com as experiências parametrizadas e possibilitadas nas diferentes etapas do conhecimento.

Ao oferecer as possibilidades de formação no processo educativo dos alunos, o professor necessita questionar-se constantemente sobre como e o que na heterogeneidade dos sujeitos precisa ser estudado. Ensinar subjaz pensar nas formas, estratégias e métodos que sejam capazes de aproximarem-se das necessidades de aprendizagem de cada um dos alunos inseridos nas propostas de ensino.

São as experiências do professor que podem promover uma série de investigação de como as vivências literárias são capazes de contribuir com o processo de educação literária dos sujeitos na escola, sobretudo quando o contexto da educação básica é tomado como laboratório de criação e recriação do trajeto literário que os sujeitos precisam transitar.

As ações de mediação pedagógica no espaço escolar são realizadas na inexorabilidade de gestão de tempo na formação, isto é, o tempo que a escola dispõe para formar, informar, problematizar e desenvolver políticas que construam e ampliem o senso crítico e participativo dos sujeitos. Essas ações representam apenas uma pequena parcela na constituição orientada da formação cidadão dos sujeitos, pois a maioria do tempo de formação do indivíduo se constrói para além da escola.

Ao problematizar as necessidades de formação e educação literária dos sujeitos na escola, colocam-se em destaque a urgência de que algumas dicotomias referentes ao processo de constituição literária precisam ser desfeitas. Por exemplo, o letramento literário não pode ser visto como uma ação descontextualizada e única, mas como proposta contextualizada, significativa, planejada e contínua.

Não se pode problematizar as condicionantes de letramento literário na educação básica sem que as intervenções de sala de aula não criem pontes dialógicas ou ofereça as possibilidades de mudanças necessárias que ocorrem no mundo para além da instituição escolar.

A noção de letramento literário na escola e na sociedade da informação está muito além de apenas desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos sujeitos em formação. Pensar as ações de letramento na educação significa reafirmar que não somente a sala de aula constitui-se como espaço epistêmico de formação de sujeitos leitores e protagonistas de suas próprias trajetórias, mas a própria experiência dos sujeitos como pessoas com histórias e vivências.

A eficácia do trabalho de formação literária de sujeitos no ensino básico perpassa por outras e muitas questões das habilidades de ler e entender o que é lido. Ao pensar nas estratégias que ampliem o processo de formação literária dos sujeitos, pensa-se também na elaboração autocrítica como pessoa e como cidadão com suas necessidades e questionamentos que tornam as experiências educativas necessárias e eficazes no ensino.

Construir e ampliar o processo de letramento literário sinaliza aproximá-lo da metodologia de formação capaz de perceber-se como sujeito e como todo indivíduo ter a capacidade de reconhecer nas próprias vivências partes da grande arte de constituição e complementação de uma educação literária que lhe desenvolva a audácia de interpretar a realidade circundante, percebendo que o texto literário é um diálogo interativo constante.

Como uma proposta de interação o letramento literário no contexto da educação constrói-se a partir das mudanças que necessitam ser realizadas no processo de mediação realizada pelo professor e recepcionada pelo aluno, pois toda estratégia de letramento promove e constrói uma cadeia de conhecimentos.

Tornar necessário o letramento literário na formação dos alunos significa constatar que o sujeito desenvolve e constrói uma série de conhecimentos e saberes. Tais saberes transitam entre as ações culturais, históricas, educativas e sociais, embora que a centralidade no processo de orientação, indicação e problematização tenham como ponto de partida das mediações escolares.

Construir uma identidade literária nos sujeitos a partir de seu plano de formação implica considerar os significados do letramento literário humanista com a significância das práticas sociais desenvolvidas e próprias de cada sujeito. Ao aproximar as formas de ensino das propostas de aprendizagem na concepção formativa literária o professor aproxima o mundo híbrido dos discursos propostos na escola com as experiências dos sujeitos leitores, analistas e autocríticas.

Seguindo um plano constitutivo de leitura literária, o letramento literário na escola ultrapassa a mera orientação de apenas indicar leituras aos sujeitos, mas, principalmente convencê-los que é por meio das diferentes leituras, isto é, da palavra e da imagem que podem encontrar no espaço do texto a abertura para que novos diálogos se estabeleçam, construam-se e ampliem-se.

Incentivar o desenvolvimento da leitura literária na escola e reconhecer a sala de aula como espaço também da literatura na constituição dos perfis de alunos-leitores significa perceber que as velhas crises literárias podem ser mudadas com alternativas flexíveis e eficazes de ensino. (SOUSA, 2019, p. 13-14)

A justificativa relevante do papel das mediações pedagógicas na constituição de um plano de letramento e leitura literária na escola e, sobretudo na formação humanista dos alunos coaduna-se com as ações de incentivo, com as propostas de instrumentalização dos sujeitos como protagonistas de suas próprias inquietações e condicionantes no mundo simbólico da literatura.

Trazer para o embate de formação da sala de aula as razões que tornam necessárias as investigações das propostas de letramento literário pressupõem partir das condicionantes de como o ensino de literatura tem sido proposto e realizado no processo de constituição da identidade do sujeito-leitor, do sujeito-receptivo, do sujeito-questionador e esperado pelas políticas escolares.

Mais que políticas, os sujeitos no contexto escolar requerem a realização de ações capazes de aproximar os saberes escolares com as práticas e as experiências de mundo, isto é, enxergar que não existe apenas o mundo construído pela escola, mas que existem outras visões e convicções que estão além do espaço de mediação do conhecimento.

Rediscutir a necessidade da escola como agência de construção dos significados do letramento literário implica compreender como os alunos conseguem enxergar na literatura os aportes que os tornem protagonistas no entendimento do texto e de como os discursos polifônicos personificam-se nas atitudes de leitores em construção e formação.

Circunscrever que o letramento literário escolar na educação básica passa pelas habilidades de leitura, interpretação e escrita esperadas pelos alunos na função de leitores, pluralizam e aproximam as intervenções escolares das experiências dos sujeitos que são próprias de cada, pois um mesmo texto, por exemplo, pode ser percebido de diferentes formas por diversos leitores.

É na diversidade de leitores na educação básica que o professor precisa compreender que há circulação de

textos literários e não literários que estão a todo momento produzindo um processo de intersecção leitora, cabendo, portanto ao educador a seleção daqueles que trazem como marcas de construção literária os vieses estéticos e poéticos. Em outras palavras, significa dizer que para cada texto há um plano de complexidade que dialoga com a experiência do leitor.

Trabalhar a leitura literária na educação básica pressupõe o entendimento de que estilo de literatura está sendo oferecido aos sujeitos para que transitem no mundo simbólico, possível e problematizador que o letramento literário constrói e revela. Nesse sentido, o professor indica onde estão as chaves que abrem as comportas do conhecimento na indicação metafórica das diferentes fontes do saber capazes de possibilitar a passagem pelo portal do imaginário leitor.

Não se pode falar de ensino de literatura sem que não sejam mencionadas as funções da literatura como ciência. Um texto é composto de partes que dialogam entre si e propõem um diálogo com o mundo real do leitor e a literatura o auxilia na compreensão como tal mundo possível é construído, através das cores, cheiros, formatos e nuances que interatividade literária estabelece.

Junto à sociedade da informação, a literatura continua realizando seu processo de resistência e perpetuação do que é necessário ao ser humano. Pensar a literatura hoje nunca foi tão urgente, porque a literatura nos ensina na arte do reconhecimento como pessoa; porque a literatura demonstra a necessidade de trabalho de preservação das línguas e, mais ainda, porque a literatura traz na sua centralidade o conectivo entre o ser, o saber, o conviver e a língua em seu estágio mais puro. (SOUSA, 2019, p. 15)

Priorizar a interação do aluno com o texto é um grande desafio quando se tem em mente a formação literária dos sujeitos, pois ao demonstrar a importância implícita no próprio texto não é uma tarefa fácil, já que o ato leitor precisa, muitas vezes, disputar com as vantagens que os recursos tecnológicos oferecem.

A proposição de uma educação literária na educação básica está justamente na interação proposta entre obra e leitor. Saber quais são os perfis de leitores que devem ser desenvolvidos na sala de aula é um grande desafio, visto que são gostos diferentes e nem sempre esses gostos são levados em consideração durante o processo de construção e ampliação literária no ensino básico.

O que não pode ser entendido como antagônico ao processo de formação humanista proposta pela literatura é o uso dos recursos tecnológicos. Assim, as ações de aproximar, propor e realizar o acontecimento dialógico da literatura na escola são os desafios mais amplos que constituem uma identidade significativa do letramento literário tanto na experiência quanto na pluralização dos perfis de leitores sonhados pelas mediações pedagógicas.

Ao propor o processo de formação literária no ensino básico denominado *letramento literário*, as mediações pedagógicas não podem tomar o texto literário simplesmente como um indicativo para debater o plano linguístico e gramatical do texto. Trabalhar outras questões necessárias ao ensino de língua não é a justificativa para tomar o texto literário como pretexto de outras questões que estão além do plano constitutivo do texto na literatura.

O simples fato de dizer que o texto literário não é pretexto para o ensino linguístico e gramatical na escola já não surge efeito e tampouco convence os atores inseridos nas mediações de aprendizagem, visto que é preciso e urgente explicitar os porquês de os textos literários não serem pretextos no contexto dialógico da escola e na formação humanista dos sujeitos.

Os textos literários não são pretextos por uma infinidade de motivos, como: apresentam um plano próprio de elaboração, de discussão, de diálogo incisivo com determinados períodos históricos, noções culturais e por inserirem-se nos planos estéticos e poéticos da literatura, porque a análise de um texto literário não se faz sob o viés linguístico ou gramatical, mas sob os holofotes das funções de encantar o leitor e colocar cores nos contextos que são revelados em cada parte do texto literário.

O texto literário é o campo de investigação dos contextos e a escola incrementa o letramento literário dos alunos com a organização de leituras e contatos com as obras proporcionando-lhes “um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favoreçam especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola” (COLOMER, 2007, p. 117).

As mediações pedagógicas no trabalho de letramento literário na escola devem estimular os leitores a conversarem com o texto, a entendê-los na produção de novos significados, a encontrarem a corrente interativa que desencadeia outras interlocuções, porque as especialidades do texto literário

auxiliam-nos na reorganização das formas como os alunos pensam o texto a partir de sua função global, isto é, todo texto subjaz um contexto histórico e cultural de elaboração.

Insistir na necessidade de letramento literário na educação básica implica considerar como as políticas educacionais têm enxergado o tratamento dado à literatura na escola. Sendo assim, o processo de letramento no ensino básico possibilita aos leitores realizarem seus próprios questionamentos e aos professores desenvolverem estratégias capazes de possibilitar aos sujeitos a construção de novos significados tendo como base de reflexão e problematização os textos literários na sala de aula.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO: COMO PROPOR? POR QUE FAZER?

As propostas de letramento literário no ensino básico não são ações com resultados perceptíveis a curto prazo, mas como proposições a serem realizadas continuamente, visto que a educação básica apresenta três estágios de formação: *educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*.

O tempo em que os alunos passam pelos diferentes estágios da educação básica marca de forma significativa as histórias de suas vidas. Na educação infantil os alunos têm contatos com as primeiras propostas de letramento literário realizadas a partir das histórias infantis lidas pelos professores e, aos poucos, por si sós, começam a investigar os diferentes contextos simbólicos das histórias lidas.

Na educação fundamental os alunos passam por dois estágios: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais a continuidade do processo de letramento construído na educação infantil é incrementada de outras propostas e incursões nas ações de aprendizagem que são ampliadas com as problematizações da produção de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental.

No último estágio da educação básica denominado ensino médio, os alunos enxergam o texto a partir de um plano de constituição amplo, apresentam durante a leitura um olhar mais crítico, mantendo relação com a ampliação dos conhecimentos construídos nos estágios anteriores. Nessa última fase do ensino básico a criticidade e a proficiência leitura são características essenciais e esperadas que os sujeitos tenham desenvolvido.

Durante as intervenções leitoras e de produção do conhecimento as experiências dos alunos constituem partes necessárias para a ampliação do processo de letramento, da formação de leitores capazes de compreenderem os textos lidos e problematizarem os enfoques dialógicos com os diferentes contextos do mundo da leitura.

Quando o leitor se vê diante de um texto, suas experiências são colocadas na interlocução textual, refeitas nos percursos da leitura literária, propostas e contrapostas no diálogo texto-leitor e ampliadas com os diálogos do texto. Isso é o que possibilita a necessidade do ato de ler, pois todos nós temos diferentes experiências de leitura e são essas marcas de vivências que possibilitam aos leitores enxergarem os novos significados estabelecidos

no texto literário, isto é, uma junção de texto, contexto e funções sociais.

Nesse processo de experiência entre leitor e texto encontra-se a prática de leitura literária que reafirma o espaço da literatura nas práticas escolares e no contexto da sala de aula. Sendo assim, as ações de leitura literária são exercícios em que o leitor é apresentado a diferentes textos literários, com isso se ampliam as vivências e o repertório literário.

Construir uma política de formação literária na educação básica significa construir também uma comunidade de leitores como também investigar os motivos que fazem com que uma criança ou jovem não demonstrem total interesse pelo ato de ler. Ao trazer as velhas crises referentes à leitura literária na escola reflete-se também como as novas alternativas de ensino e aprendizagem de leitura podem minimizar as disparidades encontradas no ensino básico.

Demonstrar o acervo literário que a escola dispõe e facilitar o acesso aos alunos aos espaços da biblioteca escolar e da sala de leitura significa sinalizar legitimar os sentidos da formação leitora na escola e aos contextos de investigação leitora à luz de uma educação literária provocante, questionadora, responsiva, reflexiva, significativa e autêntica.

Não se pode falar de letramento literário na educação básica sem que sejam destacadas as estratégias de acesso dos alunos às obras. Destacar a necessidade de letramento literário no espaço escola significa visibilizar como as propostas de ensino e intervenção estão aproximando os leitores iniciantes e experientes das propostas de leituras.

Trazer para o embate reflexivo e formativo da escola as ações de letramento literário no contexto da educação básica significa conhecer as experiências de leitura literária na instituição escolar. Além disso, a necessidade de tornar possível o letramento dos alunos à luz de uma educação humanista e transformadora parte das estratégias e dos olhares que têm sido direcionados ao trabalho com a leitura literária na escola.

Partir das discussões referentes ao ensino de literatura na educação dos alunos, sobretudo do ensino médio é se deparar com uma corrente de desinteresse dos sujeitos. Sendo assim, os desafios de ensinar e aprender literatura na educação básica são grandes no processo de ampliação do letramento literário nas agências escolares.

Planejar ações na realização de propostas que se aproximem das necessidades de produção do conhecimento na literatura pressupõe reconhecer como as expectativas dos alunos são atendidas nas diferentes formas de exploração do texto literário na sala de aula e, mais ainda, como o texto literário é compreendido.

Ao se discutir a relevância do letramento literário na formação do repertório do leitor literário esclarece-se, ao mesmo tempo, que a singularidade no letramento literário faz jus ao plano humanista da literatura, porque a linguagem literária propõe “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Quando o professor se enxerga como mediador e, ao mesmo tempo, propositor das propostas de letramento

literário, as experiências docentes auxiliam os alunos a se enxergarem nos planos específicos da literatura. Assim sendo, os diálogos na escola tornam-se possíveis quando o professor consegue aproximar a educação humanista das propostas flexíveis de leitura literária transformadora.

O desvelamento da literatura e da leitura literária na educação humanista dos alunos inseridos na educação básica além de revelar um mundo possível de oportunidades de diálogo com o texto, abre as portas do mundo da escrita para que os sujeitos se constituam como cidadãos capazes de realizarem os próprios questionamentos e investigarem as possíveis respostas na margem ou no interior do texto.

A melhor forma de aprender sobre literatura é utilizando a própria literatura, ensinar os alunos a investigar, por exemplo, nos textos poéticos os diferentes contextos que não são visíveis de imediato a partir de uma leitura superficial, visto que a melhor fórmula a ser utilizada no letramento literário dos sujeitos está em dosar as pequenas porções de investigação, compreensão, discussão, análise e produção de textos literários.

Produzir textos literários na escola nunca foi tão urgente como na atualidade, visto que são por meio das oficinas de produção literária na sala de aula que os alunos têm as oportunidades de se aproximarem das comportas abertas do conhecimento, além disso, a efetivação do processo de letramento literário passa pela realização das estratégias de um ensino humanista.

A ampliação das propostas de letramento literário na educação básica é urgente. Mas de que formas propor

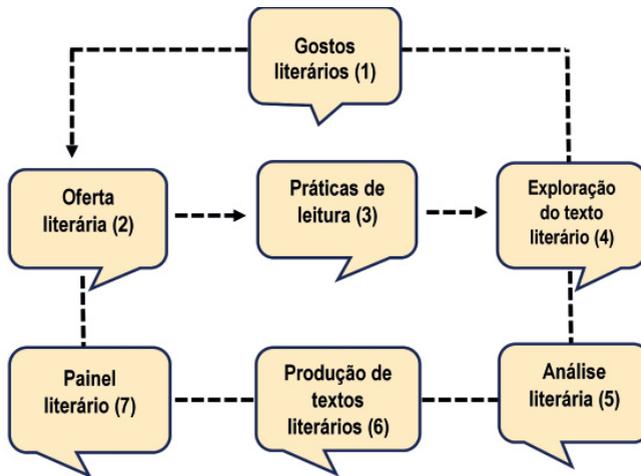
tais ações? Quais são as estratégias que podem orientar essas ações? Como propor o letramento literário no ensino básico? Por que é urgente essa necessidade de formação?

As respostas para tais questionamentos não podem ser vistas como receitas infalíveis, porque há que considerar o contexto que a instituição escolar está inserida e como os sujeitos que aprendem e os que ensinam se relacionam com as práticas de leitura na ampliação de suas experiências leitoras.

Assim sendo, apresentarei um conjunto de dez sugestões metodológicas de realização de trabalho com a literatura que, certamente, contribuirão com as formas que têm sido olhadas as ações de letramento literário e leitura no contexto de ensino da educação básica.

A primeira sugestão parte da realização de um procedimento didático denominado por Sousa (2019) de *Oficina de leitura literária* que pode ser realizada obedecendo ao cumprimento das sete ações da proposta, atendendo-se aos propósitos de planejamento estabelecidos em cada etapa e adequando-os às especialidades da turma.

FIGURA 1: ESQUEMA DA OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA



Fonte: Sousa (2019, p. 19)

A finalidade do procedimento supramencionado está no protagonismo dos alunos nas diferentes fases da leitura literária que pode ser realizada nas instituições de educação básica. Ao protagonizar a participação dos sujeitos como leitores autênticos e proficientes nas estratégias de ensino e aprendizagem literárias, estabelecem-se diálogos entre os alunos, os autores e as obras lidas.

Elaborar estratégias de ensino nem sempre é uma tarefa fácil, mas sim uma provocação de como cada etapa do planejamento pode ser realizada com os sujeitos, respeitando o ritmo e a identidade de cada um. Nesse sentido, a oficina de leitura literária define-se como “conjunto de sete ações a serem desenvolvidas nas etapas de iniciação e continuidade do processo de

letramento literário dos sujeitos como leitores nas práticas escolarizadas de investigação, no envolvimento com os estágios de leitura literária” (SOUSA, 2019, p. 20).

A segunda estratégia de mediação do letramento literário na escola é a *organização de feiras literárias* na instituição cujo objetivo é estabelecer uma experiência leitora na educação dos alunos, além disso, com a realização da referida ação os sujeitos têm a oportunidade de conhecer o contexto diverso de produção das obras e, mais especificamente, diferentes obras e autores.

A terceira sugestão que visa contribuir com o letramento literário no ensino básico é a realização de *pesquisas sobre autores* de determinados períodos literários. Nessa estratégia, estudam-se as características das obras dos autores, a forma como escrevem seus textos e como personificam os sentimentos na literatura.

A quarta proposta parte da montagem de *murais de obras literárias* lidas por determinadas turmas ou grupos de alunos cuja finalidade é demonstrar para os demais sujeitos da comunidade escolar as investigações que estão sendo realizadas com as ações de leitura literária.

Uma quinta proposta de promoção do letramento literário na escola objetiva a *valorização das produções literárias locais e regionais*, isto é, conhecer as obras das Academias de Letras da região na qual a instituição de ensino está localizada, sem se descuidarem dos cânones literários. Ao propor o conhecimento das obras e a existência das academias o professor amplia as funções sociais que perpassam pela trajetória da literatura; valorizam-se as

identidades e tornam-se conhecíveis as características e as inspirações dos autores da localidade ou região.

A sexta estratégia de incentivo à educação literária no ensino básico é a *realização de leituras duas vezes por semana nos espaços da biblioteca escolar ou da sala de leitura* pelos alunos, sendo que em uma das vezes é o professor quem sugere o conhecimento de obras, em outras, os alunos fazem suas próprias escolhas de leitura. Isso requer um acervo variado de obras.

A metodologia de *indicação literária* surge como a sétima sugestão ao processo de letramento literário dos alunos, funcionando como uma grande vitrine literária na escola em que as turmas indiquem às demais as obras lidas, despertando nos outros leitores o desejo pelo conhecimento da obra.

A *produção de textos* inseridos nos gêneros literários estudados e analisados representa a oitava estratégia de ensino à luz do letramento literário dos alunos nas instituições de educação básica. Ao produzirem os textos, os alunos assumem o protagonismo autoral de indicar outros vieses literários na conexão dialógica com os interlocutores de seus textos.

Uma nona metodologia de letramento literário parte da *compilação de textos* literários produzidos, compondo-se pequenos livretos de textos escritos pelos alunos de diferentes anos de aprendizagem, além disso, os livretos podem fazer parte do acervo da sala de leitura, promovendo com isso a valorização do saber construído e o envolvimento produtivo intelectual dos estudantes.

A décima e última estratégia sugestiva é o trabalho de ilustração das obras lidas, dos autores pesquisados, analisados, dos contextos sociais e simbólicos que os textos literários foram desenvolvidos. Na realização desta estratégia, o professor de língua portuguesa/ literatura poderá realizar um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Arte e História na elaboração das diferentes nuances gráficas histórico-literárias.

Formar leitores na escola passa pelas propostas de letramento literário, pelo árduo trabalho docente e envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Quando os alunos passam a vivenciarem as práticas de trabalho como texto, tornam-se analistas, conhecedores e leitores de diferentes obras que lhes presenteiam com o desenvolvimento de uma ampla consciência literária, crítica e dialógica esperada por todo leitor e, sobretudo no ato de estabelecer interações com o texto.

Inserir os alunos nas experiências pedagógicas literárias significa criar situações de aprendizagem que lhes possibilitem pensar, problematizar, analisar e estabelecer diálogos com as obras, pois ao permitir que partilhem suas experiências em construção, as comportas das possibilidades de compreensão e apropriação do texto literário são abertas.

Desenvolver estratégias literárias diversas além de envolver os alunos, desfaz a função do professor como único informante na sala de aula, visto que a atuação docente é capaz de problematizar, solucionar e orientar

as diferentes formas de aprendizagem, pois somente o professor que está continuamente na sala de aula sabe, exatamente, o que necessita ser acrescentado aos conhecimentos dos sujeitos.

Se, por um lado, cada contexto de ensino exige do professor a adequação das propostas de produção do conhecimento, por outro, o professor precisa ser ousado na elaboração dos próprios procedimentos de leitura, escrita e reflexão, pois ninguém mais que o professor conhece com propriedade o que exatamente cada aluno precisa desenvolver e aprender. (SOUSA, 2018, p. 25)

A promoção do letramento literário no contexto da educação básica realiza-se a partir de estratégias simples, não há a necessidade de desenvolver projetos mirabolantes ou planejar metas inatingíveis sem que o envolvimento e as experiências dos alunos não encontrem nas propostas metodológicas espaços para serem construídas e desenvolvidas.

Muitas propostas simples e eficazes de promoção do letramento literário todos os dias em algum lugar, em alguma escola estão sendo desenvolvidas e precisam ser divulgadas para que auxiliem as práticas metodológicas de outros professores, formem novos cidadãos e fomentem o desenvolvimento do senso crítico dos leitores em formação inicial e continuada.

Sendo assim, todas as dez propostas apresentadas neste estudo podem ser realizadas em todas as etapas de aprendizagem da educação básica, carecendo apenas de um processo de adequação das ações aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos em consonância com os contextos sociais nos quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater a relevância do processo de letramento literário na escola de educação básica significa preocupar-se com a formação de cidadãos leitores, já que o acesso à literatura passa pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, análise e escrita para além das experiências escolarizadas, pois ao politizar uma educação literária humanista consideram-se também as vivências que cada sujeito traz para a diversidade escolar.

Articular como o letramento literário faz-se urgente nas diferentes etapas de aprendizagem da educação implica preparar os alunos para atuarem em uma sociedade cada vez mais seletiva e tornar as práticas significativas de leitura, análise e escrita significa envolver todos os que estão no contexto escolar e nos desafios progressivos de ensino.

Ler e compreender um texto, sobretudo o texto literário é uma atividade complexa porque exige o acionamento de outros saberes que estão além do objeto literário, sendo todos os alunos mesmo tentando entender o texto, envolvem-se na comunicação produzida pela literatura, porque não é somente a função de encantar e embelezar que a leitura literária se preocupa, mas o próprio ato de ler simboliza um processo de problematização e resistência.

Durante as reflexões deste trabalho as discussões referentes ao processo de letramento literário na educação básica foram colocadas em destaque tendo sempre como protagonistas professores e alunos. Além do mais, algumas estratégias foram sugeridas com a finalidade

de estabelecer a constituição de uma educação literária e humanista dos alunos.

A escola é, exatamente, o ambiente de problematização, sugestão e lócus responsivo de propostas educacionais capazes de despertar da inércia os múltiplos conhecimentos e habilidades dos alunos que trazem para o mundo possível e transformador das práticas de educação, pois mais que formar pessoas e construir perfis leitores, a educação literária na agência escolar constrói e revela um processo amplo de cidadania.

Por fim, o letramento literário no ensino básico não parte de propostas excepcionais, mas de ações simples com os objetivos de aprendizagem estabelecidos e adequados aos contextos de ensino e às necessidades dos sujeitos, promovendo um processo proficiente de que o espaço do texto, da leitura literária e da literatura é a escola como agência propiciadora de eventos significativos de letramentos.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

SOUSA, Ivan Vale de. Literatura brasileira e sequência didática: repensando as questões metodológicas. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). **Interfaces entre literatura, língua e sequência didática.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 11-26.

SOUSA, Ivan Vale de. Ensinar e aprender literatura hoje. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). **Laços e desenlaces na literatura**. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br> > arquivos > ebooks > lacos-e-desenlaces>. Acesso em: 08 ago. 2019, p. 13-23

A FIRST-TIME TEACHER VIEW (PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DE PRIMEIRA VIAGEM): REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Eliaine de Moraes Belford Gomes¹⁵

Gabriele Gomes Amorim¹⁶

APRESENTAÇÃO

O Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira - Inglês - Ensino Fundamental é uma das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Ele tem como propósito proporcionar ao acadêmico circunstâncias de ensino-aprendizagem para desenvolver as competências do ofício, aplicar os conhecimentos adquiridos e aprender a lidar com situações da realidade escolar. Por consequência, o acadêmico começa a refletir sobre o exercício de ensinar, como também o de aprender.

O presente trabalho baseia-se nas atividades do Estágio que ocorreram no 1º semestre de 2019, num primeiro momento, durante as aulas teóricas, na UFRR, orientadas pela professora Eliaine de Moraes Belford Gomes; e, num segundo momento, na Escola Estadual Monteiro Lobato, no período de 05 de abril a 02 de julho de 2019, com duas turmas de 6º ano, sendo este dividido

¹⁵Doutora em Linguística (UFRJ)

Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

¹⁶ Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa (UFRR)

entre período de observação e período de regência. Apesar de ser o segundo estágio feito dentro do curso de Letras- Inglês, este foi o meu primeiro de Língua Estrangeira. Escolhi fazê-lo em uma escola estadual para observar, verificar e analisar a real situação da educação para a maioria das crianças e adolescentes de Roraima.

Além de muito relevante para o meu crescimento pessoal, este relato de experiência contribui para que outros acadêmicos tenham conhecimento de como é o dia a dia em uma sala de aula, da necessidade de se ter estratégias para ensinar o conteúdo e de alguns desafios enfrentados, visto que é muito discutido dentro do curso o fato de que os acadêmicos não possuem segurança para ministrar aulas, por falta de didática, conhecimento teórico e prático.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

A Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML), comumente conhecida apenas como Monteiro Lobato, está situada à Rua Cecília Brasil, nº 1506, no Centro do Município de Boa Vista. A instituição possui como referencial teórico a Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 2017. Sobre esta teoria é dito:

Adotando como suporte teórico a **Pedagogia Liberal Renovada Progressivista**, a EEML visa preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. Para isso, o mesmo precisa aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes

do grupo do qual faz parte. Trata-se de **APRENDER A FAZER FAZENDO**, valorizando-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, a investigação, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. (PPP, 2017, p. 17, grifo do autor)

Logo, o aluno é considerado agente do processo de ensino. Cabe à escola promover experiência que trate de questões sociais, no intuito de preparar o indivíduo para o seu desempenho em sociedade, agregando valor a si e ao outro. Dentro deste cenário, o ensino de Língua Estrangeira faz-se necessário para que a partir da promoção de uma outra língua, costumes e valores, o aluno potencialize a percepção de sua própria cultura.

Em Roraima, as escolas do Município oferecem o Ensino Fundamental I enquanto o Estado oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Além de o Monteiro Lobato se enquadrar na segunda categoria, também é disponibilizada a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, a manhã é preenchida pelo Ensino Fundamental II, a tarde pelo Ensino Médio e a noite pela EJA.

A escola está localizada ao lado do terminal de ônibus que atende alunos de bairros próximos e distantes. No geral, a estrutura da escola é boa, é grande em comparação à maioria das outras escolas do Estado. Conta com uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de arte e música, uma sala multifuncional, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma quadra poliesportiva, uma cantina e um refeitório. No total, possui em torno de 37 salas, sendo 25 de aula e 12 administrativas. Algumas

salas administrativas estão cedidas para outras secretarias estaduais, por motivo de reforma em seus devidos prédios.

As salas de aula não são muito grandes, quase todas em um formato retangular e não possuem suporte tecnológico (datashow, caixa de som e cabos). O quadro branco sempre fica na parte mais horizontal, a incidência de luz natural é alta (visto que as janelas são largas), mas também há iluminação artificial. As cadeiras não são padronizadas e, na maioria das vezes, os alunos pegam mesa e cadeira de outras turmas. Cada sala comporta cerca de 30 alunos. Entretanto, esse número varia com o passar dos meses, pois muitos alunos solicitam transferência para outras instituições. Outro fator inerente à realidade das escolas públicas roraimenses é que quase todas as salas, ou todas, possuem alunos de outra nacionalidade, visto que Roraima é uma área de refúgio para cidadãos venezuelanos.

Mesmo sendo uma escola referência no Estado, tanto em ensino como em estrutura, ela sofre com um grande problema: o alto número de estudantes que moram em bairros distantes da região central. Isto faz com que eles faltem às aulas por não terem o dinheiro suficiente da passagem de ônibus.

As turmas que escolhi para observação e regência foram o 6º ano A e D. Ambas sob o comando da professora Maria das Dores Socorro Leal, que possui licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa (UFRR) e Mestrado em Letras - Análise do Discurso (UFRR). É importante salientar que, de acordo com o quadro de professores encontrado no PPP (2017), todos os professores

possuem licenciatura plena em sua área de atuação e alguns ainda possuem outra graduação ou especialização. Ademais, a Escola disponibiliza o livro didático para todas as disciplinas, tanto para os professores como para os alunos, exceto para as disciplinas de Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

A maioria dos alunos das duas turmas é advinda da rede municipal de Boa Vista, que não possui Ensino de Língua Estrangeira em seu currículo do 1º ao 5º ano. Eles são receptivos e curiosos. Tratam bem a professora quando a veem no corredor e em sala de aula, normalmente cumprimentando-a com “*Good morning*”, “Bom dia”, “*Teacher*” ou “*Hi, teacher*”. Ela sempre os responde da mesma forma. Como já dito, a maioria dos alunos veio de escolas municipais que não contemplam o ensino de inglês. Logo, é o primeiro contato deles com o idioma. Uns se interessam em aprender e outros perdem o interesse com as primeiras dificuldades ou fazem as atividades apenas para passar de ano.

Logo no começo do estágio, a turma A era tida como a melhor turma, enquanto a D era a pior, por ter alunos mais rebeldes e alguns repetentes (a partir das observações, havia apenas uma aluna repetente na turma A e na D havia três ou quatro). Após o primeiro bimestre, as turmas ficaram no mesmo nível, pois uma das alunas repetentes da turma D solicitou transferência e alguns alunos foram interagindo melhor com o Inglês e se sobressaindo; na turma A, os alunos se conheceram melhor e as conversas paralelas aumentaram.

Em relação aos estudantes estrangeiros, a turma A tinha três meninas (uma delas solicitou transferência em meados do primeiro bimestre), enquanto a turma D tinha duas meninas estrangeiras inicialmente. Porém, no meio do segundo bimestre, um menino ingressou na turma. As três alunas da turma A prestavam atenção nas aulas, faziam as atividades propostas e tiravam suas dúvidas com a professora. Foi interessante perceber que mesmo havendo três indivíduos falantes de Espanhol em sala, estes não se comunicavam entre si e a mínima comunicação era em Português. As mesmas constatações com relação às meninas da turma A foram observadas nas alunas da turma D. Já o aluno recém-chegado ainda estava em fase de adaptação e sentia dificuldade tanto em Português como em Inglês. De forma tímida, ele solicitava a professora para esclarecer dúvidas e ela sempre o atendia. Ele buscava aprender e ficava concentrado para entender o que estava sendo passado em sala de aula.

Na turma A, havia um aluno com dificuldade de entender os conteúdos de todas as disciplinas. Foi solicitada a presença dos pais na escola, mas não atenderam ao chamado. Além disso, ele tinha um número de faltas significativo. A escola, na tentativa de auxiliar o aluno, levou-o a fazer acompanhamento com a professora da sala de leitura e reforço das disciplinas para que ele pudesse desenvolver sua cognição e na tentativa de fazer com que ele absorvesse os conteúdos ministrados em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa prática foi orientada por algumas concepções que salientamos a seguir.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1º segmento – 6º ao 9º ano), o ensino de Língua Estrangeira objetiva principalmente a compreensão textual e o desenvolvimento discursivo por parte do aluno. Sendo assim, o trabalho em sala de aula se deu a partir de gêneros textuais, os quais Marcuschi (2002) considera como contribuintes que ordenam e estabilizam as tarefas do cotidiano. Isto implica dizer que os gêneros textuais representam o funcionamento da sociedade além de ser um mecanismo para o ensino do sistema linguístico. Marcuschi (2002) ainda acrescenta que:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais (MARCUSCHI, 2002, p.34).

O gênero textual proposto para o bimestre em que seria feito o período de regência no Estágio foi “árvore genealógica”. Este gênero foi apresentado por meio do livro didático (LD) que, mesmo sendo associado ao método tradicional de ensino, fizemos uso da concepção apresentada por Sarmiento e Lamberts (2016) que apresenta o LD como:

Um guia que auxilia o trabalho do professor, mas o foco deve ser sempre as necessidades dos alunos. Se o professor não adaptar as atividades a cada contexto, ele

estará desenvolvendo o papel apenas de regente do LD, e este será o foco da aula (SARMENTO E LAMBERTS, 2016, p.294).

Verificamos a necessidade em trabalhar de forma eclética no que diz respeito à base conceitual. O ensino da língua foi desenvolvido mediante a utilização de gêneros textuais e, quando houve necessidade de fixar o assunto e as estruturas da língua, foi utilizada a repetição – uma das técnicas do método audiolingual¹⁷. Larsen-Freeman (2000) estudou o método audiolingual em prática dentro de uma sala de aula em Mali, com 34 alunos entre 13 e 15 anos que estavam iniciando o curso de inglês. A partir das observações, ela retirava os princípios do método. Sobre a técnica da repetição foi constatado que: *“Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and greater the learning”*¹⁸ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 43).

Utilizamos o livro como instrumento para guiar as atividades em sala de aula, através dos textos verbais, não-verbais e mistos¹⁹ e também como um recurso audiovisual,

¹⁷ O método audiolingual promove a repetição das sentenças na língua para aquisição dos novos padrões gramaticais, ele é baseado no Behaviorismo (teoria vinda da psicologia). Para conhecer este método e alguns outros, conferir Larsen-Freeman, 2000.

¹⁸Tradução nossa: “A aprendizagem de língua é um processo de formação de hábito. Quanto mais algo é repetido, mais fortalece o hábito e engrandece a aprendizagem.”

¹⁹ Linguagem verbal é aquela que se apropria da língua falada ou escrita (ex.: poesia, prosa, contos). Enquanto linguagem não-verbal é aquela que faz o uso de imagens ou qualquer outro instrumento (ex.: composição de imagens, LIBRAS, expressões faciais). A linguagem mista mescla os dois tipos de linguagens explicadas anteriormente (ex.: um indivíduo que fala e gesticula ao mesmo tempo para se fazer

complementando com atividades que agregavam o conhecimento em conformidade com seu contexto social no intuito de viabilizar a aprendizagem.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Tudo o que foi apresentado sobre as turmas anteriormente foi percebido durante as 25h destinadas ao período de observação do Estágio, sendo 20h destinadas à observação das turmas e 5h à observação da escola e seu funcionamento. A fase da regência compreende uma carga total de 40h, sendo 30h dirigidas ao exercício de professor em sala de aula e 10h à elaboração de atividades, correções e planejamento.

Antes de iniciar o período de regência, conversei com a professora responsável pelas turmas com o intuito de mostrar o Plano de Ensino que eu havia elaborado sob orientação da professora Eliaine Belford. Com base no próprio planejamento da professora regente das turmas, discutimos sobre estratégias e pedi seu auxílio em relação à transmissão dos conteúdos aos alunos. Isto se deve à insegurança trazida pela inexperiência em ensino de Língua Estrangeira. O estágio anterior, mesmo sendo em português, me proporcionou desenvolver habilidades para manter um domínio em sala de aula, altura de voz e relação professor-aluno. Já para o estágio em língua estrangeira, o meu desafio era elaborar estratégias para ensinar os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa de entender, textos publicitários que fazem a combinação de imagem e texto escrito).

maneira satisfatória.

O objetivo primordial das aulas era proporcionar o Ensino de Língua Inglesa aos alunos através de atividades que induzissem a compreensão e aprendizagem do idioma por meio do conteúdo promovido em sala de aula. Para alcançar isto, algumas metas foram estabelecidas a partir do conteúdo. Foram elas: a) reconhecer os membros da família em inglês; b) compreender a estrutura do *possessive case* ('s); c) produzir sentenças com *verb to be* em sua forma negativa e interrogativa; d) reconhecer os dias da semana, meses e números de 21 a 101 em inglês; e) identificar os artigos definidos e indefinidos; e, por fim, f) construir perguntas pessoais.

No primeiro dia da regência, a professora me chamou à frente da sala, conversou com os alunos sobre a minha nova posição e pontuou que este seria um trabalho de parceria entre nós. Eles prestavam atenção no que eu falava, respondiam às perguntas e interagem ao longo das aulas. A professora sempre me auxiliava nas aulas e no controle dos alunos, chamando atenção quando era necessário e complementando os assuntos abordados.

De acordo com o cronograma elaborado no Plano de Ensino, para o dia 18 de junho de 2019 estava prevista uma prova institucional para avaliar o nível de rendimento dos alunos em todas as disciplinas. Todavia não foi possível a impressão das provas por falta de recurso. Desta forma, ficou acordado com a professora regente que eu faria uma prova para os alunos do 6º ano A e D com o peso avaliativo de 20 pontos, no mesmo molde de questões (múltipla

escolha) e sem consulta ao material. No primeiro dia de regência na turma A, houve aplicação da 15^a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e percebi que alguns alunos estavam tentando copiar a prova de outros. Então, comecei a pensar na viabilidade de fazer duas provas diferentes para tentar evitar o mesmo comportamento durante a avaliação de inglês.

A primeira aula ministrada começou com a unidade 2 do livro didático (doravante LD) *Team Up*, intitulada *We are Family!*. O LD inicia com uma série de fotos de famílias e com algumas questões para suscitar a discussão. Mesmo passado o período de observação, neste dia foi quando eu pude entender melhor os indivíduos que estão agrupados em sala de aula e seus respectivos comportamentos. Alguns moram com os pais, outros moram com os avós, com os tios, há aqueles que têm padrasto/madrasta porque os pais são separados ou porque morreram e ainda há aqueles que vivem com alguns parentes em abrigos na cidade. Esta aula foi essencial para haver uma identificação e até começar uma boa relação afetiva entre os alunos e eu.

Voltando à parte técnica, as aulas seguintes foram baseadas na árvore genealógica apresentada no livro. Este foi o instrumento para desenvolver os conteúdos propostos. Sendo assim, tudo era voltado para o vocabulário a ser aprendido sobre os membros da família, as datas de nascimento (onde aproveitei para ensinar os dias da semana) e até o caso possessivo ('s) para relacionar os membros de uma família. Desde a primeira aula, foi dito que eles iriam produzir suas próprias árvores. Então era

comum eles fazerem perguntas já relacionadas à produção deles. Algumas vezes, uns alunos me procuravam para perguntar como se dizia certo vocábulo em inglês. Assim, para estimular a pesquisa e consulta do próprio dicionário, eu pedia para que eles procurassem e me trouxessem a tradução na aula seguinte. Eles traziam tudo com muita empolgação. Todos eles fizeram a produção da árvore genealógica, umas mais elaboradas que outras. Surgiram produções feitas em português, sendo que uma das exigências era que fossem totalmente em inglês.

Ainda em cima do gênero árvore genealógica, foram trabalhadas as formas interrogativa e negativa do verbo *to be* com questões do tipo: *Is Maria your mother? Yes, she is./No she is not.* A professora regente sugeriu que fosse trabalhada uma série de questões deste formato com eles, o que me proporcionou explorar um pouco a oralidade através do método audiolingual, assim como a habilidade da escuta (eu perguntava e eles respondiam).

Para manter o método ao qual os alunos já estavam acostumados, em todas as aulas trabalhamos ou com o livro didático ou com exposição do assunto no quadro. O LD era trabalhado, também, como forma de leitura e interpretação textual por meio da tradução. A professora regente fazia com que os alunos lessem os textos do LD, traduzindo-os para o português e ajudava quando aparecia palavras novas. Isto induzia os alunos a fazerem, no mínimo, uma interpretação superficial dos textos. De forma geral, em todas as aulas a maior parte dos alunos era participativa e sempre interagia respondendo às questões oralmente,

tirando dúvidas e até contando histórias que viram ou vivenciaram. Isto não significa dizer que eles eram quietos e comportados. Na verdade, sempre havia necessidade de chamar atenção de alguns ou até da turma. Este trabalho era feito tanto por mim quanto pela professora regente.

No início da seção, comentei sobre fazer duas provas diferentes para evitar que os alunos copiassem as respostas. Resolvi criar as duas provas baseadas nos assuntos estudados e não muito diferentes dos exercícios passados no quadro. Esta estratégia foi efetiva no objetivo proposto. Porém, na aula seguinte, quando se deu o momento da correção em grupo, percebi que ficou confuso entender quais eram as respostas corretas de cada prova, principalmente na turma A. Nesta turma foi preciso fazer a correção da prova, tirar as dúvidas e iniciar a unidade 3 no mesmo dia, pois a turma estava atrasada por conta da prova da OBEMEP. Ao passo que na turma D, foi dedicada uma aula inteira para correção da prova, aproveitando para revisar o assunto e sanar dúvidas para a prova bimestral que seria na semana seguinte.

Finalizei o período de regência do estágio, iniciando a unidade 3 em ambas as turmas, entregando as provas aos alunos e as notas à professora regente. A seguir faço uma análise de como foram os resultados, tanto da minha prática como das provas.

AValiação dos Resultados

A questão é: seria possível tornar o aluno protagonista, ou seja, agente no próprio processo de ensino na disciplina de Língua Estrangeira, considerando que cada sala possui cerca de 30 alunos, um professor, conteúdo programático que deve ser ministrado todo dentro de um ano letivo (200 dias) e que cada indivíduo tem seu próprio tempo e maneira para aprender efetivamente? Este é um dos principais desafios, pois com apenas uma hora de aula, é impossível acompanhar o andamento da aprendizagem aluno por aluno. Fazendo uma auto avaliação, as minhas aulas foram tradicionais. Entretanto, na medida do possível, eu oportunizava o aluno protagonizar em sala.

Na tentativa de ter uma visão particular de cada aluno, sempre passava um exercício de fixação no quadro para ser feito em casa e na aula seguinte o corrigíamos. Alguns alunos faziam a atividade pela metade e outros nem faziam. De qualquer forma, optava por chamar os alunos individualmente para responder às questões propostas e assim consecutivamente. Quando alguém não sabia responder, a turma o ajudava. Pude constatar que a maioria possuía um domínio mínimo do assunto e alguns alunos se sobressaíam.

Com relação às provas, antes de ser uma avaliação para os alunos, era uma avaliação para eu saber como estava o nível de aprendizagem dos assuntos²⁰. Nenhum aluno acertou todas as questões da prova, um aluno de cada turma não acertou nenhuma questão e, nas duas turmas, dois alunos de cada turma obtiveram 16 pontos

²⁰ Na seção Apêndice encontram-se as duas provas elaboradas.

na avaliação. Esta foi a nota máxima, mesmo havendo alunos muito bons, participativos e que respondiam aos exercícios. Ao corrigir as provas, refleti muito sobre isto e me avaliei como professora. Cheguei um tanto quanto decepcionada em sala de aula para fazer a correção em grupo e ouvi várias exclamações dos alunos se perguntando como puderam errar se sabiam a resposta. Conversei com eles sobre a prova, principalmente com os alunos que não acertaram nenhuma questão. Refiz toda a prova com os alunos, revisando todo o assunto estudado. Uma das constatações que fiz também é que alguns deles ficaram com preguiça de ler o texto da prova e interpretar para responder as questões relacionadas, outros ficaram inseguros por não ter a figura do professor ajudando a interpretar, sendo que o mesmo texto havia sido usado em uma atividade em sala de aula e eu sabia que eles tinham capacidade de entendê-lo.

Outro ponto muito importante que deve ser mencionado quando se fala em avaliação de resultados é a participação dos pais/responsáveis no desenvolvimento da vida acadêmica dos alunos. Inclusive o tópico 5.9 do PPP (2017) se dedica integralmente ao assunto, além de estar presente ao longo do documento, como por exemplo, no Histórico da Escola que explicita a ação realizada mediante ao aluno que possui baixo rendimento:

Os alunos da escola que apresentam baixo rendimento no bimestre são acompanhados pelos professores em aulas de reforço em horário oposto, visando melhorar e reforçar o processo de ensino aprendizagem. Nos Conselhos de Classe, juntamente com os professores é realizado o levantamento

dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem em cada disciplina definindo os dias de retorno para o reforço. Os pais são comunicados para tomarem ciência e acompanharem seus filhos. (PPP, 2017, p.14)

O aluno da turma A, que tinha dificuldade de aprendizado, como citado anteriormente, passou por todo o processo previsto no PPP, porém seus pais não atenderam ao chamado da escola em momento algum. Mesmo o aluno fazendo aulas de reforço e sendo acompanhado pela professora responsável da Sala de Leitura, sem um diagnóstico específico e a falta de comprometimento da família, o processo de ensino-aprendizagem é muito mais lento, o que, por consequência, prejudica e atrasa o indivíduo que está em pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as aulas da disciplina de Estágio na UFRR, a professora Eliaine escreve no quadro uma frase para reflexão que desencadeia uma pequena discussão. Em uma das últimas aulas do segundo semestre de 2019, ela escreveu: “O treinamento é o aprendizado das regras. A experiência é o aprendizado das exceções (autor desconhecido)²¹. Esta é a frase que define cada estágio. Em sala de aula aprendemos sobre didática, regras da língua padrão, definições dentro da nossa área de conhecimento, ensaiamos aulas, apresentamos seminário. Porém, tudo isto nunca vai ser capaz de descrever ou ensinar a

²¹ Do livro: “Ao Mestre, com carinho: 365 reflexões sobre a Arte de Ensinar”, de Kathy Wagoner. Editora PubliFolha. 2002

experiência de estar em sala de aula. No primeiro dia da regência eu fui a aluna desesperada, nervosa, perdida sem saber como fazer. No último dia eu fui a aluna que me desenvolvi dentro de sala de aula como pessoa e como profissional, tendo como objetivo pessoal melhorar a cada aula para ajudar, ensinar e aprender com cada um dos 57 indivíduos que passaram por mim ao longo dos três meses de estágio.

Tecnicamente falando, o Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira – Inglês – Ensino Fundamental foi uma experiência enriquecedora. Foram várias situações que me fizeram crescer pessoalmente, profissionalmente e como pesquisadora. Na introdução deste relatório, aponte a escolha da escola por querer observar, verificar e analisar a condição de como se dá a educação para a maior parte das crianças e adolescentes do Estado. Observei, verifiquei e analisei duas turmas de 6º ano. Concluo que o ofício de ser professor não é fácil diante de um sistema ineficaz. Todavia, é gratificante ver o resultado do seu trabalho por meio do crescimento de um aluno que não tem condições de ir a uma escola de idiomas, mas aprendeu inglês na escola regular, ou no sorriso de comemoração daquele aluno com dificuldade de aprender por ter acertado uma resposta.

Tanto gostei da experiência que voltei para cumprir horas de observação de outro estágio, agora em leitura e produção textual, na mesma escola e com as mesmas turmas.

REFERÊNCIAS

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

DIAS, Reinildes, et al. **Team Up: anos finais: ensino fundamental**. 1. Ed. Cotia, SP: Macmillan, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. The audio-lingual method. In: **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, et al. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Monteiro Lobato. Roraima. 2017.

RORAIMA. Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político-Pedagógico Unificado do Curso de Letras com Licenciaturas Plenas em: Língua e Literaturas Vernáculas; Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas; Língua Portuguesa e Língua Francesa e Literaturas Francesa e Francófonas e Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Anglófonas**. Boa Vista. 2009.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. von der H.. O papel do Livro Didático no Ensino de Inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Vitória. v. 10. n. 17. p. 291 - 300, 2016

Apêndice

Instruções

Dear student, todas as questões são de marcar. Faça a prova a lápis e depois marque com caneta a resposta que você tiver certeza.

1) Mercy James is 10 years old. (1pt)

- a) Ten
- b) Five
- c) Fifteen
- d) Twelve

2) David ____ Madonna's son. (1pt)

- a) She
- b) Are
- c) Her
- d) Is

Use o texto abaixo para responder as questões de 3 a 8. (10pts)

"Sasha and Malia are sisters. Their father is Barack Obama, the first black man to be president of the United States. Their mother's name is Michelle."

3) Michelle is ____ wife.

- a) Barack Obama's
- b) Barack Obama
- c) Malia
- d) Malia's

4) Sasha and Malia are Obama's _____.

- a) Siblings
- b) Daughters
- c) Sisters
- d) Daughters-in-law

5) Obama ____ Sasha's _____.

- a) are, father
- b) are, parents
- c) is, father
- d) are, parents

6) Who is Obama in relation to Michelle?

- a) She is her husband.
- b) He is her husband.
- c) She are his husband.
- d) He is his husband.

7) Is Michelle Malia's mother-in-law?

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO

English Test (PINK)

Student: _____ Class: _____ Grade: _____

- a) Yes, she is.
- b) Yes, she are.
- c) No, she is.
- d) No, she is not.

8) Is Sasha Malia's sister?

- a) Yes, she is.
- b) Yes, she are.
- c) No, she is.
- d) No, she is not.

9) Anna is sixty years old. (1pt)

- a) 60
- b) 23
- c) 16
- d) 33

10) How can I say "sogro" in English? (1pt)

- a) Father
- b) Grandfather
- c) Stepfather
- d) Father-in-law

11) Coloque na forma negativa a frase "Malala and Atal are siblings". (2pts)

- a) Malala and Atal not are siblings.
- b) Is Malala and Atal are not siblings.
- c) Are not Malala and Atal siblings
- d) Malala and Atal are not siblings.

12) Are you an Australian student? (2pts)

- a) No, I am.
- b) No, you are not.
- c) No, I is not.
- d) No, I am not.

13) Coloque na forma interrogativa a frase "I am a Brazilian student". (2pts)

- a) Am I a Brazilian student?
- b) I am a Brazilian student?
- c) Am I is a Brazilian student?
- d) Am I not a Brazilian student?

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO
English Test (WHITE)

Student: _____ Class: _____ Grade: _____

Instruções

Dear student, todas as questões são de marcar. Faça a prova a lápis e depois marque com caneta a resposta que você tiver certeza.

1) Willow Sage is 5 years old. (1pt)

- a) Ten
- b) Five
- c) Fifteen
- d) Twelve

2) Maddonna ____ David's mother. (1pt)

- a) She
- b) Are
- c) Her
- d) Is

Use o texto abaixo para responder as questões de 3 a 8. (10pts)

"Sasha and Malia are sisters. Their father is Barack Obama, the first black man to be president of the United States. Their mother's name is Michelle."

3) Sasha is _____ sister.

- a) Barack Obama's
- b) Barack Obama
- c) Malia
- d) Malia's

4) Sasha and Malia are Obama's _____.

- a) Siblings
- b) Daughters
- c) Sisters
- d) Daughters-in-law

5) Obama and Michelle ____ Sasha's _____.

- a) are, relatives
- b) are, parents
- c) is, relatives
- d) are, parents

6) Who is Michelle in relation to Obama?

- a) She is her wife.
- b) He is her wife.
- c) She are his wife.
- d) She is his wife.

7) Is Obama Michelle's husband?

- a) Yes, he is.
- b) Yes, he are.
- c) No, he is.
- d) No, he is not.

8) Is Malia Obama's cousin?

- a) Yes, she is.
- b) Yes, she are.
- c) No, she is.
- d) No, she is not.

9) Julie is thirty-three years old. (1pt)

- a) 60
- b) 23
- c) 16
- d) 33

10) How can I say "padastro" in English? (1pt)

- a) Father
- b) Grandfather
- c) Stepfather
- d) Father-in-law

11) Coloque na forma interrogativa a frase "Malala and Atal are siblings". (2pts)

- a) Malala and Atal are siblings?
- b) Is Malala and Atal are siblings?
- c) Are Malala and Atal siblings?
- d) Are Malala and Atal not siblings?

12) Coloque na forma negativa a frase "I am a Brazilian student". (2pts)

- a) Am not I a Brazilian student.
- b) I am not a Brazilian student.
- c) I am a Brazilian student not.
- d) I not am a Brazilian student.

13) Are you a Chinese student? (2pts)

- a) Yes, I am.
- b) Yes, you are.
- c) Yes, I is.
- d) Yes, I am not.

ESTUDOS NTERDISCIPLINARES

LEITURAS RESPONSIVAS: UMA PROPOSTA COMPREENSIVA DO ENUNCIADO E DO TEMA A PARTIR DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Gislaine Aparecida Teixeira²²
Fábio Luiz de Castro Dias²³
Marco Antonio Villarta-Neder²⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir do referencial teórico do *Círculo de Bakhtin*, *Medviédev* e *Volóchinov*, este texto tem como objetivo problematizar, aqui, a conceitualização de *tema*, almejando-se entendê-la, em especial, na sala de aula enquanto uma unidade do acontecimento que congrega sujeitos que se constituem na e pela alteridade, elucidando-se o sujeito em seu ativismo *responsável* e *responsivo* diante de anúncios publicitários analisados e avaliados como enunciados. Concomitantemente, compreendeu-se, também, a importância da *unidade temática* para a formação integral e unitária do enunciado, uma vez que o conceito de tema proposto e problematizado pelo Círculo configura-se como um processo dinâmico e interacional no interior do qual se entende o enunciado como uma unidade axiológica.

Logo, delimitou-se como *corpus* uma atividade que se desenvolveu no âmbito do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Literaturas II, disciplina

²² Graduada em Letras (UFLA)

²³ Graduando em Letras (UFLA)

²⁴ Doutor em Letras (Unesp)

Professor da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

obrigatória do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na qual, para além dos reconhecimentos das construções composicionais do anúncio publicitário, quis-se evidenciar uma compreensão sobre a constituição do tema no referido gênero, observando-se a necessidade de expansão da sua definição dentro e fora da unidade do acontecimento da sala de aula, já que a sua delimitação teórica se encontra, na maioria dos casos, reduzindo-se ao artefato técnico de realização do tema: a sua *significação*.

Assim, pretende-se analisar as respostas dos alunos – compreendidas como enunciados responsivos – aos anúncios publicitários e às perguntas produzidas pelos docentes em formação, a fim de que se demarque o princípio de uma reflexão sobre a constituição dos alunos dentro de uma arquitetônica responsiva²⁵, delimitando-se as possibilidades de atuação através do entendimento bakhtiniano sobre o que seja o tema e o sujeito em sala de aula, o que se torna importante para uma formação que se atente ao *devir*²⁶, isto é, ao *vir-a-ser* dos sujeitos e dos sentidos que produzem. Trata-se, portanto, de compreendê-los em um processo arquitetônico de constituição, no qual se

²⁵Arquitetônica responsiva refere-se à tríade de constituição dos sujeitos: *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*. Para maiores esclarecimentos, consulte-se *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), de Bakhtin, nas páginas 114-115. Cabe-se ressaltar que o caráter responsivo, de *resposta responsável*, configura-se como um pressuposto para a constituição de uma arquitetônica.

²⁶ Expressa-se a ideia de Heráclito, à qual se faz herdeiro Bakhtin: “[...] que o mundo é mudança contínua e incessante de todas as coisas e que a permanência é ilusão. [...]. Tudo muda, nada permanece idêntico a si mesmo. O movimento é, portanto, a realidade verdadeira” (CHAUÍ, 2002, p. 81).

estabelecem as suas relações constitutivas e reguladoras através do dialogismo, diante do *outro* e do seu lugar em uma concebível unidade do acontecimento, à qual, necessariamente, responde e com a qual estabelece formas de relação. Logo, bakhtinianamente, os sujeitos e os sentidos nunca se encontram no plano do *dado*, mas, sim, da *construção*.

Cumpre-se ressaltar que, a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, não se pode admitir a construção de sentidos sem antes se levar em consideração a problemática da relação entre a significação e o tema, que se constituem na e pela interação entre sujeitos situados em histórica e socialmente. Volóchinov (2017) pondera, em seu entendimento dialógico dos enunciados e dos sentidos, que a compreensão é fruto dos contextos e dos diálogos, ambos orientados socialmente. Nas palavras do autor russo,

compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante (p. 232).

Portanto, investigar as respostas, como enunciados responsivos, produzidas pelos alunos trata-se de um processo de reflexão sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma proposta de ensino a partir da

qual se admite o desenvolvimento do tema dentro de uma concepção arquitetônica, permitindo-se que o aluno se sinta parte constitutiva da situação dialógica da construção de sentido e, portanto, perceba-se como um sujeito ativo e reflexivo no momento do processo interacional da sua aprendizagem, rompendo-se com as fronteiras impostas por um ensino monológico. Por fim, salienta-se, ainda, que é a partir daí que o professor em formação passa a olhar a sua constituição através de lentes dialógicas, assim como o ensino enquanto um acontecimento.

A LÍNGUA(GEM) EM INTERAÇÃO: O ENUNCIADO RESPONSIVO E A SUA CADEIA ENUNCIATIVA

O conceito de enunciado²⁷ no e para o Círculo de Bakhtin diferencia-se de outras acepções por, peculiarmente, caracterizar-se como *responsivo*, sendo, intrinsecamente, desde o seu processo inicial de produção, *dialógico*, isto é, constituído e regulado pela alteridade entre as vozes que o compõem. Bubnova (2011), enfatizando o caráter dialógico e responsivo do enunciado, diz que

²⁷ Deve-se, antes de desenvolverem-se as reflexões a seguir, ressaltar o seguinte ponto: em diferentes posicionamentos teóricos, filosóficos e/ou linguísticos, conceitua-se o *enunciado*, como o produto, em oposição à *enunciação*, como o seu processo. Contudo, como já se vem salientando, no e para o Círculo de Bakhtin, não se observa a existência de uma distinção entre ambos. Em russo, высказывание (*vyskazyvanie*) refere-se à relação constitutiva entre o ato e/ou o processo enunciativo e o materialidade sígnica de sua efetivação. Logo, saliente-se que a sua tradução ora fez-se como enunciado, ora se fez como enunciação, o que se percebe - percebeu-se - pelas leituras das diversas obras dos pensadores do Círculo de Bakhtin, o que se verá, inclusive, aqui, durante as discussões e as fundamentações que se farão.

a mesma palavra *enunciado*, que na comunicação discursiva é a unidade mínima do sentido (que pode ser respondida), em sua versão russa está ligada ao falar, articular, argumentar; em uma palavra, trata-se de dar voz a alguém, tanto em seu processo como em seu resultado: *vyskazyvanie*. O enunciado é, desta forma, a metáfora da oralidade codificada por escrito, é uma unidade mínima de sentido que pode ser respondida no processo da comunicação dialógica (p. 270-271).

Diante do primeiro exposto, entende-se que a linguagem interior/exterior (cuja ocorrência concreta e efetiva dá-se no e pelo enunciado) estará sempre orientada para o outro e/ou para o lugar-outro²⁸, uma vez que pressupõe, para realizar-se enquanto acontecimento ideológico e, portanto, social da e na interação verbal, não só a existência do *falante*, mas, também, de maneira imprescindível, do *ouvinte*. Assim, ambos ocupam posições *interdependentes* e *responsivas* (que se respondem dialogicamente), possuindo, cada qual, uma relativa consciência do acontecimento da enunciação (consciência, aliás, que se desenvolve e forma-se na própria relação dialógica). Nas palavras de Volóchinov, em *A construção da enunciação* (2013), “todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua *compreensão* e à sua efetiva *resposta* potencial” (p. 168).

Em outras palavras, os sujeitos de uma dada enunciação, ao compreenderem o seu significado, posicionam-se ativa e responsivamente diante do discurso, de maneira axiológica, concordando ou discordando, total ou parcialmente, já que, antes mesmo de ser uma

²⁸ “Pode ser preenchido por um sujeito ou não, mas trata-se necessariamente de um lugar a partir do qual o sujeito consiga se ver de fora (distanciado de sua posição inicial)” (OLIVEIRA, CASTRO-DIAS E CUSTÓDIO, 2018, p. 340).

expressão externa na e pela enunciação, a palavra sofre uma avaliação e, conseqüentemente, manifesta-se como um signo ideológico. Volóchinov, ainda, pondera, em relação à interação social e verbal entre o falante e o ouvinte, que “todas as enunciações se construirão precisamente com base em sua visão; suas possíveis opiniões e valorações determinarão a ressonância interna ou externa da voz - a *entonação* - e a *escolha* das palavras e sua *composição* numa enunciação concreta” (ibidem, p. 166).

A responsividade do enunciado, portanto, evidencia-se pela sua constitutiva *orientação social*, cujas bases específicas são o seu *auditório social* e a sua *situação enunciativa*. Mesmo as expressões emergentes da autossensação fisiológica de um sujeito determinam-se pela sua orientação a um ouvinte - existente ou pressuposto - e a uma situação. Pode-se chamar, destarte, segundo Volóchinov (2013),

de orientação social da enunciação a esta dependência do peso sócio-hierárquico do auditório - isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço ou (como ocorria, por exemplo, na Rússia antes da Reforma) pelo, título, grau, quantidade de servos da gleba, capital, etc. (p. 169).

Como condição de necessidade para a existência concreta do enunciado, para a sua ocorrência efetiva, a orientação social torna-se incontornável, manifestando-se como o determinante do seu conteúdo e, também, da sua forma. Em outros dizeres, “a orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação

da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação” (ibidem, p. 169).

A orientação social, portanto, é a máxima categórica das estruturas dos enunciados, o que revela a dialogicidade da sua constituição. Afirmar-se a constitutividade dialógica dos enunciados interiores significa se voltar ao entendimento de que o conteúdo, a entonação e a forma até mesmo das “[...] intervenções verbais íntimas são totalmente *dialógicas* [...]” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 164), que os constituem e os regulam, possuindo uma sólida orientação social, o que denota, citando-se, novamente, Volóchinov (2017), que “o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.” (p. 205).

Por auditório social deve-se entender a presença de um interlocutor – existente ou potencial²⁹ – a quem se direciona um locutor com o seu enunciado, representante médio da classe e/ou do grupo sociais aos quais pertencem. A sua presença, como se pode perceber, mostra-se como constitutiva da própria estrutura sógnica da consciência singular. E, assim, na voz de Volóchinov (2017): “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (p. 205). O enunciado, assim, é uma inteira responsividade, “é um elo da cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc.). O enunciado sempre

²⁹ Vide a nota número 6.

responde a algo e orienta-se para uma resposta” (GRILLO e VÓLKOVA, 2017, p. 357).

Contudo, necessita-se de evidenciar que, para além da sua materialidade s gnica, compreende-se, um enunciado caracteriza-se pelo seu aspecto *extra verbal*, que se manifesta em ambas as faces da sua orientação social, mas ainda mais, especificamente, na da *situação enunciativa*. Silva (2013), compreendendo o enunciado como a articulação entre ambos os referidos planos (entre o verbal e o extra verbal), defini-o como “um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado” (p. 49). Como a *parte subentendida* da enunciação/enunciado, Vol ochinov (2013) entende a *situação*, que, de igual maneira, determinar  a orientação enunciativa.

Chamemos de *situação*, um termo que já conhecemos, aos três aspectos subentendidos da parte não verbal: o *espaço e o tempo* em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “quando”; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação – “aquilo de que” se fala; e a *atitude* dos falantes face ao que ocorre – “a valoração” (p. 172).

Assim, diante do caráter dialógico (dial tico e dinâmico), histórico e social do enunciado, que, ao formar-se nos e pelos sujeitos, acabam os constituindo, gera-se uma compreensão responsiva do fenômeno da linguagem em uso, da língua viva, uma vez que cada enunciado se insere em uma determinada *cadeia enunciativa*, exercendo o movimento de resposta a e de suscitação de outros, em

acontecimentos espaço-temporais únicos e unioorrentes. Logo, o enunciado, essencialmente, em seu conteúdo, em seu estilo e em sua estrutura, constitui-se no e pelo diálogo, mesmo que sua forma externa seja, em aparência, monológica. Trata-se do fenômeno materializador da historicidade, em cuja âmago intrínseco ressoam os acontecimentos históricos compreendidos e interpretados pelos olhares ideológicos dos sujeitos envolvidos na sua produção, as suas cosmovisões e as suas vozes axiológicas, constitutiva e reguladoramente.

O PROBLEMA DA REDUÇÃO DO SENTIDO A SIGNIFICAÇÃO UNA: O TEMA COMO ASSUNTO

Apresenta-se, nas discussões propostas pelo Círculo de Bakhtin, a significação abstrata, fixa e una como um dos grandes problemas da linguística. No livro *Questões de estilística no ensino da língua*, de maneira breve e sucinta, Bakhtin (2013vvv) discorre sobre a necessidade de se pensar no signo em sua constitutividade essencial, ou seja, como unidade ideológica, voltando-se, também, às implicações do discurso na vida para além do domínio de uma língua concebida como um sistema abstrato e invariável. Como Volóchinov (2017), a significação encontra-se compondo um enunciado como o seu limite inferior da capacidade de significar, enquanto o tema apresenta-se como o seu limite superior. Portanto, a capacidade significativa do signo, a *significação*, atinge seu nível superior ao ser inerente ao enunciado/à enunciação, já que compreende e pressupõe a totalidade de uma dada situação histórica concreta.

Assim, depara-se com uma problemática segundo o posicionamento epistemológico dos integrantes do Círculo de Bakhtin: a priorização dos elementos mais estáveis, repetíveis e idênticos a si mesmos da materialidade do enunciado em detrimento da situação de sua produção interpretada e refratada em sua constitutividade, de sua recepção e de sua circulação, na sua unicidade e na sua uniocorrência históricas e sociais. A partir dessa problemática, vem-se, através dos estudos bakhtinianos, ponderando a necessidade de se perceber a palavra viva³⁰, que é, essencialmente, dialógica, ideológica, gerando-se a compreensão de que o sistema da língua apresenta-se como forma potencial para os sujeitos concretos e situados. Nas palavras de Bakhtin (2011),

o significado da palavra, uma vez estudado por via linguística (a semasiologia linguística), é definido apenas com o auxílio de outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e nas suas relações entre elas; só no enunciado e através do enunciado e através do enunciado tal significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou com a realidade concreta. Assim é a palavra como objeto da linguística (e não da palavra real como enunciado concreto ou parte deste, como parte e não meio) (p. 324).

Logo, pode-se ressaltar a impossibilidade da compreensão da constituição do tema enquanto uma

³⁰ “A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada” (BAKHTIN, 2011, p. 356).

junção de palavras isoladas e dotadas de um significado próprio, ou seja, apenas através do conteúdo proposicional do enunciado, pois é somente na e pela sua produção que se encontra a efetiva ocorrência do intercâmbio comunicativo social constitutivo, assim como o momento histórico ao qual se faz pertencer. Visto que “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), trata-se da constituição de um posicionamento em uma articulação espacial e temporal, da palavra localizada entre os falantes em um processo de compreensão ativa e responsiva: plano de constituição do tema, um processo entre a palavra e a sua antipalavra.

Já no início do século XX, outro integrante do Círculo de Bakhtin já discorria sobre a problemática que se assume ao se admitir a redução do tema apenas à significação. Refere-se, aqui, a Medviédev (2016), que, em *O método formal nos estudos literários*, apresenta a definição reducionista de Tomachévski, componente do grupo que se denominou como *Formalismo Russo*, que propõe a constituição da unidade temática da obra como apenas uma junção de elementos isolados e de seus significados, definição que se resume na seguinte citação:

em sua expressão artística, as orações isoladas, ao se combinarem entre si de acordo com seu significado, resultam em alguma construção, cuja unidade ocorre por meio da união do pensamento ou do tema. O tema (do que se fala) é formado pela unidade dos significados dos elementos isolados das obras. Pode-se falar tanto do tema da obra integral quanto dos temas das partes isoladas. Cada obra escrita em uma língua dotada de significado possui um tema [...] (TOMACHÉVSKI, *apud* MEDVIÉDEV, p 169).

Com vistas à possibilidade de se observar a relação da formação dialógica do tema em sala de aula, admitindo-se a constituição intersubjetiva dos sujeitos e dos sentidos, é que se constrói este artigo. Busca-se evidenciar, também, uma forma de atividade que se configura como um meio através do qual se pode exercer o trabalho com o gênero de modo a não se restringir ao campo inferior da significação, reduzindo-se, assim, o tema a seu artefato técnico de realização através da priorização da apenas materialidade gramatical do texto.

A TOTALIDADE AXIOLÓGICA E SEMÂNTICA DO ENUNCIADO: O TEMA COMO (CO) CRIAÇÃO DIALÓGICA

Volóchinov (2017) salienta, ainda em seu *Marxismo e filosofia da linguagem*, que o sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu *tema* (p. 227-228). Trata-se de um fenômeno ligado, diretamente, à situação histórica (à sua unidade do acontecimento) na qual se produz, refletindo-a e a refratando, gerando um excedente de visão através do qual se revela o olhar axiológico dos sujeitos para e sobre o mundo, a sua cosmovisão ideológica. Precisamente, o autor ressalta que “o tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. *O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado*” (p. 228). Evidencia-se, portanto, que, assim como o enunciado, o seu tema é

individual e irrepitível, isto é, singularmente localizado e socialmente constituído, unioorrente na historicidade das relações sociais.

Assim, o tema define-se como a construção axiológica e semântica (de valor e de sentido) de um determinado enunciado, em sua unicidade e em sua unioorrência, cuja constituição dá-se no plano complexo do acontecimento da arquitetônica aberta e processual, no qual se articulam, de modo dialógico, os sujeitos na e para a sua formação intersubjetiva e multivocal, haja vista que o enunciado se consubstancia como uma unidade intrincada de inúmeras vozes com os seus ecos, que caracterizam uma cadeia de enunciados e de seus temas. Precisa-se de salientar que a concepção de *cadeia*, aqui, não se pretende resumir a um esquema linear, mas, sim, a uma espiral de acontecimentos singulares, responsivos e responsavelmente localizados. Trata-se de uma *cadeia multidirecional*³¹. É o que se pretende demonstrar por meio do exemplo imagético abaixo:

³¹ *Cadeias multidirecionais* refere-se a uma conceituação que, aqui, elaboramos, partindo do conceito geral de cadeia enunciativa do Círculo de Bakhtin (sugerimos a leitura de *Marxismo e filosofia da linguagem*). Trata-se de uma proposta epistemológica através da qual buscamos evidenciar a *não linearidade* das produções enunciativas e das suas responsabilidades, afirmando, também, o fato de um enunciado de uma esfera ideológica poder gerar movimentos de prospecção e de retrospecção, responsivamente, em relação qualquer outro de esferas ideológicas distintas, em constituições espaciais e temporais próximas ou distantes. Cumpre-nos ressaltar que a expressão “*multidirecionais*”, além de remeter-se às várias possíveis direções dos enunciados, revelamos, concomitantemente, uma compreensão da *abertura ideológica* e da *incompletude semântica* de uma cadeia enunciativa, que se configura como um complexo relacional de *inacabamentos*.



FIGURA 01: ESPIRAL DE CADEIAS
ENUNCIATIVAS³²

A partir da conceituação de tema partindo-se das propostas do Círculo, Volóchinov (2017) apresenta o problema do monologismo unilateral da linguística e de como essa concepção de significação passiva não dá conta das principais especificidades dos fenômenos linguísticos, que, segundo o seu entendimento, acabam reduzindo-se a um denominador comum, já que se parte de “uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a um enunciado *como uma totalidade*” (p. 227)³³. Como contraponto dialógico, o filósofo russo manifesta-se elucidando que o tema não é constituído somente pelos aspetos verbais e pelas formas linguísticas, mas, principalmente, pelos extra verbais, reflexos e refrações da compreensão e da interpretação dos acontecimentos³⁴. Portanto, segundo Volóchinov (2017),

³²Fonte:<https://cz.depositphotos.com/224994546/stock-illustration-design-spiral-dots-backdrop-abstract.html>

³³ Deve-se ler único como *peculiar, singular e unioorrente*.

³⁴ Para que melhor se elucide a noção de unidade do acontecimento (ou de evento), cite-se que acontecimento “caracteriza-se por ser processual, levando em consideração a sua proximidade com os sujeitos que o constroem axiológica e semanticamente” (CASTRO

o tema é um complexo sistema dinâmico de signos que *tenta se adequar ao momento concreto da formação*. O tema é uma reação da *consciência em constituição para a formação da existência*. A significação é um *artefato técnico de realização do tema*. [...] Não há tema sem significação, como não há significação sem tema” (p. 229, grifo nosso).

Assim, afirme-se mais uma vez: o tema define-se como *o sentido da totalidade do enunciado*. Permite-se dizer, logo, a partir da assertiva do filósofo russo, que o tema, em uma compreensão extensiva, trata-se, *lacto sensu*, da construção axiológico-semântica da *realidade*, cujos fenômenos se revelam às consciências singulares por meio da linguagem, através de seus enunciados, que a compreendem por meio do processo de *representação*, em um intrincado desenvolvimento sígnico de natureza dialógica que se dá na arquetônica.

Assinale-se, ainda, que não se desconsidera a constitutividade linguística do enunciado, ou seja, a sua materialidade sígnica. Entretanto, necessita-se de que se considere a insubstituibilidade da sua constituição extra verbal, admitindo-se que o tema se trata da construção axiológica e semântica da realidade social. Sobre essa questão cabe citar Bakhtin (2017) de *Fragments de 1970-1971*, segundo o qual

a compreensão dos elementos repetíveis e não repetíveis do todo. Inteiração e encontro com o novo, o desconhecido. Esses dois momentos (a inteiração do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissoluvelmente no ato vivo da compreensão: porque a não repetibilidade do todo está refletida também em cada elemento repetível, coparticipante

DIAS; VILLARTA-NEDER, 2018, p. 131). Recomenda-se, também, Sobral (2016).

do todo (por assim dizer, é repetível-não repetível). A diretriz exclusiva na inteiração, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não repetível). A metodologia da explicação e da interpretação se reduz com muita frequência a essa descoberta do repetível, à inteiração do já conhecidos, e se percebe o novo o faz apenas em forma extremamente empobrecida e abstrata. Neste caso, evidentemente, desaparece por completo a personalidade individual do criador (falante). Todo o repetível e reconhecido se dissolve completamente e é assimilado pela consciência de um intérprete: na consciência do outro ele é capaz de ver e interpretar apenas a sua própria consciência (p. 37 – destaques do original).

Portanto, não se pode considerar o enunciado somente por sua constituição proposicional, pois, como ressalta Volóchinov (2017), “juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a significação. Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências” (p. 228).

Logo, não se pretende reduzir a importância da significação na constituição do sentido da totalidade do enunciado, mas objetiva-se evidenciar a necessidade de um ensino que se atente para a *enunciação concreta* ligada à existência social dos sujeitos, e não somente voltado às formas convencionais isoladas e abstratas. Deseja-se, sim, evidenciar como os sentidos se estabelecem diante da relação de alteridade, como se percebe em Geraldí (2013), em sua introdução ao livro *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios* ressalta, quando diz que “[...] os sentidos elaborados jamais se construíram fora das relações com os outros, fora do diálogo, que existiu, que existe e que permanecerá [...]” (p. 8).

Assim sendo, os *temas* não se encontram puramente na estrutura verbal de uma enunciação, que, na sua constituição, são potencialidades do campo da significação, como discorre Volóchinov (2017). De fato, eles se determinam por *aspectos extraverbais da situação*. Assim, as palavras ditas, antes de serem pronunciadas, passam pela *compreensão* e pela *avaliação* do ouvinte-falante, processo da inter-relação e da orientação social: a palavra como signo ideológico³⁵, a palavra como réplica, como resposta avaliativa.

Em outra direção, percebe-se que a construção de sentido demanda, na interação sócio verbal, em uma relação de inelutável alteridade, a imprescindibilidade do *eu* e do *outro*, em suas *eventicidades* e em suas *singularidades*, articulados na *arquitetônica*, pois, segundo Bakhtin (2010), “[...] todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes portos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato” (p. 114): *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*. Um dos momentos necessários à efetiva ocorrência responsável e responsiva do ato axiológico-semântico deve ser o da *compreensão cocriadora* (possível apenas na arquitetura do ato concreto), isto é, o da *interpretação avaliativa*, seja qual for a sua constituição sgnica.

Evidencia-se, aqui, portanto, o caráter alteritário e, conseqüentemente, dialético e dialógico da constituição do enunciado e do seu tema, já que se trata de um produto inseparável de seu processo, cuja constituição e cuja

³⁵ “A palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde início um fenômeno puramente ideológico. Toda realidade objetiva da palavra consiste exclusivamente na sua destinação de ser um signo. Na palavra não existe nada que seja indiferente a esta destinação e que não tenha sido por ela gerado” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 193).

regulação desenvolvem-se em dois planos arquitetônicos: um extrínseco, na relação responsiva entre enunciados distintos, em cronotopos diversos; e um intrínseco, na formação de um único enunciado em cujo interior articulam-se e se dialogam variadas vozes constitutivas dos sujeitos, da sua consciência como *auditório social*.

Torna-se inegável, logo, a dialogicidade premente, explícita e/ou implícita, constitutiva e reguladora do enunciado e de sua construção axiológico-semântica, isto é, de seu tema. Entretanto, saliente-se que ambos os planos se formam e se refratam dialeticamente, sendo, antes, separados, aqui, pelo exercício de uma finalidade abstrata e explicativa. Ainda, reforce-se que é nas arquitetônicas das relações concretas e imediatas que se desenvolvem os processos de formação do enunciado, isto é, entre o *eu* e o *outro*, sob condições sociais determinadas e em situações históricas específicas, cuja constituição extra verbal reflete-se e se refrata no interior mesmo do enunciado pelo seu tema.

Em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*, Bakhtin (2016), discutindo as condições inelutáveis através das quais um texto se torna um enunciado, aponta-nos a compreensão de que “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (p. 76). Em outras palavras, um enunciado e o seu efetivo desenvolvimento axiológico-semântico dão-se na concreta relação de alteridade, possível apenas em uma articulação arquitetônica entre duas ou mais consciência, base e condição dos embates

dialógicos e, portanto, ideológicos.

Vê-se que somente se pode responder a um determinado enunciado através de uma compreensão cocriadora, que, pela sua responsividade, efetiva-se como, também, um enunciado. Logo, um enunciado responde-se através de e por outro, relações por meio das quais se formam, dialeticamente, as cadeias enunciativas multidirecionais. E, entre as suas responsabilidades, *constituem-se os sentidos singularmente alteritários*, isto é, o *tema* enquanto construção axiológico-semântica da realidade pelos sujeitos na arquitetura.

Há, assim, a presentificação de sujeitos produzindo enunciados singulares e enunciando-se como únicos em um acontecimento. Na voz de Bakhtin, “é o encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (Ibidem).

O *corpus* em questão: o gênero anúncio em sala de aula a partir de uma abordagem bakhtiniana

Diante do quadro teórico referenciado, tem-se a compreensão de que qualquer enunciado se revela como a materialização de uma interação discursiva e, conseqüentemente, de uma relação entre lugares ideológicos, que se direcionam ao outro na formação de uma cadeia multidirecional de enunciados responsivos. Resumindo-se: há a resposta a enunciados anteriores e há a suscitação de enunciados posteriores, o que dá concretude

ao discurso.

Volóchinov (2013) pondera que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (p. 158). Dessa forma, diante desse *intercâmbio comunicativo social*, os enunciados apresentam, além da parte verbal, a extraverbal: auditório social e situação enunciativa, categorias às quais já se referiu acima. Assim, apesar da enunciação constituir-se de e por uma significação de relativa estabilidade em uma dada situação, é na e pela inter-relação entre os sujeitos que se constrói a totalidade enunciativa (tema), dando-se a materialização do discurso.

Pensa-se, portanto, que, ao se fazer uma abordagem de ensino de gêneros dentro de uma perspectiva dialógica, manifesta-se a possibilidade de que o aluno, enquanto sujeito, sinta-se pertencente à construção dinâmica das enunciações, sempre em relação dialógica, o que implica pensar a si mesmo e o outro no diálogo inacabado do acontecimento da existência, com todas as dimensões e possibilidades que o gênero abarca.

Assim, no interior de uma proposta dialógica de ensino, deve-se admitir “[...] a ideia de que a língua não traz intrinsecamente sentidos, mas possibilidades reconhecíveis de produção de sentidos que dependem, simplifiquemos, de quem diz o que a que onde como e com que projeto enunciativo” (SOBRAL, 2010, p. 55). Sendo assim, entende-se que um dizer se perpassará sempre por projetos, sentidos e verdades cujas instaurações dão-se nos âmbitos inúmeros das relações sociais.

Partindo-se dos pressupostos bakhtinianos, analisa-se uma série de atividades realizadas em uma sala de aula, efetivada no âmbito do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Literaturas II, disciplina obrigatória do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), cuja ocorrência se deu em uma escola municipal da cidade de Lavras, MG, com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A princípio, escolheram-se quatro diferentes anúncios publicitários referentes a uma coleção de roupas da marca *Reserva* e dois outros pertencentes, respectivamente, a *Skol* e a *Devassa*. Os anúncios escolhidos apresentam conteúdos proposicionais de ordem social e possibilitam questionamentos em torno de *gênero, racismo, gordofobia, sexualização do corpo feminino, machismo, homofobia*, entre outros. Cabe-se ressaltar que se faz, aqui, um recorte, já que não há a pretensão de análise de aspectos particulares dos anúncios escolhidos. Pretende-se, essencialmente, relatar uma experiência e os resultados obtidos pensando-se na sua compreensão a partir do viés bakhtiniano de *tema*.

Para a maior sistematização das problemáticas propostas, os alunos foram divididos em cinco grupos, do *Grupo A* ao *Grupo F*, e, durante a realização da atividade, propuseram-se, inicialmente, três questões que buscavam, de forma didática, dialogar com os conhecimentos e com as experiências dos alunos, para que se efetivasse, assim, a constituição temática dos enunciados apresentados. Foram elas:

1. Ao observar somente à escrita (recursos linguísticos) presente no anúncio, o que é possível compreender?

2. Ao observar somente as imagens, cores e tamanho das fontes (recursos semióticos) presentes no anúncio, o que é possível compreender?
3. Agora, ao observar o todo do anúncio, recursos linguísticos e estéticos, o que é possível compreender? As temáticas presentes em cada anúncio dizem respeito à sociedade em que vivemos?

Buscou-se, através das propostas, sair do plano apenas verbal, que, ainda hoje, mostra-se como o mais utilizado no espaço escolar, para o âmbito do social, da real unidade concreta da vida. Como Bakhtin (2013) propõe em *Questões de estilística no ensino da língua*, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (p. 23). Assim, parte-se, aqui, do *significado criativo* (p. 28), proposto por Bakhtin no mesmo livro, buscando-se inserir o aluno no processo de constituição de sua própria linguagem, particular, fruto de uma inter-relação social, não se delimitando ao alheio pronto.

Elegeu-se, em seguida, dois momentos de avaliação: a) anúncios da *Reserva* e b) anúncios da *Skol* e da *Devassa*, para que se pudesse analisar os enunciados responsivos dos alunos na constituição temática dos outros aos quais responderam.

a) Anúncios da *Reserva*³⁶:



IMAGEM 01



IMAGEM 03

IMAGEM 02



IMAGEM 04

Após o levantamento das três questões, propôs-se um debate sobre as principais compreensões e impressões dos alunos, buscando-se entendê-los como sujeitos ativos e responsivos em constante constituição. As imagens, por estarem em um mesmo plano, lado a lado, causaram, nos estudantes, um grande interesse. Como exemplo, citem-se as considerações responsivas dos seguintes grupos:

Grupo A: “As cores chamam atenção, são muito parecidas estão comparando muito a imagem, a cor da roupa e a cor da pele”.

Grupo B: “As cores são fortes, são parecidas e estão comparando o animal com o ser humano”.

e <http://publicinove.com.br/grife-masculina-lanca-campanha-contra-preconceito/>.

Posteriormente, ao que se compete a frase comum a todos os anúncios, *“Faça como os animais, não julgue”*, vê-se os seguintes comentários:

Grupo C: *“Eu acho que os animais não nos julga, porque eles não conseguem se comunicar com a gente, se eles conseguissem eles também nos julgaria”*.

Grupo D: *“[...] as palavras não explicam tudo, precisamos de imagem para interpretar mais”*.

Ao que se concerne ao último questionamento, encontra-se a resposta a seguir:

Grupo A: *“Essa jogada de marketing representa a sociedade brasileira racista [...] simplesmente algumas pessoas são ignoradas no trabalho pela cor da sua pele”*.

Em relação, especificamente, ao anúncio da Imagem 03, há o seguinte posicionamento:

Grupo C: *“A comparação entre as duas imagens significa que as pessoas são preconceituosas com as mulheres que ficam com mais de um, geralmente elas são chamadas de galinhas”*.

Deve-se rememorar da relação constitutiva e reguladora entre *signo* e *ideologia*, proposta por Volóchinov (2017), segundo o qual

o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico, e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação signica* (p. 93).

Portanto, percebeu-se a possibilidade de que os alunos, por meio das escolhas instauradas no gênero anúncio publicitário, reflitam sobre a condição histórica e social em que se inserem, vendo-se o enunciado como a construção da sua realidade. Cumpre-se ressaltar que, segundo Volóchinov (2017), ao se pensar na sala de aula como acontecimento, cria-se a possibilidade da explicitação da *extralocalização* do espaço e, portanto, dos sujeitos que se constituem nas e pelas relações que se estabelecem ali. Pois é a partir do olhar do outro (lugar externo ao que se ocupa) que se pode atribuir-se um acabamento provisório, constituindo-se como *eu* através do *outro*. Assim, no ir e vir, o aluno, ao perceber-se em (co)relação com os enunciados produzidos e com os possíveis sentidos e as prováveis vontades discursivas que constituem os atos enunciativos, passará, também, a se constituir em relação ao e com o mundo, posicionando-se, assim, diante do seu outro.

b) Anúncios da Skol³⁷ e da Devassa³⁸:



IMAGEM 05



IMAGEM 06

Intuiu-se o processo de identificação da inexistência de um sentido fixo e imanente a um enunciado ou a uma palavra por parte dos alunos, quando o Grupo E se posicionou, referindo-se ao anúncio da cerveja Devassa, da maneira a seguir:

Grupo E: *“Eles usam negra pra falar da mulher e da cerveja e falam sobre o corpo como forma de saber se é boa de verdade”.*

³⁷Fonte: <https://medium.com/@tocomunicacao/a-indiferen%C3%A7a-de-anitta-381bf905a49c>.

³⁸Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-verdadeiro-crime-da-propaganda-racista-da-cerveja-devassa/>.

A mesma questão explicita-se, também, quando o *Grupo F*, respondendo o enunciado da imagem 05, pondera que;

Grupo F: “As pessoas acham que rosa é de menina e azul é de menino, mas o anúncio vem falar que não é só isso e que existe muito mais. Acho que é porque não existe só homem e mulher, né?”.

É através da responsividade, instância na qual se instaura o processo de construção de representações axiológicas e semânticas, admitindo-se o *enunciado alheio*³⁹ responsivo, que se percebe a constituição do *tema* em um grande desenvolvimento coautorial, isto é, da formação dos sentidos na relação entre o verbal, o extra verbal e o não verbal nos e pelos sujeitos, processo no qual se efetiva a articulação sintética entre as diversas semioses avaliadas e interpretadas por cada sujeito aluno a partir de suas experiências e de suas vivências. A partir de uma compreensão do processo da constituição do sentido na e pela coautoria, Volóchinov (2017) ressalta que “[...] o enunciado alheio é ao mesmo tempo o seu tema. Ele entra na unidade temática do discurso do autor justamente como um enunciado alheio, cujo tema entra como o *tema do tema do discurso alheio*” (p. 250).

Ainda, levando em consideração o caráter semiótico do anúncio da Devassa (imagem 06), houve o seguinte posicionamento:

³⁹ Para maiores elucidações, recorra-se ao capítulo *Exposição do problema do “discurso alheio”* (p. 249), presente em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017).

Grupo E: “*Devassa se resume a mulher em uma mulher safada e oferecida. Primeira coisa que vemos ao olhar o corpo, peito e a bunda parece que ela está se oferecendo. [...] Que a cerveja e a mulher parece coloca o homem ao paraíso*”.

Por fim, os alunos, ao fazerem uma reflexão em torno de como essas escolhas (semióticas, estruturais, etc.) refletem e refratam a sociedade, ponderam:

Grupo E: “*Que a sociedade vê a mulher como objeto, temos que respeita né?*”.

Através dos enunciados responsivos analisados e compreendidos, encontram-se possibilidades para o exercício de um ensino que se coloque para além dos aspectos estruturais e gramaticas na e para a interpretação semiótica, ultrapassando-se a materialidade sígnica que se reduz a um *objetivismo abstrato* muito presente no ensino de língua. De maneira semelhante, Bakhtin (2011) aponta que,

no tocante aos enunciados reais e aos falantes reais, o sistema da língua é de índole meramente potencial. O significado da palavra, uma vez que é estudado por via linguística (a semasiologia linguística), é definido apenas com o auxílio de outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e nas suas relações com elas; só no enunciado e através do enunciado tal significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou com a realidade concreta. Assim é a palavra como objeto da linguística (e não a palavra real como enunciado concreto ou parte deste, como parte e não meio) (p. 324).

Portanto, pode-se, indo-se ao encontro, mais uma vez, de Bakhtin (2011), entender que o enunciado não se trata de uma *reprodução* e/ou de um *reflexo*. Em seu processo de *renovação*, sempre se recria e cria o novo a partir de uma relação dialógica com “a linguagem, o fenômeno observado na realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.” (p. 326). Mas tratam-se sempre de enunciados e de temas sempre únicos, novos e singulares, na uniocorrência histórica e social da situação na qual se concretizam. No caso dos alunos que participaram das atividades propostas, seu diálogo com os enunciados das campanhas publicitárias apresentadas constitui-se, como sempre, em uma relação entre esses signos, presentes nos anúncios, e a posição no mundo que ocupam. Olhar para essas relações – que constituem o que o Círculo entende por *tema*, é mais do que aplicar um conceito teórico: é o professor constituir-se como sujeito de uma interação com os alunos que se responsabiliza pela consideração ao lugar do outro e sua necessária participação na constituição do próprio professor.

Considerações provisórias

Aqui, objetivou-se discutir o conceito de *tema*, a partir da perspectiva bakhtiniana, analisando suas implicações axiológicas, em comparação com outras perspectivas que embasam o trabalho docente. Além disso, foi feito um relato e desenvolvida uma análise de uma atividade

aplicada em sala de aula de uma escola pública do Ensino Fundamental.

Percebeu-se, durante as análises propostas a partir da atividade que se empreendeu na sala de aula, uma problemática discursiva e linguística cuja solução não se encontrava nos limites intrínsecos dos enunciados apresentados aos referidos alunos, isto é, no âmbito do assunto ou da significação cujas bases constitutivas ancoram-se apenas nos aspectos de relativa estabilidade da materialidade sígnica.

A partir daí, voltando-se às reflexões dos integrantes do Círculo de Bakhtin, emergiu-se uma outra possibilidade avaliativa e compreensiva para a questão que se apresentara, fundando-se nas categorias conceituais de enunciado e de sentido da sua totalidade, o seu tema, que se dão na articulação constitutiva, reguladora e sintética entre os aspectos verbais, não verbais e extra verbais, ato e processo realizados pelos sujeitos em situação histórica e social e em relação dialógica e responsiva.

Portanto, as problemáticas sociais levantadas, como homofobia, machismo, racismo e gordofobia, pelos alunos constituem-se como *unidades temáticas em constante constituição* cujas ocorrências enunciativas concretas se revelam, em determinadas articulações espaciais e temporais, como únicas e uniocorrentes, irrepetíveis e singulares nos e pelos sujeitos construtores dos sentidos, mas de constituição, desde a sua estrutura mínima, intersingular, no interior da qual se leva em consideração,

como seu componente indispensável, o aspecto de relativa estabilidade da significação (estrutura e gramática).

Viu-se, também, a partir das análises dos anúncios, a possibilidade de se levar para sala de aula a construção de temáticas que se referem à instituição das realidades histórico- sociais como representações que se apresentam nos e pelos sujeitos em interação, possibilitando-se, concomitantemente, uma reflexão sobre a constituição do gênero aludido em sua produção, em sua circulação e em sua recepção, assim como uma compreensão responsiva do tema como a totalidade de um enunciado concreto, ultrapassando-se a ideia de assunto.

Logo, diante dos dois anúncios apresentados acima, os alunos discorreram de forma a responder as três questões mediadoras, cuja finalidade voltava-se à criação de condições de possibilidade de elucidções, para eles, sobre as escolhas linguísticas, semióticas e estilísticas que refletem e refratam uma complexa rede de relações ideológicas e sociais. Indo-se além, quis-se criar um campo profícuo à reflexão de como não existe *sentido em si*, seja em um enunciado (texto), seja em uma palavra, contribuindo-se para a fundamentação da afirmativa segundo a qual as construções semânticas sempre estão em uma festa de renovação diante de orientações sociais outras e únicas.

Assim, de igual maneira, mostrou-se um caminho através do qual se pode pensar no rompimento com o *monologismo* que se cria diante de uma interpretação de um contexto fechado e de *um* sentido uno (uno, aqui, referir-se-ia a um único sentido, a uma única verdade e/

ou a uma sobreposição hierárquica a partir de uma só voz), na aprendizagem, no ensino e/ou na compreensão da constituição do tema.

Portanto, pensando-se no aluno como sujeito em situação histórica e social (e, logo, tratando-se de um falante que se utiliza de sua língua de modo concreto), que dialoga com enunciados intersubjetivamente singulares, entende-se a necessidade de um ensino de língua que se fundamente como uma atividade cotidiana e concreta, olhando-se do, no e para o interior da autonomia cocriadora do dialogismo responsável.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: 34, 2017, p. 21-56.

_____. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: 34, 2016, p. 71-110.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

São Paulo/SP: 34, 2013.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. **Bakhtiniana**, São Paulo/SP, v. 6, n. 1, 2011, p. 268-280.

CASTRO DIAS, F; VILLARTA-NEDER, M. Vozes da mídia, vozes na mídia: uma análise a partir do conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin. **CRÁTILLO: REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**, Patos de Minas/MG, v. 11, n. 1, 2018, p. 129-144.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, 2. ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2002.

GRILLO, S; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 34, 2017, p. 353-367.

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo. São Paulo/SP: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, R; CASTRO DIAS, F; CUSTODIO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: a refração do/no signo ideológico. In: COSTA-HÜBES, T; BAUMGARTNER, C; KUIAVA, J; PAJEÚ, H. (Orgs.). **Caderno de textos do VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2018, p. 332-352.

SILVA, A. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo/SP: Parábola

Editorial, 2013, p. 45-69.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: DE PAULA, L; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Série Bakhtin: Inclassificável, v. 1. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 53-88.

_____, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2016, p. 11-36.

VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 34, 2017.

PENSANDO EM COMO DEFENDER UM PONTO DE VISTA: A LEITURA E A ARGUMENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL⁴⁰

Adriana da Paixão Santos⁴¹
Valquíria Claudete Machado Borba⁴²

Introdução

A leitura envolve atribuição de significados a algo escrito, que pode ocorrer em função de outras leituras, de experiências vividas, o que determina ao leitor um papel ativo, atribuindo valores pessoais aos escritos, reconhecendo neles experiências vivenciadas ou conhecimentos adquiridos. Ler é um ato que realiza-se mediante uma reconstrução progressiva de conceitos já internalizados, em maior ou menor grau. Saber reconhecer essas experiências do leitor e utilizá-las da melhor forma possível, propicia enriquecimento em relação às formas e aos conteúdos dos diversos textos apresentados, ressaltando as suas diferentes funções sociais. Com o passar do tempo, lidando com a diversidade textual que lhe é apresentada dentro e fora da escola, o leitor pode

⁴⁰ Este texto é um recorte da Dissertação “A compreensão Textual e a Deficiência visual: Desafios e Perspectivas”, defendida pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Valquíria Claudete Machado Borba, a quem agradeço por confiar em mim, enquanto pesquisadora e aluna.

⁴¹ *Mestra em Letras – Mestrado Profissional em Letras (UNEB)*
Doutoranda em Língua e Cultura – ILUFBA (UFBA)
Professora do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP)

⁴² *Doutora em Letras (UFAL)*
Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

reconhecer suas características, semelhanças e diferenças com sua realidade e sua aplicabilidade nas diversas situações. Num sentido mais amplo, independente do contexto escolar e, para além do texto, a leitura permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado, cada experiência vivenciada. É necessário, pois, perceber que esse é um processo complexo, que não ocorre de uma hora para outra. Isso significa envolver outras questões (pessoais, acadêmicas ou profissionais), entendimentos e possíveis estratégias, constituindo-se numa atividade diária, que necessita de leituras e outras experiências que extrapolem a sala de aula.

E, considerando as pessoas com deficiência visual, existe a necessidade de estratégias para transpor suas dificuldades de leitura e interpretação, a fim de serem incluídos no processo de (des)construção textual e, com eficiência, conseguirem trabalhar com os textos sociais que lhes são oferecidos diariamente, utilizando, dentre outras ferramentas, o Sistema Braille de leitura e escrita, os tipos ampliados, os programas leitores de tela e os aplicativos de comunicação, como o WhatsApp e a disseminação dos materiais em CDs. Nessa direção, ao tratar da questão da leitura para o aluno com deficiência visual, é importante resgatar algumas legislações, analisando de que forma tais documentos favorecem ou não a construção de projetos oficiais para esta finalidade.

LEGISLAÇÃO DE APOIO E INCENTIVO À LEITURA NA INCLUSÃO

Há pouca legislação existente sobre a educação inclusiva, a prática e o fomento da leitura, carecendo de propostas mais dinâmicas e criativas para o aprimoramento da compreensão leitora da pessoa com deficiência visual.

Inicialmente, temos que uma das grandes barreiras para a produção de livros acessíveis é a questão dos direitos autorais. Editoras e seus autores, sem contar os chargistas e escritores canônicos e não canônicos, exigem que as obras não sejam reproduzidas sem autorização. Contudo, temos a Lei nº 9.610⁴³, que, no Capítulo IV – Das Limitações aos Direitos Autorais, no Art. 46 nos explica que

[...] Não constitui ofensa aos direitos autorais

I – a reprodução

[...] d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins lucrativos, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários. (BRASIL, 2013, p. 60)

⁴³Publicada no D.O.U. de 20 de fevereiro de 1993. Altera, atualiza e consolida legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Ainda assim, encontramos as barreiras atitudinais⁴⁴ dos detentores desses direitos, o que não nos permite, mesmo com tal liberação, produzir um material consistente com os verdadeiros objetivos pedagógicos no ensino da Língua Portuguesa (e das demais áreas do conhecimento). A Lei nº 10.753⁴⁵ nos permite, partindo do artigo 1º “[...] assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” e “[...] promover e incentivar o hábito da leitura” (BRASIL, 2013, p. 83). Esta política vem ao encontro do que se pretende, de forma concreta, estabelecer como prática permanente o ato de ler através dos diversos meios existentes, para pessoas com deficiência ou não.

Esta Lei traz, a partir do Art. 2º do Capítulo II – Do Livro, outros recursos que podem ser equiparados a livro “[...] livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual e os livros impressos no Sistema Braille [...]” (BRASIL, 2013, p. 83), lembrando a lei anteriormente citada sobre os direitos autorais. Ratificando a lei, foi implementado o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, através do Decreto 7.559, de 01 de setembro de 2011, que consiste “[...] em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação

⁴⁴Anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998, apud MENDONÇA, 2013, p. 8). Assim as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação (Ignorância; medo; rejeição; percepção de menos-valia; inferioridade; piedade; adoração do herói). Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência. (MENDONÇA, 2013, p. 8)

⁴⁵ Lei que institui a Política Nacional do Livro.

e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país (BRASIL, 2013, p. 179). Um dos seus principais objetivos é democratizar o acesso ao livro no Brasil, através da formação de mediadores, da valorização institucional da leitura e do tratamento da leitura como estímulo à pesquisa de novas estratégias de trabalho. No Artigo 1º, §.2º, todas as ações, programas e projetos do PNLL deverão ser implementados de forma a viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade.

Em seu artigo 10, temos a organização de eixos estratégicos de trabalho e suas respectivas linhas de ação, o que se configura como uma iniciativa interessante do ponto de vista da inclusão da pessoa com deficiência, pois quatro eixos tratam diretamente do incentivo da leitura através de linhas de ação que têm a acessibilidade como meio de promoção, formação, fomento e pesquisa a práticas cada vez mais inclusivas dentro e fora da sala de aula. Abaixo, a descrição dos eixos estratégicos e algumas de suas linhas de ação direcionadas à leitura para a pessoa com deficiência:

I - Eixo estratégico I - democratização do acesso:

Linha de ação 2 - fortalecimento da rede atual de bibliotecas de acesso público integradas à comunidade, contemplando os requisitos de acessibilidade;

II - Eixo estratégico II - fomento à leitura e à formação de mediadores:

Linha de ação 7 - promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura;
Linha de ação 8 - formação de mediadores de leitura e de educadores leitores;

IV - Eixo estratégico IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro:

Linha de ação 18 - fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura, contemplando as especificidades dos neoleitores jovens e adultos e os diversos formatos acessíveis (BRASIL, 2013, p.181-183).

Como é possível perceber, a questão da leitura no Brasil é bem fundamentada no que se refere à legislação. O Plano Nacional de Livro e Leitura é um bom exemplo, principalmente pelo fato de destacar em seus eixos estratégicos e suas linhas de ação a preocupação com a acessibilidade das pessoas com deficiência a esse material. Porém, é fato que ainda há carência de ações pedagógicas efetivas que viabilizem a aplicação dessa legislação, não somente na educação básica, como também na educação especial.

Em 2015, como um reforço à promoção da acessibilidade preconizada no PNLL, foi publicada a Nota Técnica 50015/2015, tratando do livro digital acessível, que busca um formato de livro digital que possa atender às especificidades dos diferentes perfis dos estudantes com deficiência, matriculados nas escolas regulares do país. Com base no desenho universal⁴⁶, a pretensão é a produção de materiais em formato ePUB3, que permite a leitura de textos em qualquer plataforma ou sistema operacional, em qualquer equipamento.

⁴⁶ Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. (MELO & PUPO, 2010)

Percebemos, assim, que há uma legislação no Brasil que contempla a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, começando pela Constituição Federal, que garante às pessoas com deficiência a criação e implementação do serviço de atendimento educacional especializado, no qual o aluno com alguma deficiência tem acesso a uma pedagogia diferenciada, através de estratégias, ações e recursos diferenciados. Temos a obrigatoriedade da complementação pedagógica necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizada no contraturno da escolarização regular do aluno, que se efetiva por meio de recursos específicos, oferecendo à rede regular de ensino um suporte importante aos alunos com deficiência e seus educadores, favorecendo a autonomia e a qualidade para seu acesso ao conhecimento.

E, ainda que a proposta de educação vigente não sustente nem ofereça condições satisfatórias para ser considerada inclusiva, faz-se necessário o comprometimento dos participantes do processo ensino-aprendizagem, de forma a proporcionar a composição de um ambiente aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. Para que se possa conceber uma escola realmente inclusiva, é necessário que continuemos trilhando este longo caminho, tão cheio de dúvidas e especificidades que, com o passar do tempo, torna-se cada vez mais necessitada de atenção e sensibilidade por parte do poder público.

E para desenvolver estratégias de leitura, além de materiais acessíveis e espaços adequados conforme a necessidade especial do grupo com que estamos trabalhando, é preciso que o professor tenha uma formação sólida sobre o processo envolvido no ato de ler, que trataremos a seguir.

LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Na escola, a leitura perpassa por uma série de etapas, em que se propõe ao alunado a análise de textos que exigem certa atenção aos seus elementos, relacionados à coesão e coerência, que organizam o pensamento de um autor a respeito de um determinado assunto. Marcuschi (2011) é um dos autores que nos apresenta a ideia de que a compreensão de um texto significa muito mais do que uma simples forma de o sujeito inserir-se no mundo, significa pensar, a partir do que compreende, sobre como agir nesse mundo, com o outro e para o outro dentro de uma sociedade. Torna-se, pois, uma ação que requer mais do que o conhecimento linguístico, exigindo que o conhecimento de mundo do indivíduo interaja com os novos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Levar o aluno a tornar-se um leitor competente significa essencialmente permitir-lhe a compreensão daquilo que lê, aprendendo não somente o que está escrito, mas fazendo as correlações necessárias para validar e justificar sua compreensão a respeito do que leu.

Marcuschi justifica tal atividade afirmando que

[...] vale a pena indagar o que está sendo dito, ou o que o autor quis dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, *más e boas* (grifo do autor) compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas. (MARCUSCHI, 2011, p. 89)

Dessa forma, implementar programas de aprimoramento sobretudo de compreensão leitora, habilidade que, por excelência, amplia a cultura e a informação do sujeito é necessário em todas as áreas, ou seja, fomentar a habilidade de formular hipóteses, obter informações e validar dados dos textos não é setor específico da Língua Portuguesa, englobamos aí todos os componentes curriculares. Entende-se, portanto, que a leitura e sua compreensão é transversal a todos os aspectos da aprendizagem e que advém de uma aprendizagem significativa para todos.

De acordo com Rojo,

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p.1)

No caso do estudante com deficiência visual, a leitura deve ser estimulada contemplando os aspectos estruturais e contextuais dos textos apresentados, proporcionando-lhe a percepção das informações implícitas e explícitas do material oferecido. Tal especificidade demanda a elaboração e aplicabilidade de estratégias de leitura que possam atender às expectativas tanto de alunos com deficiência visual quanto de professores, dentro do processamento da leitura.

Assim, para esta pesquisa, entendemos que tais estratégias auxiliam no entendimento de alguns procedimentos adotados pelos alunos com deficiência visual. Envolve basicamente a autonomia e o uso do senso crítico do leitor para interpretar aquilo que lê. Tais estratégias são organizadas como cognitivas ou metacognitivas. O autor, o texto e o leitor dialogam entre si de forma ativa, considerando a interação e a forma como a comunicação entre eles se processa. Essa dialogicidade varia segundo as circunstâncias de leitura, dependendo de vários fatores, sempre correlacionados entre si. É importante que o aluno possa participar e compreender como funciona o processo de elaboração de uma interpretação textual organizada inicialmente pelo professor. Isso permite ao educando (re)elaborar suas estratégias de leitura até concatenar aquelas que lhe sejam adequadas ao que lê no momento.

Solé (1998) caracteriza as estratégias de leitura como importantes instrumentos para uma leitura proficiente. Tais ferramentas permitem ao leitor a compreensão

e interpretação de textos lidos de maneira autônoma, despertando em todos o senso crítico, independente e flexível. As estratégias referentes ao aprendizado da leitura podem ser de dois tipos:

a) *Estratégias Cognitivas*: Referem-se às operações mentais ou procedimentos que o leitor realiza para alcançar o conhecimento desejado e que auxiliam no entendimento da informação apresentada pelo autor em seu texto. Kato (1985, p. 102) afirma que estas estratégias visam a designar “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, isto é, aquilo que o leitor já tem internalizado por conta de seu conhecimento prévio e que ativa automaticamente no momento em que localiza informações que lhe são conhecidas. Silveira (2005) esclarece que, caso ocorra algum ruído no processamento da informação, o leitor necessitará reorganizar seu esquema mental para corrigi-lo, o que exige atenção e dedicação ao novo aprendizado.

b) *Estratégias Metacognitivas*: Referem-se às operações mentais ou procedimentos que o leitor realiza, mas que estão centrados nos processos cognitivos que usa para apreender os conhecimentos, mas organizados de tal maneira a controlar e regular sua aprendizagem. Neste caso, Kato (1985, p. 102) afirma que essas estratégias “regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”, isto é, exigem do leitor a reelaboração de seus conhecimentos, verificando constantemente o que está aprendendo e monitorando o comportamento leitor até

sua adequação ao que está lendo de desconhecido.

O leitor se utiliza de uma série de estratégias para ler e organizar as ideias que apreendeu, o que não significa que isso se processe de forma eficiente. Aí surge a figura do educador como um aliado importante na organização das ideias e elaboração de estruturas textuais que o aluno deseja organizar. A questão é: como proporcionar ao aluno a realização de uma leitura compreensiva e o aprender a aprender a partir do que lê? E como fazer isso com o aluno deficiente visual?

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pensando em como avaliar a compreensão leitora do grupo de alunos com deficiência visual pesquisado, foram organizados dois instrumentos que consideram níveis distintos de ações e operações mentais, que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Esses níveis, descritos nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2009, p. 37- adaptado), são:

- **A) Básico** – uso de ações verbais que proporcionam apreensão de características e propriedades dos objetos, propiciando a construção de conceitos;

- **B) Operacional** – ações mentais que, coordenadas, pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos;
- **C) Global** – uso de ações e operações mentais mais complexas que exigem a aplicação dos conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos.

Os conceitos de habilidades e competências nas avaliações externas estão traduzidos naquilo que o MEC denominou de Tópicos e Descritores organizados em Matrizes de Referência. Os tópicos referem-se às competências, enquanto os descritores tratam das habilidades gerais que são esperadas dos alunos ao longo do processo de escolarização. Objetivando, então, aferir a funcionalidade pedagógica de tais Matrizes, em março de 2005, através da Portaria nº 931, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, sendo composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, posteriormente conhecida como Prova Brasil.

Grosso modo, a ANEB tem como característica ser amostral e em larga escala. São avaliados alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados

do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Contudo, se observarmos o que fazemos, o que poderíamos classificar como satisfatório? Ou insuficiente? Como podemos estabelecer parâmetros para avaliar nosso planejamento pedagógico? Dentro desse processo, procuramos organizar atividades formativas, isto é, materiais que configuram um planejamento cujo propósito é

[...] avaliar em que medida os objetivos pretendidos estão sendo alcançados por meio de atividades propostas e em que medida está havendo compatibilidade entre os objetivos propostos e os resultados obtidos. Esse tipo de avaliação possibilita ao aluno conhecer e pensar criticamente sobre seus erros e acertos e permite ao professor identificar deficiências em sua forma de ensinar. (DIB, 2017, p. 15)

Essa é uma proposta discutida por Antoni Zabala em algumas de suas publicações. No livro “A Prática Educativa” (1998), o autor constitui como par indissociável a aprendizagem significativa e as propostas de ensino pautadas na troca de conhecimentos entre alunos e professores. O planejamento e a avaliação devem ser entendidos como alicerces de uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Assim, fazem-se necessárias atividades organizadas que valorizem todo e qualquer momento de interação nos diversos espaços escolares e que venham proporcionar crescimento social e intelectual, o que se constitui em etapas de uma sequência didática, que Zabala conceitua como

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda a intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. (ZABALA, 1998, p. 18)

Para esse autor, a sequência didática organizada em etapas, possibilita a elaboração de atividades como leitura, análise textual ou mesmo um trabalho de pesquisa individual, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem do alunado, com vistas a uma compreensão significativa daquilo que aprende.

Suas etapas vão desde o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre a questão apresentada, até alcançar a sistematização, análise, discussão e proposição de possíveis soluções ao problema apresentado, exigindo tanto do professor quanto de alunos, a negociação de significados (ressignificação do problema e/ou dos conhecimentos prévios).

Justamente essa resignificação do conhecimento torna-se um importante atrativo para se trabalhar com compreensão textual com alunos cegos ou com baixa visão, pois é um tipo de atividade na deficiência visual que tem a compreensão leitora como uma habilidade essencial para entender a linguagem escrita, constituindo a última e principal meta da leitura, implicando em um processo de pensamento multidimensional que ocorre no marco da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para que

possam produzir, os leitores devem estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que surge no texto, fazer inferências estabelecer comparações e formular perguntas com seu conteúdo (Alliende & Condemarín, 2002 *apud* REYES, 2010).

Portanto, é necessário garantir para o deficiente visual a consideração do seu contexto e conhecimento prévio, que são fatores importantes no momento da compreensão leitora.

Tendo isso em vista, percebe-se o que Smith (1999, p. 19) quis dizer sobre a questão das informações visual e não visual: “ler sem depender da visão é uma habilidade essencial para a leitura”. Esclarecendo melhor: é importante para o estudante deficiente visual não atrelar o conhecimento à questão visual. Mesmo sendo um aluno com baixa visão, é essencial que se trabalhe os sentidos remanescentes para aprimorar suas percepções dentro e fora do ambiente escolar. Infelizmente, o trabalho de leitura realizado com alunos, deficientes visuais ou não, ainda está muito preso às questões sensoriais. Isso compromete sua percepção dos elementos organizacionais do texto e como contribuem para a compreensão no momento da leitura.

As dificuldades que os alunos com deficiência visual apresentam são as mesmas que uma pessoa com visão normal, mas o agravante neste caso seria, conforme já dito, a generalização das atividades de compreensão leitora, que se torna comprometida devido ao processamento informacional bastante específico que o Braille exige.

Também apresentam dificuldades no processamento da leitura os alunos que usam fontes ampliadas, como Arial tamanhos 18 a 24, já que ocorre a perda do campo visual e, conseqüentemente, há maior demanda de tempo para organizar as informações percebidas no texto.

Diante do exposto, o propósito maior da nossa pesquisa foi oportunizar ao aluno com deficiência visual um trabalho mais organizado para a compreensão leitora, inicialmente do artigo de opinião, e, com a evolução do seu processo, levá-lo a ler e compreender a estrutura e maneira como as ideias estão concatenadas dentro de outras leituras que venha fazer.

Se, ao final da atividade descrita a seguir, o aluno percebesse os elementos composicionais de um artigo de opinião, suas várias organizações, intenções e outras possíveis interpretações, seria possível a ampliação do seu léxico e da semântica, algo que eles tanto desejam aprimorar e, conseqüentemente, ter sua voz argumentativa reconhecida pelo seu colega e, até mesmo, pelo seu professor. Os resultados dessa intervenção são visíveis a partir do momento que o aluno possa, a médio prazo, saber diferenciar as tipologias e gêneros textuais, tornando-o proficiente em leitura dentro de qualquer ambiente, sobre qualquer assunto que faça ou não parte do seu contexto.

A metodologia e todo acompanhamento do processo desse estudo tiveram a pesquisa qualitativa como base, além de haver uma breve análise quantitativa, tendo como objetivo maior analisar como um determinado processo ocorre em um espaço determinado e de que forma os

sujeitos participantes percebem e interpretam as atividades propostas. O trabalho com leitura e análise de artigos de opinião de temáticas diversas, relacionadas ao cotidiano dos alunos, aconteceu conforme solicitação dos mesmos durante a realização da Atividade Diagnóstica. O assunto tratado envolveu estratégias de compreensão textual através do artigo de opinião no processamento da leitura do aluno com deficiência visual. Os conteúdos abordados abrangeram o artigo de opinião e algumas especificidades relacionadas ao descritor que apresentou baixo rendimento, no caso, o *estabelecimento de relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sua sustentação*. Os Materiais/Recursos utilizados foram os específicos do grupo: Textos em Braille, textos em fonte ampliada, reglete, punção, Máquina Perkins Braille, caneta hidrográfica de ponta porosa, caderno, lápis, tablet, celular.

Interessante como Bortoni-Ricardo (2008, p. 35) descreve, de forma muito consciente, o que realmente acontece em classes que têm alunos com deficiência em situação de “inclusão” nas classes regulares:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar COMO e POR QUE (grifos nossos) algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda se vêem frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender textos que lhes são apresentados.

Essa sensação de fracasso, de impotência ou de invisibilidade, como os alunos relataram, durante a realização da pesquisa, é frustrante, pois não lhes é permitido ler em voz alta, expressar o que compreenderam, mesmo que seja uma compreensão pouco elaborada. Para oportunizar a estes alunos esse momento de reflexão e exposição verbal e gráfica, esta intervenção foi organizada dentro do que Thiollent descreve também como pesquisa-ação, que

[...] é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

O público desse estudo foi composto inicialmente por 10 alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) que estavam matriculados no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, na cidade de Salvador. Alguns estavam matriculados também em escolas da rede regular de ensino, sendo isso um dos requisitos para estarem matriculados no serviço de Apoio Pedagógico. Outros são alunos que já concluíram seus estudos e querem melhorar seu desempenho em leitura. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em três grupos: o primeiro grupo foi formado por cegos congênitos, o segundo grupo formado por pessoas com baixa visão que utilizam o sistema Braille, e o terceiro foi composto por pessoas que nasceram videntes⁴⁷, mas perderam a visão por algum motivo, ⁴⁷ Termo aqui utilizado no sentido de especificar as pessoas que enxergam.

são as chamadas pessoas com deficiência adquirida e que foram posteriormente alfabetizados em Braille. Tais informações constituem-se em um importante elemento para se verificar até que ponto isso interfere no processo de desenvolvimento da compreensão leitora.

Algo que chama a atenção é a baixa quantidade de mulheres adultas deficientes visuais presentes na escola regular. Durante a realização da atividade diagnóstica, a aluna E8 diz que as mulheres com deficiência se escondem da sociedade por vergonha, achando que a cegueira ou o fato de enxergar pouco as tornam menos mulheres e menos capazes de aprender coisas novas e de conviver em grupos que não sejam somente formados por pessoas nas mesmas condições:

Quando trabalhava em casa de família, eu levava meus quatro filhos sempre, e voltava à noite com todos eles. Quando tive a oportunidade, não estudei porque, para minha família, isso era motivo de vergonha e, hoje, vejo meus filhos fazendo tudo para que eu não deixe de estudar. Eles leem, ditam as questões do livro e até pensam em comprar uma máquina Braille para que eu não fique dependendo das máquinas da escola. (E8 falando sobre o valor do estudo em sua vida familiar e pessoal)

Durante a realização da atividade, foi realizada a leitura de dois pequenos artigos, para verificar o nível de compreensão textual dos alunos, dentro do que é proposto pelos descritores analisados. Não pretendo com esta proposta, esgotar o trabalho com os descritores no processamento da leitura. A ideia foi motivar os alunos a organizarem melhor seu raciocínio de forma coerente e

argumentativa perante a leitura de outros gêneros textuais e sua aplicabilidade no cotidiano. Todos os recursos utilizados foram os textos impressos em Braille e tipos ampliados, imagens coloridas e ampliadas, gravador, papel, caneta, reglete, punção, computador, aparelho celular, tablet.

Assim, esta atividade também teve como objetivo motivar profissionais da educação e de áreas afins para o aprendizado e domínio de estratégias de leitura e compreensão leitora, assim como suas possíveis adaptações às situações em sala de aula que assim exigirem, estimulando a aplicação de atividades dinâmicas e criativas como um meio facilitador da inclusão, ampliando-se as possibilidades de efetivo atendimento às reais necessidades das pessoas cegas e com baixa visão, no contexto social e educacional,

[...] através da organização de pontos de convergência a um ensino coerente com uma proposta inclusiva de construção do saber que lança mão de estratégias abrangentes nas quais os saberes dos alunos sejam valorizados em meio à diversidade presente nas escolas [...] (LIPPE & CAMARGO, 2009, p. 134),

oportunizando a esses alunos a ampliação das potencialidades, habilidades e oportunidades não só educacionais, mas sociais, culturais e profissionais, dando-lhes, ainda, maiores condições de igualdade e equidade social.

DESCREVENDO A ETAPA DE TRABALHO

O objetivo desta pesquisa foi oferecer subsídios para que o aluno pudesse relacionar, de forma segura, os

argumentos à sua tese, estabelecendo relação de coesão de sentido de um artigo de opinião, observando-se seus contextos de aplicação. Diferente das atividades das etapas anteriores, aqui trabalhamos com questões de múltipla escolha, de forma que os alunos pudessem analisar cada item de acordo com as propostas de cada texto. Tal objetivo faz referência ao Descritor 8⁴⁸, da Matriz SAEB.

O texto de Marta Suplicy, *Namoro na Adolescência*⁴⁹, foi muito debatido, pois a temática no âmbito das pessoas com deficiência ainda é um ponto polêmico. E7 deu um depoimento bastante forte sobre o assunto, mostrando que

[...] existe um preconceito ainda mais forte do que a questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Pais que não permitem que seus filhos se relacionem com cegos ou com baixa visão, achando que isso é contagioso como uma gripe. Minha sogra passou um bom tempo me evitando, achando que eu era uma pessoa ruim só porque enxergo com dificuldade. Já meu namorado me apoia sempre que preciso ler um texto com a letra pequena. Minha adolescência foi bem difícil, até meus pais achavam que eu só namoraria alguém que também tivesse alguma deficiência. Eu não queria que eles ficassem controlando meus sentimentos. Eu queria alguém que me ajudasse a entendê-los, não que os criticasse.

Foi realmente um assunto de difícil trato, principalmente entre os alunos. E5, E8 e E9 deram os depoimentos mais contundentes em relação a isso. Sentimentos como rejeição e medo fizeram com que as

⁴⁸ Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

⁴⁹SUPLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

discussões se tornassem extremamente pessoais e que, ao mesmo tempo, fossem importantes para que cada um conhecesse as dificuldades de seus colegas, possibilitando evitassem pessoas com deficiência.

Como proposta de trabalho, começamos a trabalhar com a identificação de tópicos frasais e como podemos organizar nossos argumentos a partir deles, organizando de maneira concisa o raciocínio a respeito do assunto tratado. Conforme dito anteriormente, não foi uma das atividades mais fáceis, justamente pelo fato de atingir ao grupo de forma muito pessoal. As perguntas “O que seria necessário para se confirmar o ponto de vista da autora?”, “Com quem o autor do texto ‘conversa’ no primeiro parágrafo?” e “A ‘conversa’ assume uma perspectiva de concordância ou discordância?” tiveram mais participação, uma vez que desviavam o foco de pessoalidade que havia naquele momento.

E2, E3 e E7 entenderam que a confirmação do ponto de vista da autora é algo que depende do contexto de quando foi escrito. Pareceu aos alunos que Marta tinha passado por aquilo, assim como muitos adolescentes, o que a levou a entender que os traumas adolescentes podem ser superados a partir da ajuda da família, sem cobranças. A partir disso, o grupo entendeu que o texto “conversa” com a família de cada adolescente, que precisa estar a par do que se passa com seus adolescentes, “[...] até porque eles também foram um dia.” (E8)

O texto “Ler e crescer”⁵⁰, de Ana Maria Machado

⁵⁰MACHADO, Ana Maria. Ler e crescer. IN: CEREJA, William; CLETO, Ciley; MAGALHÃES, Thereza C. **Interpretação de textos** - Construindo competências e habilidades em leitura. 2. ed. São Paulo: Atual, 2012. p. 266-267.

encerrou esta etapa de forma interessante. Foi unânime a compreensão de que precisamos ler para saber e compreender os acontecimentos. Ler significa para o grupo deter um poder que muitos querem podar, uma vez que lhes permite criticar e agir contra tudo o que lhes prejudica. Esse mesmo poder lhes permitiria ajudar a outras pessoas a ter o prazer de ler, em Braille ou fonte ampliada, no formato de audiolivro ou com o auxílio de um leitor. Houve o entendimento, também, de que nem sempre números expressivos de publicações correspondem à qualidade necessária para estimular o aumento de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito distante de esgotar o debate sobre o processo de leitura na deficiência visual, pretendeu-se com este trabalho suscitar mais estudos e debates sobre as dificuldades que os alunos deficientes visuais apresentam com relação à elaboração de pontos de vista e argumentação a partir de um artigo de opinião. Buscamos, através das atividades aqui apresentadas, mostrar que estimular a leitura tendo como bases documentos sistematizadores e metodologias dinâmicas propiciam ao deficiente visual a possibilidade de expressar-se e de compreender o que lê e o que escuta, podendo discutir com colegas aspectos importantes que podem contribuir para o enriquecimento dos seus conhecimentos prévios.

Este texto, recorte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional, teve como objetivo estabelecer

relações entre a tese apresentada em um artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la, trazendo assim, uma nova perspectiva aos professores da Educação Básica, ao apresentar meios de se organizar investigações dentro do próprio ambiente de trabalho, enriquecendo suas práticas docentes e oferecendo aos alunos algo que eles buscam enquanto estão na escola: o conhecimento e o reconhecimento de que são importantes não por conta da deficiência, mas porque fazem parte daquele grupo de alunos ali matriculados.

Não é fácil desenvolver atividades que envolvem a desconstrução do conhecimento prévio de um cego ou de um aluno com baixa visão, e isso mexeu com suas estruturas psicológica e emocional. Mas, ao mesmo tempo podemos observar que sua curiosidade com relação ao mundo aumentou, quando passaram a nos solicitar outras atividades correlacionadas que possam enriquecer, cada dia mais, seus conceitos e repensem seus pré-conceitos a respeito do seu conhecimento de mundo. No Brasil, a concentração dos estudos sobre leitura e suas estratégias e/para a deficiência visual ainda versam basicamente sobre o aprendizado do Sistema Braille. É uma produção ainda incipiente, no que se refere à compreensão do funcionamento cognitivo do aluno com deficiência visual no processamento da leitura.

Infelizmente, muito ainda temos a fazer para destruir o paradigma da exclusão do aluno com deficiência na escola regular. É importante compreender que ser um leitor/produtor textual proficiente não significa somente

saber codificar/decodificar um texto, seja ele o tipo que for, mas é necessário saber interpretar as semioses ali presentes. Os múltiplos letramentos devem favorecer essa formação, englobando a apreensão de conhecimentos diversos, em situações diversas, partindo do uso de diferentes elementos, criando assim, eventos de leitura literária capazes de transformar o espaço de convivência em um ambiente plural em ideias e reflexões de mundo capazes de enriquecer e transformar o conhecimento já existente.

Aponto a necessidade de mais estudos sobre a compreensão leitora nessa especificidade, que é quase nulo no Brasil, apenas referindo-se aos escritos sobre o Sistema Braille e sua aquisição. Compreender como um cego ou Baixa visão lê é importante, pois fatores como subutilização dos sentidos remanescentes e não exercício do resíduo visual comprometem o processo de leitura e, conseqüentemente, o entendimento do que está posto graficamente.

Muito ainda há para fazer, principalmente com relação ao fomento da leitura e da inclusão do aluno com deficiência visual nesses momentos. Oportunidades permitem ao aluno transcender seus próprios limites e entender que suas vivências pessoais, singulares e ricas, contribuem para a realização de atividades maduras, complexas e produtivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

NBR 6023: Informação e documentação: Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. 2. ed. Rio de Janeiro, 2018. 12 p.

NBR 6028: resumos. Rio de Janeiro, 2003. 2 p.

NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002a. 7p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 17 jul. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua Portuguesa.** Orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: 2009. 84 p.

Legislação sobre livro e leitura. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013, 196 p. (Série legislação; n. 103)

Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas - 2008.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

DIB, Siland Mary F. **A Prova na avaliação escolar.** Disponível em: <http://www.oficinaprovas.escoladosprofessores.com.br>. Acesso em: 09 jan. 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 121 p.

KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Daiane F. **Gêneros textuais – Práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015, 152 p.

LIPPE, Eliza Márcia O.; CAMARGO, Eder P. de. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. IN: NARDI, Roberto (org.) **Ensino de Ciências e Matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-004-4. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MANSUR, Alexandra; PACHECO, Beatriz. **Leitura, um jogo de estratégias**. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016. 108 p.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores de didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MELO, Amanda M.; PUPO, Deise T. **Livro acessível e informática acessível**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. Volume 8, 44 p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MENDONÇA. Ana Abadia dos S. **Escola Inclusiva: Barreiras e desafios**. VII Encontro de Pesquisa em Educação. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/801/919>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

REYES, Jeannette. **Investigación: Mejoramiento de La Calidad de La Lectura Comprensiva en Braille para Estudiantes con discapacidad visual, integrados de 1º a 4º medio en Santiago.** Disponível em: <<http://educadores-diferencialtv.blogspot.com>>. Acesso em: 18 set. 2016.

ROJO, Roxanne. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key=1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVEIRA, Maria Ignez M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino.** Maceió: EDUFAL, 2005. 150 p.

SIMON, C.; OCHAÍTA, E.; HUERTAS, J. A. **Utilización de información contextual en la lectura Braille.** Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual. p. 5-11. Disponível em: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/nueva-estructura-revista-integracion/copy_of_numeros-publicados/integracion-pdf/Integracion-19.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 168 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 132 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução:
Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

DA “COSMOGONIA GAUCHESCA” À PERMENÊNCIA DO HERÓI NA CANÇÃO ARGENTINA: ATAHUALPA YUPANQUI

⁵¹Nathan Bastos de Souza

O objetivo deste texto é apresentar uma análise de parte da obra de Atahualpa Yupanqui (1908-1992) – cantor e poeta argentino – na perspectiva de estudar essa espécie de “cosmogonia gauchesca” que gera uma permanência do herói “Atahualpa Yupanqui” na memória do folclore argentino. As obras de Yupanqui em análise são o poema “El payador perseguido” e uma canção “El poeta”. Refletimos, posteriormente, sobre a canção “A don Ata”, uma espécie de homenagem póstuma em forma de canção.

Estudos do discurso; folclore argentino; Atahualpa Yupanqui.

“Soy un cantor de artes olvidadas que camina por el mundo para que nadie olvide lo que es inolvidable: la poesía y la música tradicional de Argentina”.

Atahualpa YUPANQUI

Primeiras palavras

O objetivo deste capítulo, que encontra diálogo com nossa pesquisa recentemente concluída a respeito do folclore argentino (SOUZA, 2017), é apresentar uma análise de parte da obra de Atahualpa Yupanqui – especificamente um poema, “El payador perseguido”, e uma canção, “El poeta”

51 Doutorando em Linguística (UFSCar)

- revelando essas obras como índices de uma “cosmogonia gauchesca” que gera uma permanência do herói “Atahualpa Yupanqui” na memória do folclore argentino. Fato exemplificado em nossa reflexão pela análise de “A Don Ata”, espécie de homenagem póstuma em forma de canção.

Assim, apresentaremos neste trabalho dados biográficos a respeito do cantor argentino, seguidos da análise do poema e da canção por ele assinados e, em sequência, analisaremos essa canção/homenagem que reforça nossa hipótese de permanência do herói AtahualpaYupanqui no folclore argentino.

A vida de AtahualpaYupanqui e suas contribuições para o folclore argentino

AtahualpaYupanqui (1908-1992) certamente deve ser considerado o personagem mais importante para o perfil da canção folclórica na Argentina. Durante os longos anos em que se dedicou aos temas folclóricos foi cantor, autor e guitarrista. A maioria dos outros cantores que o sucederam se apropriou do repertório de Yupanqui pelas qualidades poéticas distintivas. Natural da província de Buenos Aires, sua perspectiva foi totalmente contrária ao que temos discutido aqui, pois sempre demonstrou interesse, sobretudo pelas províncias interioranas (sua juventude foi em Tucumán, daí o amor pelas “zambas”). A fertilidade de sua canção está justamente em ir à procura do homem do campo, misturar-se com ele e cantá-lo como mais um

deles, não como o poeta da cidade que somente observa e se apropria da canção do campesino.

Seu nome de batismo era Héctor Roberto Chavero, mas em suas andanças pela Argentina passa a ser conhecido como AtahualpaYupanqui, em homenagem provável aos avatares incas, com os quais manteve fortes relações quando vivia em Tucumán na juventude. Aos oito anos já tocava a “*guitarra*” sozinho, aos trezes ensinava a tocar o instrumento de cordas; em sua mocidade integrou os jornais tucumanos e também trabalhou no cinema local. Quando completou vinte e cinco anos já tocava suas próprias canções, dentre elas as conhecidas “Caminodelindio” e “Nostalgia Tucumana” (Cf. LUNA, 1986, p.30).

Nesses primeiros momentos de sua carreira, Don Ata⁵² - como ficou conhecido mais tarde - trabalhou muito e a crise econômica porque passava o mundo inteiro nas primeiras três décadas do século XX também afetava os argentinos. Em 1940 publicou seu primeiro livro, “Piedra sola”, depois “Cerro Bayo” (adaptado para o cinema). Entre 1940 e 1943 atuou em alguns filmes, que lhe renderam muito pouco dinheiro e quase nenhum reconhecimento. Em 1943 uma editora uruguaia publica uma recopilação de estudos e conferências de Yupanqui no livro “Aires indios”. Vive nessa época como um verdadeiro caminhante, entre Córdoba, Tucumán e Jujuy. Assim, em 1945 já é um artista bastante conhecido na Argentina, mas

⁵² Em espanhol a forma de tratamento “Don” é utilizada para se referir respeitosamente a um homem mais velho. Em português temos a expressão “Dona”, usada mais ou menos com as mesmas intenções, para se referir a mulheres.

não transpassou aos grandes públicos ainda (Cf. LUNA, 1986, p.30-31).

Na década de 1950 a arremetida final do gênero folclore conquista os públicos massivos argentinos, especialmente aqueles da capital que ainda estavam relutantes com as vozes do interior. A província de Salta, no primeiro momento, é a origem de diversos grupos musicais que engrandeceram o gênero folclórico e por esse motivo, por vários anos, o folclore argentino apresentará essa “*tonada norteña*”⁵³. Com a deposição de Perón⁵⁴, em 1955, a música de origem folclórica passa a ser apreciada, cantada, gravada e difundida por todas as classes sociais, especialmente em Buenos Aires “donde se consagran los prestigios artísticos de la Argentina” (LUNA, 1986, p.35). A partir desse momento, Don Ata é considerado o “*decano del folclore, la voz mayor e indiscutida*” (idem).

Por fim, a concepção da canção folclórica para Atahualpa Yupanqui é “Un género que, fiel a su origen, canta las cosas simples de la vida, de los paisajes, de la gente humilde y rechaza el erotismo como objeto de consumo y “la denuncia” como tema de atracción fácil” (LUNA, 1986, p.37)⁵⁵.

⁵³A província de Salta é uma das situadas mais ao norte argentino.

⁵⁴Para outras informações sobre a vida política de Atahualpa Yupanqui e sua relação com o governo de Perón, indicamos a leitura dos trabalhos da pesquisadora brasileira Garcia (2006, 2008) que tem grandes contribuições nessa perspectiva que envolve política e história. Nosso interesse é totalmente artístico-literário aqui.

⁵⁵Em nossa reflexão, ao analisarmos outros cantores e sua produção, constatamos que a denúncia aparece como temática fortemente usada no folclore contemporaneamente a Yupanqui. O erotismo aparece com a renovação do folclore no final da década de 1990. Cabe salientar ainda que a produção do cancionário e da poesia de Yupanqui é muito fiel a essa definição do folclore que aí demonstramos (SOUZA, 2017;

“El payador perseguido”: a cosmogonia gauchesca de Yupanqui

Uma de suas obras mais extensas, um poema que recopila o perfil do homem campestre do interior argentino, demonstra a vivência dos trabalhadores rurais de um ponto de vista de dentro, daquele que participou dos eventos todos como testemunha e vítima ao mesmo tempo. Devido a essa extensão do poema “El payador perseguido”, publicado em livro homônimo que recopila a obra do cantautor⁵⁶ argentino, analisaremos a seguir apenas alguns fragmentos desse poema. Temos como objetivo demonstrar por meio da leitura que elaboramos do texto, que o autor se mostra fiel à máxima de “cantar ao povo”, dado que a canção folclórica exige na concepção de Yupanqui. Luna (1986, p.39) considera, inclusive, o poema como o ápice da maturidade artística de Yupanqui, entendendo-o como uma “cosmogonia gauchesca”.

O poema inicia com um contexto em que o cantor/ eu lírico pede licença para cantar sua vida e abre uma paisagem sobre sua descendência “*criolla*”, informando sobre a vida dos pais, avós e tataravós. Esse primeiro momento contém onze estrofes. Após a contextualização, o tema do poema é aberto: a discussão da vida de um “*payador*” empobrecido, pauperizado pelo ambiente agreste em que vive, pelas lutas incansáveis que trava com a cidade das letras, combates que sempre perde. É possível afirmar que o adjetivo “*perseguido*” que completa o título (SOUZA e MIOTELLO, 2017).

⁵⁶Se diz “cantautor(a)” a quem canta e escreve canções.

dê a entender que são os homens letrados que perseguem o “*payador*”. Os seguintes versos começam a caracterizar – sustentando o que afirmamos da perspectiva poética de Yupanqui – a roupagem com que o eu lírico se veste, como se subjetiva para o leitor:

Aunque mucho he padecido
No me engrilla la prudencia.
Es una falsa experiencia
Vivir temblándole a todo.
Cada cual tiene su modo;
La rebelión es mi ciencia.

Pobre nació y pobre vivo
Por eso soy *deliciao*.
Estoy con los de mi *lao*
Cinchando tuitos parejos
Pa’ hacer nuevo lo que es viejo
Y verlo al mundo *cambiao*
(YUPANQUI, 1979, p.4).

Primeiramente, que se note no poema o uso de mecanismos que reproduzem a oralidade do espanhol argentino, sobretudo aquele das regiões não urbanas, como as palavras em itálico no trecho acima demonstram (em geral, por acomodação fonética, a consoante -d- que aparece como *onset* na última sílaba é apagada, produzindo uma ditongação)⁵⁷. Também, a palavra “para” aparece aí reduzida “*pa’*”. Além desses esclarecimentos, é preciso notar que a primeira estrofe citada já começa com a afirmação do sofrimento do cantor, mas a despeito do sofrimento todo pelo qual já passou não deixa de se rebelar

⁵⁷ Nos seguintes casos em que o fenômeno aqui explica acontecer no poema utilizaremos itálico.

contra a indiferença e a injustiça, afirma que não vale a pena viver temendo a tudo e por seguir esse mandamento, sua ciência é a revolução. A estrofe seguinte menciona a vida material do eu lírico e confirma que ela se manteve a mesma desde seu nascimento – nasceu pobre, vive pobre – portanto, é preciso ser delicado, estar com aqueles que compartilham o mesmo lado – por isso a ênfase de Yupanqui em elogiar a cultura popular do campo – e fazer do velho o novo, no que consiste ver o mundo mudado.

Em fragmento posterior no poema, o eu lírico faz uma diferença importante:

[...] aquel que es compadrito
Paga pa' hacerse nombrar.

Si alguien me dice señor,
Agradezco el homenaje;
Más, soy gaucho entre el gauchaje
Y soy nada entre los sabios.
Y son pa' mí los agravios
Que le hacen al paisanaje.
(YUPANQUI, 1979, p. 5)

De acordo com Archetti (2013), os “compadritos” são aqueles sujeitos sem lei que vivem na cidade de Buenos Aires durante o começo do século XX. É o modelo, o tipo ideal do tango, para quem “[...] la pelea es una fiesta y el “compadrito” se siente a gusto en las situaciones en las que su fuerza física y su coraje se ponen a prueba. Paralelamente, esto implica vivir al margen de la ley, corriendo riesgos de un modo permanente” (ARCHETTI, 2013, p.259). Assim, cotejando o fragmento mencionado acima e a explicação de Archetti (2013), a diferença entre

o homem que é cantado pelo folclore e aquele que o tango canta é a humildade do primeiro – do interior – e a soberba do segundo – da capital. A última estrofe mencionada do poema permite afirmar isso, já que nela o eu lírico destaca sua simplicidade diante dos seus pares campesinos, agradece a homenagem, mas seu caráter é demarcado em paralelo com os outros “soy gaicho entre El gauchaje” e “nada entre lossabios”. Aqui lembramos da questão de Rama (2015): a cidade letrada vive de suas demarcações entre o que pertence ou não ao anel do poder, aqui Yupanqui faz questão de demonstrar que é gente entre os pares e nada entre os letrados. Também, demarcando esse lugar de fala do poeta, os últimos dois versos entram na mesma linha de raciocínio, já que ao afirmar que os “agravios” – ofensas – dirigidos à “paisanada” são também para ele. De forma geral podemos afirmar que aí estão as culturas em choque nos índices de uma só e mesma poesia: o homem do campo narra os seus pares e se distancia daqueles que deslegitimam sua luta.

Depois dessas estrofes o eu lírico narra episódios distintos dos lugares em que trabalhou, atravessando o território argentino dos pampas ao norte e de leste a oeste. Sua narrativa poética se transforma aí em uma dialética da exploração, pois nos distintos postos que ocupou sempre foi explorado e vivia mal porque os patrões ou pagavam salários miseráveis ou era obrigado a trabalhar o dia inteiro, desde o raiar do sol até a noite já adiantada. À revelia disso não entende o trabalho como algo ruim “El trabajo es cosa buena/es lomejor de la vida/pero la vida

perdida/trabajando em campo ajeno" [...] (YUPANQUI, 1979, p.6). Isso aconteceu nas pedreiras, nas lenheiras, nos escritórios, nas padarias, nas estâncias que trabalhou cuidando do gado e cortando cana.

Quando foi empregado na estância, na época de corte da cana ia com os outros empregados para esse outro serviço na plantação do mesmo dono, o eu lírico afirma que "faltar, no faltaba nada: vino, café y alpargatas" (YUPANQUI, 1979, p. 9), mas reclama "¡Que vida más desapareja!/Todo es ruindad y patraña;" (idem) – que a vida é enganosa, pois por mais que não faltasse nada, a única doçura que existia nesse lugar "estaba adentro e' lacaña" (idem). E conclui a estrofe com um tom de tristeza:

Era um Consuelo pal pobre
Andar jediendo a vinacho.
Hombres grandes y muchachos
Como malditos en vida,
Esclavos de la bebida
Se la pasaban borrachos.
(YUPANQUI, 1979, p. 9).

Nessa estrofe temos um retrato da alienação, porque os homens pobres do campo se divertiam, "*esclavos de la bebida*", com o único consolo que restava: passar os dias da colheita embriagados com o vinho que não faltava para os empregados da colheita. O poema segue com a mesma perspectiva narrativa, contando do homem do campo e de sua exploração pelos estancieiros ricos. Nesse momento se insere no contexto do poema o cantor de folclore, que serve como uma espécie de alento a pobreza de todos, nesses lugares "No faltaba una vihuela,/Con que el pobre

se consuela/Cantando coplas del amor” (YUPANQUI, 1979, p.9). “*Vihuela*” é um tipo de “*guitarra*”, um modelo mais antigo; a companheira incansável de Yupanqui em sua vida de cantor.

No contexto dessa luta entre o campo e a cidade letrada, o eu lírico critica os autores da chamada literatura gauchesca, porque não viveram a vida do campo para dela falarem. Parece que sua crítica é realmente endereçada àqueles que não se juntam aos campesinos por modo de vida, mas por interesse de compilação:

Por ahí se allegaba un máistro,
De esos puebleros *letraos*;
Juntaba tropa e *versiaos*
Que iban después a un libraco,
Y el hombre forraba el saco
Con lo que otros han *pensao*.

Los piones formaban versos
Con sus antiguos dolores.
Después viene los señores
Con un cuaderno en la mano,
Copian el canto paisano
Y presumen de escritores.
(YUPANQUI, 1979, p.10).

Em definitiva, a crítica está endereçada justamente aos autores da literatura gauchesca bonaerense, pois esse hábito de ir a campo buscar as informações resulta na literatura regionalista que Rama (2008) critica e nada mais é que uma simulação do homem do campo, uma caricatura mal feita. O eu lírico censura justamente essa perspectiva de recolher os versos e as canções populares e transformá-las em livros que possuem apenas fins comerciais,

concluindo que os autores de tais trabalhos ficam ricos à custa do pensamento do homem do campo. Haja vista que o eu lírico é incisivo no que se refere à origem desses versos: eles refletem as dores do “paisano” e, portanto, não deveriam sem seu consentimento se transformarem em livros que tratam de arrecadar cifras altas em dinheiro e que esse mesmo processo não resulte em nenhum centavo para aqueles que verdadeiramente são autores primeiros do dizer⁵⁸. E a crítica segue:

Pero si uno, como Fierro,
Por áhi se larga opinando,
El pobre se va acercando
Con las orejas alertas,
Y el rico vicha la puerta
Y se aleja reculando.
(YUPANQUI, 1979, p.12).

Uma referencia ao Martín Fierro, de Hernández (2003), e também uma clara alusão à luta de classes, porque enquanto os pobres escutam o cantar do poeta campesino, os ricos fecham as portas e se distanciam recuando. Em outros termos, para lembrarmos da noção bakhtiniana de forças centrípetas e centrífugas, aqui uma voz das de baixo se alça em defesa dos pobres e a única reação dos ricos letrados é dar as costas, fechar as portas: formar um gueto entre aqueles que não podem pisar o cerco fechado

⁵⁸ Naturalmente não há um discurso fundador. O que está em jogo nessa questão não é quem assina essa palavra ou não; o importante em nossa crítica é perceber que o autor primeiro desse discurso é deliberadamente apagado em razão desse choque cultural que se dá nos limites do anel do poder: os letrados dançam ao seu redor e eliminam o que é estrangeiro à forma do poder. O campesino não é herói, é objeto de reflexão, ou ainda, é objetificado.

e isolador do anel do poder. Essa luta de poder que se dá aí nas fronteiras do signo é explicada por Rama (2015) da seguinte maneira:

As cidades desenvolvem suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o visitante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler como significações o que não são nada mais que significantes sensíveis para os demais, e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem (RAMA, 2015, p.53).

De acordo com Rama (2015, p.53) toda a cidade pode “parecer[-se a] um discurso que articula variados signos bifrontes”, porque nas fronteiras entre a cidade letrada e a cidade do homem do interior há um grande fosso, nelas entram em jogo os signos como valoração de classe. O mesmo signo comporta a bifrontalidade, como Jano. O campesino narrado por Yupanqui tem características presentes no outro campesino – porque o vê como um par, como igual – observa os outros narradores do campesinato – mas que frequentam o anel do poder da grande Buenos Aires, dentre eles Lugones⁵⁹ e outros – não podem perceber completamente, porque não possuem essa vivência do interior argentino e ignoram, além do mais, a cultura folclórica. O resultado é aquele apontado por Rama (2008), a tentativa de transladar o herói do campo para os livros é fracassada porque o texto escrito recai sobre o papel letrado do autor e apaga – pela desigualdade – o outro que é concebido não como herói – no sentido bakhtiniano –

⁵⁹ Leopoldo Lugones (1874-1938), um dos mais conhecidos divulgadores da literatura gauchesca na Argentina.

mas como assunto de que se trata.

Nas seguintes estrofes o poeta enfatiza uma vez mais seu papel na luta de classes:

Si alguna vuelta he *cantao*
Ante panzudos patrones
He *picaneao* las razones
Profundas del pobrerío.
Yo no traiciono a los míos
Por palmas ni patacones.

Aunque canto en todo rumbo
Tengo un rumbo preferido.
Siempre canté estremecido
Las penas del paisanaje,
La explotación y el ultraje
De mis hermanos queridos.
(YUPANQUI, 1979, p.13).

O eu lírico mais uma vez destaca o papel que assume diante da sociedade e que se em algum momento cantou para os “panzudospatrones”⁶⁰ afirma que “He picaneao”⁶¹ (uma forma verbal composta em espanhol que dá ideia de evento acontecendo em paralelo à enunciação) os padrões sobre as razões que os pobres têm. Completa a citação a segunda estrofe na qual menciona que, por mais que cante em todos os rumos, em todas as partes, possui a sua platéia preferida e sempre cantou com mais vivacidade e

⁶⁰ A partir de Bakhtin (2013) podemos afirmar que a crítica aos padrões que recai sobre a forma grotesca de seus corpos produz um rebaixamento carnavalesco, colocando os “patronespanzudos” no mesmo nível dos empregados da classe baixa.

⁶¹ “Picaneao” vem do verbo “picanear” que é estimular os bois ou cavalos que puxam uma carreta ou carroça a andarem, fazendo com que acelerem o passo. O sentido aqui é figurado e significa que “cutucou” os padrões, mostrando-lhes a miséria da classe trabalhadora rural.

com empenho maior (e único) a exploração e o ultraje dos desvalidos, dos quais se “hermana”.

Para concluirmos a análise desse poema, mas de nenhuma maneira esgotá-lo em sentido, mencionamos as seguintes estrofes:

Un hombre se me acercó
Y me dijo: -¿Qué hace acá?
Viaje pa la gran ciudad
Que allá lo van a entender;
Áhi tendrá fama, placer
Y plata pa regalar.

¡Para que lo habré *escuchao!*
¡Si era la voz del Mandinga!
Buenos Aires, **ciudadá gringa**,
Me tuvo muy *apretao*.
Tuitos se hacían a un *lao*
Como cuerpo a la jeringa.
(grifo adicionado)(YUPANQUI, 1979, p. 16)

Aqui temos o exemplo de que a luta pelo poder ao redor do anel exclui o homem campesino, em busca de melhores condições - “fama”, “placer” e “plata”- o eu lírico informa que se mudou para Buenos Aires, mas que chegando à “ciudadágringa” (a alteração morfológica em “ciudadá”, em que se suprime a “-d” final acompanha o ritmo fônico da palavra) se viu muito apertado de dinheiro e não conseguiu nenhum serviço. “Ciudadágringa” vem ao encontro com o que Canclini (2007, p. 198) afirma sobre a Argentina urbana, a saber, “uma sociedade com pretensões de ser inteiramente ocidental, branca e homogênea”. Dessa maneira, a crítica do eu lírico a Buenos Aires direcionada não é no sentido do número elevado de estrangeiros que

aí viviam então, mas na perspectiva de que o modo de vida, da relação entre as pessoas, é europeísta.

A crítica à cidade letrada segue na canção que ora analisaremos de Atahualpa Yupanqui, trata-se de “El poeta”, que foi gravada em seu disco “¡Soy libre! ¡Soybueno!”, lançado na França em 1968.

Túcrees que eres distinto
porque te dicen poeta,
y tienes un mundo aparte,
más allá de las estrellas.

De tanto mirar la luna,
Ya nada sabes mirar.
Eres como un pobre ciego,
Que no sabe a dónde va.

Vete a mirar los mineros,
Los hombres en el trigal,
Y cántale a los que luchan,
Por un pedazo de pan.

Poeta de ciertas rimas:
Vete a vivir a la selva,
Y aprenderás muchas cosas
Del hachero y sus miserias.

Vive junto con el pueblo,
No lo mires desde afuera,
Que lo primero es el hombre,
Y lo segundo, poeta.
(YUPANQUI, 1968, faixa 8).

Nessa canção o locutor desloca o sentido de ser poeta e ser homem ao mesmo tempo. Segundo a perspectiva aí encontrada, o compromisso com a ética é anterior à produção da poesia. Escrever sobre a pobreza sem nunca tê-la

experimentado de nenhuma maneira é ficar apenas “*mirando la luna*” e estar cego sem saber por onde anda (sem conhecer seu entorno, seu contexto, paradoxalmente conhecendo o externo e longínquo); em outras palavras, o manifesto que a canção traz é no sentido de que o poeta se valha da luta dos mineiros, dos que trabalham nos trigais, dos lenhadores, conhecer primeiro como homem e depois escrever poesia. Viver eticamente os eventos, depois compreendê-los e transformá-los em poesia. Implícito está que essa poesia deve ser engajada nessa luta e que o lado da luta é um só: aquele dos que trabalham.

O poeta que escreve sobre o povo olhando-o de longe, sem a vivência dos eventos singulares que trata, não faz mais que “fetichizar” a obra de arte (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 74), transformando-a apenas em objeto de reflexão e de distanciamento. É uma palavra que aparece na poesia se desvinculando da vida que lhe completa, pois a palavra na vida “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 74). De maneira geral, a crítica que encontramos na letra da canção de Yupanqui e na reflexão de Volochínov (2013) recai sobre o papel que a arte tem ao se relacionar com a vida, um papel inseparável.

A permanência do herói: “A Don Ata”, uma canção em ode à vida e à obra de Yupanqui

Em nossos estudos a respeito da canção folclórica argentina e da obra de Soledad Pastorutti (SOUZA, 2017)

percebemos a permanência do herói Atahualpa Yupanqui como essa figura fundadora dos dizeres, como o decano do folclore argentino. Assim, faremos aqui uma análise da canção “A Don Ata”, que está gravada no primeiro disco de Soledad Pastorutti, uma dessas cantoras que renovaram o folclore argentino no final dos anos 1990, no bojo daquilo que a crítica musical argentina veio a chamar de “folclore jovem”. Passamos agora a analisar a letra dessa canção buscando entrever nela as relações dialógicas que estabelece com o contexto do folclore argentino:

Por el camino del indio
y el ánima de Don Ata
en su alazán montado
lo vio pasar la vidala
el aire del cerro
las flores del valle
se le enredan en el alma
ayayay a Don Ata.

Una luna tucumana
que alumbrá piedra y camino
y junto a la pobrecita
lo lloran montes y ríos
por Tafi Del Valle
campos de acheral
también por la Banda y Lules
igual por Amaichá.

La criollita santiagueña
para aliviarla del frío
le teje un poncho pampa
al payador perseguido
allá por Barrancas
y por Salavina
la humilde con la vidala
le busca guarida.

O título da canção se refere ao apelido respeitoso que Atahualpa Yupanqui recebeu dos folcloristas. Nessas primeiras três estrofes da canção temos uma série de relações dialógicas com a obra do cantor, “Caminodelindio”, “Luna tucumana” (ver análise adiante), “Piedra y camino”, “La pobrecita”, “La criollitasantiagueña”⁶² são canções de Yupanqui, todas são menções textuais. O locutor se refere a Yupanqui como “el payador perseguido”, título do poema que já analisamos em seção dedicada ao cantor acima.

Na primeira estrofe o quadro pintado sobre Yupanqui é de um “gaucho”, que ainda monta a cavalo e anda pelo país (narrativa que vai se constituindo com a menção a regiões geográficas específicas ao longo das estrofes). Também, o locutor menciona duas vezes nessas três estrofes o subgênero que mais agradava Yupanqui dentro do folclore argentino: a *vidala*. Na segunda estrofe o locutor menciona quatro regiões da província de Tucumán, quais sejam, “Tafí del Valle”, “Acherá”, “Lules” (abreviando San Isidro de Lules), Amaichá (abreviando Amaichá del Valle). A terceira estrofe menciona “Barrancas” e “Salavina”, respectivamente, localidades em Santa Fé e Santiago del Estero. Essa imagem de caminhante é reforçada nos versos seguintes das últimas quatro estrofes da canção:

Ahí anda Don Atahualpa
por los caminos del mundo
por una copla por lanza

⁶²Respectivamente Yupanqui (1944, 1957, 1994, 1946b) e Yupanqui e Chazarreta (1968). As datas das primeiras gravações de algumas canções que mencionamos na análise de “A don Ata” é feita conforme o disco de vinil em que constam, as ricas informações são do site “Cancioneros” (<http://www.cancioneros.com/ct/69/0/atahualpa-yupanqui>) Acesso em 01 de dezembro de 2018.

marcando los cuatro rumbos
que Dios lo bendiga
lo tenga en la gloria
por tantos recuerdos lindos
y por su memoria.

Un arriero solitario
pasó por Altamirano
con un silbo nostálgico
en busca de sus hermanos
arriando sus penas
por no encontrarlo
se fue yendo despacito
del pago entrerriano.

Se viene aclarando el día
por el Cerro Colorado
y en las esquinas del churqui
se estrella un rayo cortado
despierta la añera
por la gulchaqueña
San Francisco del Chañar
y también Santa Elena.

Un aire de Buenos Aires
le dio su canto de viento
y se durmió en una huella
en un estilo sin tiempo
allá en Pergamino
tal vez Santa Rosa
lo llora toda La Pampa
en una bordona.
(QUIROGA, 1996, Faixa 8).

A quarta estrofe robustece nossa análise e demonstra o papel de Atahualpa Yupanqui no processo de legitimação do folclore argentino, ter “una copla por lanza” (um verso por lança) “marcando loscuatrorumbos” significa que o verso (do folclore e não outro qualquer) servirá como uma

maneira de expandir o folclore para outros públicos (do próprio país ou não).

A quinta estrofe retoma a mesma perspectiva que viemos demonstrando nas três primeiras, menção a lugares em específico que denotam essa viagem de Yupanqui pela Argentina. “Altamirano” é uma cidade da província de Buenos Aires⁶³, assim, a viagem metafórica do cantor chega à capital, rapidamente. Com essa chegada ao pampa úmido (retomamos aqui a menção de Luna, 1986) um “arriero” (tropeiro, homem que lida com animais) passou pela região de Altamirano assobiando, nostálgico, em “busca de sus hermanos” (outros “arrieros”), mas por não encontrá-los, foi-se embora, devagar. Nessa mesma estrofe mais relações dialógicas com a obra de Yupanqui: em “El payador perseguido” há algumas partes em que o poeta menciona seu trabalho no campo, na “pampa húmeda”, onde trabalhou como “arriero” por alguns anos. Também, Yupanqui gravou uma canção cujo título é “El arriero”, a qual, em seu refrão narra a luta diária desses trabalhadores rurais, que vivem a trabalhar com gado alheio: “Las penas y lasvaquitas/se van por lamismasenda./Las penas son de nosotros,/las vaquitas son ajenas” (YUPANQUI, 1944, lado A)⁶⁴. Voltando a análise de “A don Ata” e cotejando com o refrão mencionado acima, o “arriero” é uma personagem

⁶³ Chamamos atenção para o fato de que aqui mencionamos a província de Buenos Aires, na qual está situada a cidade autônoma homônima que é o centro das lutas de poder analisadas no capítulo sobre a constituição do folclore na Argentina.

⁶⁴ Como a primeira gravação dessa canção se deu em um disco de vinil que apenas gravava dois lados – uma canção em cada – mencionamos não a faixa ao final da referência, mas o lado do disco.

muito cara ao pensamento de Yupanqui e utilizá-lo na canção em homenagem à memória do cantautor confirma a falta sentida pelos folcloristas de alguém que cantasse o homem campesino com uma visão de dentro desse universo. Ao final, se faz menção ao “pago entrerriano”, para o qual Yupanqui também dedicou uma canção (cf. YUPANQUI, 1981).

A viagem metafórica que o locutor da canção permite ler chega à província de Buenos Aires, em Altamirano, mas não se demora muito, porque as localidades que são mencionadas na estrofe seis são quase todas – com exceção de “Santa Elena” (província de Entre Ríos, que finaliza a estrofe) – em Córdoba, um dos berços do folclore (não por acaso onde se localiza Cosquín), quais sejam, “Cerro Colorado”, “Churqui” (abreviatura de ChurquiCañada), “Rayo Cortado”, “San Francisco del Chañar”. Também nessa estrofe mais referências à obra de Yupanqui: “Cerro colorado” (YUPANQUI, 1998), “La añera” (YUPANQUI, 1946a).

Na última estrofe a narrativa retorna a Buenos Aires, informando que os ares dessa cidade – e aqui a menção é à capital cidade e não à província homônima – lhe deram a Don Atahualpa um canto de vento (possivelmente uma metáfora para poder voar, chegar mais longe – sabemos que a chegada de Yupanqui à França se deu pelo reconhecimento dos bonaerenses). Adiante nessa estrofe são mencionados “huella” e “estilo”, dois subgêneros da canção folclórica, muito praticados precisamente nas províncias do sul. A geografia mencionada é totalmente localizada na região da “pampa húmeda” – região mais

rica e mais poderosa no sentido do folclore, segundo Luna (1986), a mesma região que fica de costas para o país, mas que precisa do folclore no começo do século XX para assegurar a “argentinidade” diante dos estrangeiros – no primeiro verso “Buenos Aires”, a capital, seguida de “Pergamino” da província de Buenos Aires, “La Pampa” (a própria província) e por fim “Santa Rosa”, da mesma província. Os últimos dois versos são emblemáticos: “lollora [a Don Ata] toda La Pampa/en una bordona” (op. cit.), toda a província chora por Yupanqui e esse pranto é embalado por um toque de “guitarra”⁶⁵.

Considerações finais

Aventamos com este texto apresentar essa “cosmogonia gauchesca” que constrói um herói para a canção folclórica argentina. Percebemos com a análise do poema “El payador perseguido”, que ali se gestou um modelo que deveria ser seguido pelos folcloristas argentinos, aquele que faz ver os pequenos acontecimentos e que deixa claro seu lado nas lutas de classes: o lado dos trabalhadores rurais. A canção “El poeta” coloca ênfase sobre o papel que o sujeito autor tem em relação aos conteúdos de que trata em suas poesias: antes de fazer poesia, como um dos letrados, é preciso vivenciar aquilo que se diz. Assim, tanto “El payador perseguido” quanto “El poeta” chamam atenção para o fato de haver uma

⁶⁵ “Bordona” significa cada uma das três cordas mais baixas do violão, preferentemente a sexta.

necessária relação de vivência ética dos atos para uma posterior estetização dessa vida.

Dessa “cosmogonia gauchesca” partimos para a análise da permanência do herói “AtahualpaYupanqui” na canção dedicada à sua memória, gravada postumamente por Soledad Pastorutti. Vimos com a análise dessa canção que essa perspectiva levantada na cosmogonia de Yupanqui permanece é há uma clara ênfase na vida dos homens do campo, que são descritos sempre como explorados e em resistência ao poder que a cidade das letras irradia.

Parece-nos que dessa cosmogonia de Yupanqui é eivada a permanência que o faz chegar até nós, quase um século mais tarde, dada a grandeza de seu projeto de dizer, de suas contribuições para o folclore argentino, concebido sempre nesse choque entre a cidade e o campo, em que se evidencia sempre esse último e seus avatares.

Referências

ARCHETTI, Eduardo. **Literatura popular urbana. El tango argentino.** In. PIZARRO, A. América Latina: palabra, literatura y cultura. Santiago de Chile: EdicionesUniversidad Alberto Hurtado, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

CANCLINI, Néstor G. **A globalização imaginada.** Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

GARCIA, Tânia. C. **AtahualpaYupanqui e as representações do popular nos tempos de Perón.** In. Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC. Campinas, 2006.

GARCIA, Tânia C. **Entre a tradição e o engajamento:AtahualpaYupanqui e a canção folclórica nos tempos de Perón.** Projeto História, São Paulo, n.36, p. 197-209, jun. 2008.

HERNÁNDEZ, José. **El gaucho Martín Fierro.** Madri: Alianza Editorial, 2003.

LUNA, Felix. **AtahualpaYupanqui.** Madrid: Ediciones Jucar, 1986.

RAMA, Angel. **A cidade letrada.** Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAMA, Angel. **Transculturación narrativa en América Latina.** Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

SOUZA, Nathan B. **A construção contraditória do discurso identitário no cancioneiro de Soledad Pastorutti no contexto do folclore argentino.** Dissertação (Mestrado em linguística). Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: Brasil, 2017.

SOUZA, Nathan B. MIOTELLO, Valdemir. **Os percursos éticos do cantar no discurso de denúncia social em três canções de protesto.** In. Diálogo das Letras, v. 06, n. 02, jul./dez. 2017 284-302.

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

YUPANQUI, Atahualpa. **El payador perseguido.** In. YUPANQUI, A. El payador perseguido. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1979.

Referências discográficas

QUIROGA, M. Á. A Don Ata. **Intérpretes Soledad Pasturutti e Nathalia Pastorutti.** IN. PASTORUTTI, S. Poncho al viento. Buenos Aires: Sony Music, 1996. Disco sonoro. Faixa 8.

YUPANQUI, Atahualpa. **Camino Del indio.** In. YUPANQUI, Atahualpa. Caminito del indio. Buenos Aires: Odeon, 1936. Disco sonoro. Lado A.

YUPANQUI, Atahualpa. CHAZARRETA, Andrés. Criollita santiagueña. Intérprete Mercedes Sosa. In. SOSA, Mercedes. **Com sabor a Mercedes Sosa.** Buenos Aires: Universal Music Group, 1968. Disco sonoro. Faixa 10.

YUPANQUI, Atahualpa. El arriero. In. YUPANQUI, Atahualpa. **El arriero.** Buenos Aires: Odeon, 1944.

YUPANQUI, Atahualpa. **El lindo cerro colorado.** In. YUPANQUI, Atahualpa. **Testimonio III (Rastros).** Buenos Aires: DBN 51596, 1998. Disco sonoro. Faixa 13.

YUPANQUI, Atahualpa. **El poeta.** In. YUPANQUI, Atahualpa. **¡Soy libre! ¡Soy bueno!.** Paris: Le chant du Monde, 1968. Disco sonoro. Faixa 8.

YUPANQUI, Atahualpa. La añera. In. YUPANQUI, Atahualpa. **La añer Atahualpa.** Buenos Aires: Odeon, 1946. Atahualpa. Disco sonoro. Lado A.

YUPANQUI, Atahualpa. **La pobrecit Atahualpa.** In. YUPANQUI, Atahualpa.**La pobrecitAtahualpa.**Buenos Aires: Odeon, 1946b. Disco sonoro. Lado A.

YUPANQUI, Atahualpa. . In. PASTORUTTI, Soledad. **Veinte años.** Buenos Aires: Columbia Records, 2016. Disco sonoro. Faixa extra.

YUPANQUI, Atahualpa.**Luna tucumana.** In. YUPANQUI, Atahualpa.**Luna tucumana.** Buenos Aires: Odeon, 1957. Disco sonoro. Lado ATAHUALPA.

YUPANQUI, Atahualpa. **Mi lindo pago entrerriano.** YUPANQUI, Atahualpa.Quisiera tener un monte. Buenos Aires: Microfon 80145, 1981. Disco sonoro. Faixa 10.

YUPANQUI, Atahualpa. Piedra y camino. In. YUPANQUI, Atahualpa.**Piedra y camino.** Buenos Aires: RCA Victor Argentina, 1994. Disco sonoro. Lado B.

BELEZA MITIADIZADA: A INFLUENCIA DA MÍDIA NO PADRÃO DE BELEZA FEMININO E SUAS CONSEQUENCIAS NA VIDA DAS MULHERES.

Jéssica Marcela Pedreira da Silva⁶⁶

Janes Joplin Rebelo⁶⁷

INTRODUÇÃO

A mídia, por meio de canais de comunicação como TV, Jornais, Revistas, Cinema entre outros, tem um poder de influência muito forte sobre nossa sociedade, as ideias propagadas por ela penetram em nossos valores e não percebemos quando estamos sendo manipulados. Visto que a indústria da beleza cria estereótipos de acordo com seu interesse, são regras criadas conforme o capitalismo da estética, todo um propósito para vender mais, seja roupas, seja marcas, seja remédios de emagrecimento, seja academia. Existe todo um propósito atrás da ditadura da beleza, o propósito capitalista, de nos tornar consumidores geradores de lucro para as empresas.

Após revolução industrial e a entrada da mulher para o mercado de trabalho, a população feminina conquistou espaços e independência financeira. Chegam a consumir

⁶⁶ *Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- (UFPA)
Pós-graduanda do curso de Saberes, linguagens e práticas educacionais na Amazônia do Instituto Federal de Educação - (IFPA)*

⁶⁷ *Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará- (UFPA)
Pós-graduanda do curso de Saberes, linguagens e práticas educacionais na Amazônia do Instituto Federal de Educação - (IFPA)*

66% e movimentam R\$1,3 trilhões no mercado Brasileiro, construindo um público significativo e expressivo de marcas e comportamento.

Nossa sociedade é formada por diversos tipos de beleza, todas as formas de mulheres sejam elas negra, branca, ruiva, oriental, alta, baixa, gorda e magra. As mulheres se tornam alvo e escravas dessa indústria que é difundida em todo país, e o que vemos por conta desse cenário são mulheres que acabam fazendo as mais diversas loucuras para chegar ao padrão ideal que lhes é imposto pela mídia, que podem ir desde dietas incorretas e prejudiciais à saúde, até cirurgias plásticas desnecessárias que acabam trazendo por vezes algumas consequências trágicas, tudo isso por conta da insatisfação com seu próprio corpo, baixa autoestima e em casos piores isolamento, depressão e distúrbios alimentares.

Diante de tais fatos a pesquisa teve como objetivo analisar a influência da mídia nos padrões de beleza das mulheres e como objetivos específicos analisar quais os impactos e consequências dessa comercialização de imagens expostas pela mídia diariamente na vida das mesmas, como elas se enxergam segundo esse modelo pré-estabelecido de beleza. O presente trabalho justifica-se então segundo a necessidade de levantar reflexões a respeito dessa influência midiática problematizando os impactos negativos para a vida das mulheres, que acabam se tornando reféns de uma busca de algo que não existe, já que vivemos em uma sociedade diversificada e pluralista o que torna impossível determinar um tipo de beleza ideal.

FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

Midiatização da beleza de diferentes épocas.

Diariamente é muito comum vermos na televisão ou em revistas, a comercialização de produtos de beleza, que de uma forma ou outra manipulam e direcionam o potencial de compra e consumo das consumidoras, essa influência midiática tem forte impacto na vida dessas mulheres, no que diz respeito ao padrão de beleza.

Mais, será que existe uma beleza ideal? É bem verdade que, com a globalização e os avanços tecnológicos, as informações giram e têm um alcance cada vez maior na vida das pessoas, bem maior do que tinha antigamente, como na idade média por exemplo, a história da beleza é bem antiga.

Na idade média, as mulheres já eram expostas a um tipo de beleza idealizadora da época, um padrão que era determinado, na era medieval, pela igreja que tinha grande influência na vida das pessoas que consideravam como verdade tudo que lhes era transmitido, José Rivair Macedo (2002) descreve muito bem a situação na qual as mulheres se encontravam na idade média, assim como o ideal de beleza do período. A descrição e a classificação dos comportamentos femininos seguiam critérios religiosos ou morais (MACEDO, 2002, p.65).

As mulheres consideradas belas da idade média seriam as mulheres que se equiparassem em beleza e boa conduta, cabendo assim a Eva o modelo de pecadora que

a mulher não deveria ser. A agente do milagre, a Virgem, é descrita como a moça bela, pura, graciosa: “uma donzela, bela de corpo e de rosto, com adoráveis cabelos louros soltos sobre os ombros (MACEDO, 2002, p.71). A mulher tinha que ser casta e virgem, só assim poderia receber o respeito por parte da sociedade e dos homens.

Ainda segundo José Macedo (2002), as mulheres valorizavam muito a beleza, e um dos primeiros manuais de beleza do ocidente chama-se “*Ornatos mulierum*” (o ornamento das mulheres). Ele foi divulgado por escrito, por volta de 1250, e continha ao todo 88 receitas das mais variadas para cuidados com o corpo.

O poder feminino ganhou forças, chamando atenção do interesse de empresas e capital burguês, a emancipação feminina exigia um novo comportamento, logo exigiu uma nova forma de manipulação para trazer o público feminino ao consumo, sem que o público percebesse certa manipulação.

Com o provento dos direitos trabalhistas como férias remuneradas, acesso às praias popularizado durante a década de 50, foi concebida a *revolução veraneia*, na qual o lazer de férias de verão implica na exposição do corpo como forma central de aproveitar a praia.

“A explosão publicitária ocorrida após segunda guerra foi o grande responsável pela difusão de hábitos relativos aos cuidados com o corpo e as práticas de higiene, beleza e esportes, preconizadas por médicos e moralistas burgueses desde o início do século. O desenvolvimento do cinema e da televisão [...], muito contribuiu para os profissionais dos cuidados com o corpo venderem suas imagens e produtos.

Uma mudança de comportamento impunha-se nesse momento. As imagens de estrelas de cinema com sorrisos brancos e cabelos brilhantes vendendo creme dental e xampu anunciavam as novas práticas e difundiam uma nova maneira de lidar com o corpo e com os conceitos de higiene” (CASTRO, Ana Lúcia de. 2014, p 04) Novos signos de beleza surgiram nesse momento, pois a democratização da moda estava em alta, isso facilitou os meios de comunicação propagarem as novas tendências de cuidado com o corpo e novos padrões de beleza. A expansão da moda tornou-se um fenômeno geral, popularizado e alcançando as classes mais baixas, foi transformado em uma exigência, um novo cenário decorrente da mudança de comportamento e cultura. A década de 80 foi marcada pelo aparecimento e compromisso com as academias, as práticas de educação física passaram a ser regulares e cotidianas, nos Estados Unidos, por exemplo, ouve o surgimento de muitos programas televisivos onde havia uma professora dando aula de ginastica, para as pessoas acompanharem a prática de suas casas. Estava em voga a nova cultura da *geração saúde*, impondo uma “preocupação” com o corpo e com a saúde.

Podemos perceber que a preocupação com o corpo não é uma coisa desde século, e sim de muito antes, sempre as mulheres foram de certa forma direcionadas, e inconscientemente influenciadas a estarem dentro de um modelo, que varia de acordo com o século, mas que sempre existiu.

Ao longo dos tempos, passamos da valorização inicial das superfícies (a pele do rosto, o colo) à

observação dos volumes do corpo, depois à sinalização da mobilidade para, finalmente, chegar à profundidade (da expressão dos sentimentos, do bem-estar, da alma), mudando e ampliando os parâmetros de beleza feminina (VIGARELLO, 2006).

Sobre a mulher então recai uma forte manipulação de imagem, que atravessa os tempos onde ela tem que estar sempre se adaptando, de acordo com o que é estabelecido pelo discurso dos outros, seja esse discurso visual ou verbal.

Finalmente, no início do século XXI, a mulher molda seu corpo com diversas possibilidades através de cirurgias plásticas, ginásticas e dietas. É a época dos implantes de silicone, da lipoescultura que transformam a mulher a qualquer momento, possibilitando que ela se aproxime mais facilmente do ideal de beleza do momento (VIGARELLO, 2006).

Hoje a mídia acaba empurrando as mulheres para uma indústria de consumo que muda constantemente de acordo com seus interesses econômicos, um discurso midiático que impõe que você se estabeleça nesse modelo, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente muitas mulheres acabam se inserido nesse grupo de consumo no qual você tem que ser magra, tem que ser loira, tem que ter peito e bunda grande, tem que ser desejável para alguém, a mulher busca então a todo custo se enquadrar nesse perfil ou então é automaticamente excluída socialmente, pois se não tiver todos esses pré-requisitos não pode ser considerada bonita.

Segundo Moreno (2008) a ditadura do peso, da beleza e do corpo se impõe. A mídia vem ao encontro dessa

nova necessidade, propagando modelos, produtos e prepara a sociedade para o consumo colocando o padrão de beleza como referência.

Padronização midiática de beleza e suas consequências na vida das mulheres.

Todos os dias ao ligarmos a televisão, ou acessando as redes sociais é comum nos depararmos com notícias de famosas que emagreceram com determinada dieta, ou com receitas caseiras para emagrecer, com pílulas de emagrecimento, ou ainda com a cirurgias plásticas para corrigir “problemas estéticos”, as representações de beleza também são encontradas o tempo todo com protagonistas de novelas, ou apresentadoras de televisão, que têm sempre o mesmo perfil (Loira, altura média, magra, olhos claros, branca, e etc.). As mulheres Brasileiras possuem características diferentes entre si, e é impossível definir um padrão de beleza para todas como a mídia tenta colocar, o grande problema desse discurso de beleza veiculado, é que para algumas mulheres isto pode trazer consequências trágicas.

Uma pesquisa realizada pela Etcoff (2004) revela que as mulheres não somente pensam que a beleza leva a felicidade, como também pensam que a própria felicidade é a beleza. O estudo ainda mostra que apenas 2% das mulheres se definem como belas. O índice entre as brasileiras é ainda mais expressivo, onde apenas 1% definem-se bonitas, 54% pretendem fazer cirurgia plástica

e 7% já fizeram. Além disso, 13% atribuem a beleza somente ao das modelos profissionais.

É comum vermos também nos noticiários, mulheres que estão morrendo na sala de cirurgia, depois de uma cirurgia estética, ou de uma sessão de lipoaspiração, ou ainda de mulheres que sofrem de transtornos alimentares como bulimia⁶⁸ ou anorexia⁶⁹, ou com problemas psicológicos que desencadeiam uma autoestima baixíssima é em casos mais graves, um quadro intenso de depressão, e tudo isso causado pelo discurso de corpo perfeito.

É cada vez mais evidente que a mídia tem contribuído para promover distúrbios alimentares, de corpo e de imagem, as atrizes globais que hoje estão se tornando cada vez mais magras, o que acaba influenciado grande parte das mulheres que querem ser iguais a elas, que já sofrem de algum distúrbio, estes transtornos tendem a piorar por conta dessa influência.

O que podemos perceber é que a imagem que grande parte das mulheres tem delas mesmas está ligada ao discurso midiático, com o que o outro pensa sobre ser bonito, e por isso que mulheres estão morrendo todos os

⁶⁸ A bulimia se caracteriza por episódios repetidos de compulsões alimentares, acompanhados por comportamentos compensatórios inadequados, tais como vômitos auto induzidos, mau uso de laxantes e diuréticos, jejuns ou exercícios físicos excessivos sem que se evidencie uma perda de peso tão significativa como ocorre na anorexia. (FERNANDES, p.39, 2006).

⁶⁹ A anorexia nervosa é identificada por uma procura incansável pela magreza, levando o paciente a uma severa e auto induzida perda de peso, utilizando recursos extremos como longos períodos de jejum, exercícios físicos excessivos, vômitos voluntários, uso de laxantes, diuréticos ou moderadores de apetite no intuito de forçar uma perda de peso cada vez maior. (AMBULIM, 2011).

dias por conta de cirurgias, de depressão, muitas mulheres cometem suicídio por conta da sua imagem, é inegável o alcance da mídia na vida dessas mulheres, assim como consequências trágicas.

Assim como o ser humano desde sempre se viu obrigado a viver em comunidade em vez de isoladamente, nesses últimos tempos, recorrer a mídia como fonte de informação e de expressão de ideias e sentimentos é contingência da qual não se pode escapar. Mesmo quem, por alguma decisão de ordem filosófica, religiosa, de

foro íntimo, etc., opta por ignorar a mídia, não pode evitar que sua imagem ou de seu grupo ou informações a seu respeito sejam comentadas e discutidas por esses meios. (Martins, p.163)

Assim cresceu o culto ao padrão de beleza imposto pela mídia, na busca da “saúde e estética” perfeita (lê-se magro), muitas pessoas se sentiram quase que obrigadas a desejarem um corpo saudável, atribuindo culpa a quem foge essa regra social, colocando os “defeitos” e “imperfeições corporais” como falta de cuidado, doença e preguiça.

Adorno e Horkheimer (1985) abordam a influência das mídias e seus efeitos com relação à indústria cultural; bem como afirmam que os meios de comunicação de massa impõem padronização, e uma das táticas utilizada, para que as pessoas sigam os modelos é utilizem estereótipos. A nossa mídia por exemplo, utiliza o estereótipo europeu – magro, alto, branco e de cabelos lisos, quem não se encaixa nesse padrão está fadado a categoria “feio” da nossa sociedade, essa discriminação se estende a todas esferas

sociais, e se legitima por diversos comentários maldosos, na própria mídia, em programas de comédia, tudo isso contribui então na reafirmação de estereótipos de beleza que são préestabelecidos.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, cujo foco é na interpretação de dados, com ênfase na análise de discurso.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT E SILVEIRA 2009, P. 31).

A pesquisa qualitativa busca explicar o porquê das coisas, mais não se quantifica em valores e trocas simbólicas e nem precisa de prova de fatos. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Para Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (IBID, 2001, p. 14).

Foi usado como método de pesquisa uma coleta de dados, foi feita uma entrevista semiestruturada (APENDICE A), um questionário, porém os entrevistados possuem certa liberdade nas respostas sem perder o foco das questões levantadas (MOREIRA, 2002). Foram realizadas as entrevistas com 5 mulheres na cidade de Belém do Pará, como uma forma de delimitar a pesquisa, o número de entrevistadas foi delimitado pelo tempo disponível para a pesquisa que foi realizada do dia 15 de novembro de 2018 até do dia 25 de novembro de 2018. Procurou-se entrevistar mulheres residentes em Belém de diferentes idades e círculos sócias para obter melhores resultados, as entrevistas ocorreram nas casas das mesmas, com os dias e horários disponibilizados pelas mesmas.

Segue abaixo a tabela especificando as mulheres entrevistadas.

TABELA 1: DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTADAS, IDADE, ESTADO CIVIL, E PROFISSÃO.

ENTREVISTADOS:	E1	E2	E3	E4	E5
Idade:	56	49	16	43	19
Estado Civil:	Solteira	Viúva	Solteira	Solteira	Solteira
Profissão:	Vendedora	Pensionista	Estudante	Do lar	Estudante Universitária

Fonte: Dados coletados com entrevistadas em novembro, 2018/ Belém-PA

A entrevista semiestruturada foi baseada a partir de um objetivo geral e de objetivos específicos, para poder compreender melhor e analisar segundo a fala das mulheres entrevistadas, qual é a influência da mídia na vida das mesmas, qual são os impactos causados pela mídia, segundo esse padrão midiático de beleza, e como elas se enxergam e as consequências que desencadeiam. O recurso tecnológico utilizado para registrar a pesquisa foi um gravador de áudio em um aparelho celular.

Após a coleta de dados as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo.

Assim como Moroz e Gianfaldoni (2002) correlacionam a análise de dados como uma fase final do processo de pesquisa, tornando-se imprescindível para a obtenção de resultados:

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis, significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização

e de pouca importância é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. E nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados, dentre eles *decompor um todo em suas partes componentes, esquadriñar, examinar criticamente*. (MOROZ E GIANFALDONI, 2002, p.73)

ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta a discussão dos resultados encontrados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com 5 mulheres da cidade de Belém do Pará, no período de 15 de novembro a 25 de novembro de 2018.

A princípio procurou-se identificar como as mulheres entrevistadas descreveriam sua aparência e se mudariam alguma coisa em seu corpo. A maioria das entrevistadas se descreveram como sendo bonitas, e apenas uma disse não gostar da sua aparência, porém, ao serem perguntadas se mudariam alguma coisa em sua aparência algumas das entrevistadas responderam que sim, que mudariam, logo então podemos perceber que existe uma contradição em suas falas, porque se de fato elas se sentissem bonitas como são não sentiriam a necessidade de mudar nada.

Tal como podemos identificar nas falas:

“Bonita, alta, magra, elegante, é um pouco acima do peso, pela altura, porque eu tenho 1,70, deveria pesar pelo menos uns 70, estou pesando 90, to acima do peso, se eu pudesse mudar alguma coisa, seria o peso.” (E1, 2018)

“Excelente, Linda. Nem pensar.” (E2, 2018)

“Sou linda, sou alta, muito branca, magra. Não porque eu gosto dele do jeito que ele é.” (E3, 2018)

“Normal, olhar e ver tudo que gosta. Sim aumentaria meus seios, está bom, mas eu acho mais bonito mais maior um pouco, então se eu pudesse, eu levantaria. Só para mim mesmo, não é para ninguém não. Entendeu?” (E4, 2018)

“Eu não gosto muito da minha aparência, porque eu não me aceito sendo gorda, eu me olho é não gosto do que eu vejo, gorda.” (E5, 2018)

É possível observar que a fala das mulheres entrevistadas vai de encontro com o que diz a literatura em relação a algumas mulheres que não se sentem satisfeitas com seus corpos e que mudariam se pudessem alguma coisa em sua aparência, como excesso de peso, ou faria algum processo cirúrgico.

Finalmente, no início do século XXI, a mulher molda seu corpo com diversas possibilidades através de cirurgias plásticas, ginásticas e dietas. É a época dos implantes de silicone, da lipoescultura que transformam a mulher a qualquer momento, possibilitando que ela se aproxime mais facilmente do ideal de beleza do momento (VIGARELLO, 2006).

Não podemos deixar de destacar a fala E1, quando ela primeiramente fala que se acha bonita e depois quando perguntada se mudaria alguma coisa nela, ela diz que sim, que mudaria o peso “ to acima do peso, se eu pudesse mudar alguma coisa seria o peso”, a fala da E5, também nós chamou bastante atenção quando ela fala que “não se aceita sendo gorda”, a questão do peso e uma preocupação muito frequente entre as mulheres, principalmente as mais jovens, como podemos identificar na fala da entrevistada, pois ser gorda significa não fazer parte por um padrão de beleza que é imposto desde muito cedo na sociedade para

as mulheres, que por vezes possuem como ideal de corpo perfeito o que é veiculado pela mídia “o magro”.

Posteriormente procurou-se saber se as entrevistadas se sentiam influenciadas pela mídia, no que diz respeito ao padrão de beleza. A maioria das entrevistadas disseram que não, que não se sentem influenciadas pela mídia, porém também disseram que a mesma influencia na vida das mulheres, mas não na delas, apenas uma das entrevistadas respondeu que se sente influenciada diretamente pela mídia. Percebe-se que elas reconhecem a influência que a mídia tem nas suas vidas no que diz respeito a beleza, mas não se reconhecem com sendo influenciáveis por tais padrões. Segundo podemos verificar na fala das mesmas:

“Não, eu sou satisfeita comigo, com a minha aparência, porém eu queria emagrecer, pois estou um pouco acima do peso, por questão de saúde mesmo, porque quando fico um pouco acima do peso, tenho problemas de pressão”. (E1, 2018).

“Não, porque estou satisfeita com minha aparência, a mim não influencia”.
(E2,2018).

“Não, a mídia influencia sim, mas não em mim”.
(E3,2018).

“Eu não, eu sou de boa com meu padrão de beleza. No meu não, influencia, mas no de muita gente, mas no meu não sou de boa com meu corpo e tudo que eu tenho. Me sinto bem como eu sou”. (E4,2018).

“Sim, no meu caso sim. Eu mudaria o meu corpo, a gordura dele, o peso e o meu rosto também, porque eu o acho muito feio. A mídia tem influência sim, porque a maioria coloca que tem que ser de uma forma e se a gente não for da forma que ela expõe na televisão e no meio, a gente não e aceita socialmente é a gente é excluída de uma certa forma, isso me afeta muito”. (E5, 2018).

Observa-se uma relação de poder entre o que é veiculado pelos meios de comunicação e as respostas das entrevistadas, que não dizem ser influenciadas mais confirmam que a mídia influencia, negam, no entanto, que seja em suas vidas. Segundo o autor Patrick Charaudeau (2010) “[...] o sujeito da linguagem transforma e é transformado pelas práticas discursivas, ora se conformando as ordens do discurso, ora contestando-as, ora resinificando-as e transformando-as”.

A fala da E5, também vai de encontro com o referencial teórico quando ela diz que “[...] se a gente não for da forma que a mídia expõe na televisão, a gente não é aceita socialmente.” Esse pensamento é muito comum entre as mulheres que cada vez mais se sentem pressionadas por esses meios de comunicação para se enquadrar em um modelo, que é o único “aceito” pela sociedade, do qual se você não faz parte sofre as mais cruéis consequências.

Dando continuidade na pesquisa procurou-se identificar se as mulheres entrevistadas já haviam feito alguma dieta, por qual motivo e quem havia prescrito e o que as tinham motivado para tal. Os sujeitos responderam já haver feito algum tipo de dieta, ou recomendada pelo médico, ou por conta própria, ou pelos dois, duas das entrevistadas apenas admitiram que fazem dietas não só por saúde mais também pelo corpo, por estética, o sujeito número 5 disse inclusive que quem a influenciou bastante foi a mídia. Podemos observar que todas as mulheres entrevistadas já tiveram que fazer algum tipo de dieta, e que metade delas foi também por questão de estética,

por se acharem acima do peso, e não estarem satisfeitas consigo mesmas. Conforme a fala das entrevistadas:

“Sim, varias, porque na verdade o meu único problema é que sou comilona, gosto muito de comer, eu como em excesso, é só esse meu problema. Uma foi a nutricionista é as outras eu mesma, na internet, eu lia algumas coisas e fazia para me ajudar na reeducação alimentar”. (E1, 2018).

“Sim, pela saúde, o médico. Só questão da saúde mesmo”. (E2, 2018).

“Já. Por causa de problema de saúde, tive que fazer pois meu exame deu alterado e a médica receitou um tempo fazer dieta, sim, foi o médico, foi só a saúde”. (E3, 2018).

“Várias. Eu fiz uma porque eu estava com problema no fígado, gordura no fígado. Fiz outra porque eu tive que fazer uma cirurgia. E fiz uma outra porque eu estava com problema de triglicerídeo e colesterol alto. Sim, foi o médico. Não, nenhuma, só por saúde mesmo”. (E4, 2018).

“Já. Para tentar resolver o problema do peso. Eu mesma, por conta própria mesmo, por causa da minha aparência e a mídia influencia muito”. (E5, 2018).

De acordo com o que foi lido no referencial teórico, as mulheres exercem uma preocupação que vai além da saúde com seu corpo, uma questão de estética, como algumas entrevistadas citaram, grande parte disso por conta da influência dos meios de comunicação. A maioria das pessoas tem consciência de que a publicidade pretende influenciar seu comportamento, sendo conscientes, inclusive de alguns mecanismos utilizados para tal fim. Mas essa consciência não a torna imune a sua influência. (SANTOS, 2013, p.77).

Depois disso procuramos saber se as entrevistadas já haviam tido algum problema de saúde como: distúrbios alimentares, depressão ou até mesmo baixa autoestima por

conta de não aceitarem seu corpo. Duas das entrevistadas responderam que não, que nunca tiveram problemas de saúde por conta do seu corpo, e duas das entrevistas disseram que sim que tiveram, baixa autoestima, e depressão, novamente por conta do peso e da aparência. Podemos perceber que é as mulheres que identificaram já ter sofrido com problemas de saúde por conta da aparência, são de diferentes idades, porém a sujeita número 1, disse ter sofrido apenas quando era mais jovem, e diz agora ser diferente, o que pode caracterizar que talvez as mulheres mais jovens sofram mais com sua aparência pois tentam se enquadrar em um determinado padrão midiático de beleza da época vivida.

“Não, pelo corpo não, baixa autoestima sim, tive um pouco, mas não assim, quando eu era jovem eu não tinha essa mente que tenho hoje, eu me achava uma pessoa feia, depois que fui ficando mais madura, agora que tenho 56 anos, já sou uma mulher mais vivida, me olho e me acho bonita, quando as pessoas são jovens, geralmente tem problemas, não aceitam seu corpo, e geralmente tem alguma coisa que a gente não gosta na gente”. (E1, 2018).
“Não”. (E2, 2018).

“Eu não tive, mas conheço gente que teve. A pessoa é muito gordinha, aí ela tinha problema de depressão, por causa de todo mundo falar que ela gordinha, ela era feia e ela não era bonita, é minha miga, estuda comigo, ela tem muito problema de depressão por conta do peso”. (E3, 2018).

“Não, nunca tive, mas minha filha já teve ela não se aceita porque ela é gorda, mas não para de comer (risos). É verdade, se você não se aceita como você é, você tem que fazer uma dieta. Ai ela não faz a dieta, fica comendo e depois não se aceita. Então tem que tomar uma atitude na vida, para ela é um problema, para mim não, eu a acho linda como ela é”. (E4, 2018).

“Sim, tive baixa auto-estima, depressão, que foi desencadeada por causa da não aceitação, por tentar

ser como a mídia impõe, como as pessoas querem, e um modelo de beleza que mídia nos impõe todos os dias, se não a gente não é aceita em nenhum lugar, se a gente não for daquela maneira que eles impõem”. (E5,2018).

Santos (2008), afirma que “os padrões de corpo vendidos como ideais se distanciam da realidade, o que implica em dificuldade, por parte das mulheres, de avaliarem objetivamente o seu corpo e o seu peso”.

Por último procuramos identificar se as mulheres já haviam sofrido algum tipo de preconceito por conta de sua aparência. Ao serem perguntadas se já sofreram algum preconceito por conta de suas aparências, todas as sujeitas entrevistadas responderam que sim, que já sofreram, ou quando eram mais jovens ou atualmente, e que esses preconceitos são por vários motivos de acordo com cada uma, por ser magra demais, por ser alta demais, ou por ser gorda, e que esses preconceitos ficam marcado na vida de algumas, o que afeta bastante as mesmas.

“Sim, por ser alta demais, todo lugar que eu chegava eu tinha que sentar lá atrás, porque as pessoas eram pequeninas e eu tinha que sentar para trás, eu acho que tem muita mulher baixa, são as maiores no meu caso, sempre tive problema por causa da altura. Eu recebia muitos apelidos, me chamavam de vara pau, girafa é não é coisa legal e eu era uma criança ainda e vai ficando na mente da gente, a criança pra processar isso e difícil e vai entrando na adolescência e a cabeça vai complicando mais ainda, aí a gente começa a olhar e achar que não é uma pessoa bonita, porque eu acho que uma pessoa bonita não é chamada de vara pau, então eu me achava feia, porque eu era muito grande, eu achava que eu era fora do padrão, porque onde eu convivía e estudava eram só meninas pequenas, e eu nunca podia sentar na frente, eu não gostava, a minha altura incomodava”. (E1, 2018).

“Na adolescência, porque eu era muito magra, e me apelidavam de: Olívia Palito, põe mesa, palito de dente, essas coisas, não me incomodava, eu não respondia a eles”. (E2, 2018).

“Só por causa da minha altura, por causa que eu era muito alta, eu chegava e as pessoas diziam que eu era igual uma girafa no colégio que eu estudava antes de estudar nesse, aí eles falavam que eu era parecida com uma girafa e devia ir para o zoológico, não me incomodava pois eu sabia que era errado, mas não me incomodava porque eu gostava de ser alta, então isso não me afetava eu ficava de boa, ficava bem”. (E3,2018).

“Já, já sofri. Uma vez eu fui num emprego, quando eu estava numa entrevista de emprego, eu me saí super. Bem no “emprego”. Só que o homem disse que não ia dar a vaga para mim porque eu era gorda e gorda não estava apta a trabalhar na empresa dele, me sentir a pior pessoa possível, porque eu sabia que eu era apta para o cargo, ele não me deu porque ele queria meninas magras. Então se eu soubesse que era isso, eu não tinha nem ido. Porque eu Achei que estava atrás de profissional, só que ele estava atrás de um padrão de beleza que não era o meu”. (E4, 2018).

“Já, na escola, me apelidavam de gorda, estranha, baleia, essas coisas assim, me sentia muito mal, me sentia muito triste, eu queria mudar minha aparência, para mim poder ser aceita”. (E5,2018).

É muito comum as mulheres já terem sofrido com algum tipo de preconceito em relação ao seu corpo, em uma sociedade altamente machista e patriarcal, o discurso que fica como modelo de beleza é aquele em que a mulher deve ser descrita como “gostosa”, ela tem que ser, que estar desejável, tem que ser magra mais nem tanto, tem que ter curvas, ser loira, com tudo no lugar, como é comum ouvir, quando ela foge desse ideal estabelecido ela sofre com os mais diversos tipos de preconceitos. Bourdieu aponta:

O corpo é a mais irrecusável objetivação do gosto de classe, que se manifesta de diversas maneiras. Em primeiro lugar, no que tem de mais natural em aparência, isto é, nas dimensões (volume, estatura, peso) e nas formas (redondas ou quadradas, rígidas e flexíveis, retas ou curvas, etc...) de sua conformação visível, mas que expressa de mil maneiras toda uma relação com o corpo, isto é, toda uma maneira de tratar o corpo, de cuidá-lo, de nutri-lo, de mantê-lo, que é reveladora das disposições mais profundas do *habitus* (BOURDIEU, 2001, p. 188).

Como foi exposto neste capítulo percebe-se que a influência da mídia é muito forte nos valores e na vida das mulheres, todas somos cobradas socialmente a partir dessas questões que a mídia impõe e o resultado de tudo isso é a influência na nossa esfera psicológica, emocional e autoestima baixa. Há uma ideologia por detrás de toda essa manipulação para obter o controle sobre nossos corpos, ideologia essa que se legitima segundo Chaudeaur (2010): “pela universalização, ou seja, pela apresentação de interesses específicos como gerais. Aqui devemos reconhecer o grande poder da mídia a serviço de interesses hegemônicos”.

CONCLUSÃO

A pesquisa “Beleza midiaticizada: a influência da mídia no padrão de beleza feminino e suas consequências na vida das mulheres”, procurou entender primeiramente utilizando referencial teórico adequado, fazer um resgate histórico do padrão de beleza de diferentes épocas, e do seu papel na sociedade, assim como da influência da mídia no ideal de beleza estabelecido atualmente, e as consequências na vida das mulheres.

Em seguida, após uma pesquisa de campo, realizada na cidade de Belém- PA, através de uma entrevista semiestruturada que foi realizada do dia 15 de novembro até o dia 25 de novembro de 2018, com mulheres de diferentes idades, procurou-se compreender e identificar através dos seus discursos, se a mídia influenciava nas suas vidas, de que forma se dava essas consequências.

Podemos perceber com a pesquisa que assim como a literatura, grande parte das mulheres não percebem a influência da mídia em suas vidas no que diz respeito a beleza, porém ao longo das entrevistas identificamos contradições em suas falas que nos possibilitou afirmar que existe sim uma manipulação dos meios de comunicação.

As mulheres na busca por um corpo ideal, acabam comprando o discurso vendido sobre beleza é sofrendo com transtornos alimentares, mas principalmente com a autoestima, o que pode resultar em uma depressão, tudo por conta do corpo, para poderem se enquadrar e serem aceitas em uma sociedade com discursos midiáticos muito fortes que empurram essas mulheres para fazer parte desse modelo ideal. Esse modelo ideal acaba as reprimindo, fazendo com que se sintam feias, gordas, inferiores a outras mulheres, se sintam indesejáveis ao público masculino que tem forte influência sobre esse padrão de beleza que vem sendo estabelecido desde muito tempo.

É preciso ainda mudar muito as ideologias que são difundidas, na questão de estabelecer que não existe um padrão de beleza único, pelo contrário, que a diversidade deveria ser considerada, vivemos em um país que respira

diversidade, e a contribuição dos meios de comunicação para desmistificar esses conceitos se faz necessária, já que não podemos negar a influência que a tecnologia tem na vida das pessoas, sendo assim usar esses meios a favor dessa desconstrução de beleza ideal.

REFERENCIAS

CASTRO, Ana Lúcia de. **Culto ao Corpo: identidades e estilos de vida**. VIII congresso lusoafro-brasileiro de Ciências Sociais – A questão social no novo milênio. 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso de mídia**. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FLOR, Gisele. **Corpo mídia e status social; reflexões sobre os padrões de beleza**. Revistas Estudos Comum, Curitiba, v.10, n23. P.267-274, set/dez. 2009.

GERHARDT Tatiana E. & SILVEIRA Denise T. (Org.) Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2001.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookman. 2001.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na idade média**. Editora contexto. 5 edição. 2002.

MARCONI, Marina; LAKATOS Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉTODO DE COLETA DE DADOS. Disponível em: <<http://darleisimioni.blogspot.com.br/2010/09/metodos-de-coleta-de-dados.html>> Acesso em 20/11/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOROZ, Melania & GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MORENO, Rachel. Beleza impossível - **Mulher, mídia e consumo**. São Paulo: Editora Agora.2008.

PAULA, Rosangela Pires. CAVAGNARI, Daniel Weigert. **A influência da mídia na construção da beleza**. Disponível em: < <http://tc-conline.utp.br/media/tcc/2017/05/A-INFLUENCIADA-MIDIA-NA-CONSTRUCAO-DA-BELEZA.pdf> > Acesso em 20 de novembro de 2018.

Contemporânea. Disponível em:<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST39/Helena_Miranda_dos_Santos_39.pdf>. Acesso em: 30 nov 2010.

VIGARELLO, Georges. **História da beleza corpo e arte de se embelezar do Renascimento aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006

BUSINESS ENGLISH: TEACHING PRACTICES RELATED TO ESP

⁷⁰Bianca Menegotto Ramos

INTRODUCTION

Teaching Business English as a Second Language can be challenging for many reasons. Teachers are always reflecting about teaching methods and supporting materials. One of the biggest challenges they have is how to deal with teaching an L2 in a specialized context. How can an English for Specific Purposes (ESP) teacher working with Business English (BE) and without being a business person devise materials that are relevant to their students? This is an issue that is especially difficult for most ESP teachers. Do we need to be specialists in the different areas we work with? Nickerson (2015) shows the relation between International Business English (IBE) and Business English as a Lingua Franca (BELF), both being helpers in BE in business-related conversations or deals.

For Jenkins (2007, p. 78), the term ELF (English as a Lingua Franca) is strongly connected with accent, as it is “highly salient to ELF speaker-hearers, possibly even more so than in communication among native speakers (NSs) of English”. He also claims that in a globalized world and in the international use of ELF, language variation

⁷⁰ *Graduanda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

(including phonological variation) is a fact of human life, because we, as interlocutors from different cultures and languages, are suitable to communicate with each other even with different accents not only in L2 but also in L1. Nickerson (2015) discusses the difference between BELF (Business English as Lingua Franca) and IBE (International Business English) concerning the fact that nowadays BE is spoken not only between a Native Speaker and an L2 English speaker, but also between people from different L1 who use English as a bridge – which is the main use of BELF. She also defends that Corpus Linguistics (CL) is an effective support for teachers, by helping them to create new materials regarding BE.

The objective of this article is to compare a corpus of 10 different business scholar articles with another corpus made of 10 teaching scholar articles, with the purpose of searching for similar terms or n-grams which would connect General English Teaching with Business English Teaching. The terms BELF and IBE will be compared in a large corpus to see which is more used nowadays and if it is effectively used in academic articles. It should be noted that, despite all the references found about BE, IBE and BELF, when looking specifically for teaching practices, there is few quantitative research about it. What moves this research is the fact that, as observed in Spencer (2001), “in oral English language teaching, teachers are required to be models for their students” (apud Fata, 2014, p. 60). Based on this statement, the questions this article tries to answer are: i) what types of knowledge should a foreign language

teacher (in this case, English) have to teach in subjects that are not related to what is considered General English? ii) How can teachers create good materials for teaching BE for their students if they are not business people? iii) How distant are the teaching practices of Business English and General English from each other?

LITERATURE REVIEW

As we discussed in the previous section, there is a lot involved between teaching ESP and General English (GE). Such terms as ELF, IBE, ESP and CL are very important in this research, directing and focusing the purpose of this text. Laurence (2011) argues that ESP was described by people as being the teaching of English for any purpose that could be specified. However, other authors were more careful describing it as “the teaching of English used in academic studies, or the teaching of English for vocational or professional purposes”.

Laurence (2011) also comments that there is a difference between the ESP and GE approach. He uses Hutchinson et al. (1987, p. 53) to answer that the difference is not related in theory, just in practice. Despite this statement, the author also understands that nowadays the limits between ESP and GE are not easily found, because teachers tend to select materials that meet the needs and interests of students.

Jenkins (2007) says that the world is changing fast, and the way people speak English is following this order

In terms of the English language specifically, its rapidly-growing dominance as the world's main lingua franca is leading both to an increasing diversity in the way the language is spoken, and to corresponding attempts to limit this diversity by the continued 'distribution' of NS norms to an ever-larger number of English speakers." (Jenkins, 2007, p. 191)

This situation changes the typical denomination that powerful native speakers groups "impose their linguistic norms on less powerful, often minority, non native speakers groups" (Jenkins, 2007). The example he gives is that nowadays we have English speakers groups in parts of Europe, Latin America and Asia (especially China), both "economically powerful and numerically large, and this may ultimately prove to be decisive in the 'fight' for the recognition of ELF" (Jenkins, 2007).

These ideas follow Nickerson (2015), who reflects on how ELF has been used in business lately

While some researchers have suggested that a hegemony of English native speaker models still exists, since 'many business organizations continue to expect their middle and top management to be proficient if not fluent in English and aspire towards the use of idealized norms which continue to remain abstractions [...] others have suggested that this hegemony has begun to break down (e.g. Graddol 2006), and that it is now gradually being replaced, particularly in business contexts, by the use of a neutral form of BELF that neither originates in native speaker models nor is owned or influenced by them,' (Nickerson, 2015, p. 393)

As we can observe, there is a movement going on, BE teaching practices are changing and ELF has a very

important role. A new way of communicating is being created and it does not seem to have much connection with NS and this can be linked to the fact that there is no culture that stands out in ELF.

Nickerson (2015) also explains how BE has changed in the last twenty years. Before, students studied vocabulary and grammar since “the emphasis was still largely on linguistic rather than communicative competence”, and now work has begun to reflect an interest in both discourse and genre, but that nonetheless “textbook materials for business English remained ethnocentrically Anglo-Saxon with a focus on English language rather than on communication.” There is a concern in the area with the representation of different forms of language, in addition to the attention given to the students’ previous knowledge and life learning and how they articulate them with what is learned in courses. English classes today, therefore, are increasingly approaching a perspective that aims to insert students into the world more efficiently, so that they can move through various media and different types of languages and discourses, facilitating social interaction. In this conception, more integrated reading and writing practices are inserted in the classroom, with interesting purposes and concrete interlocutors, inserted within transversal themes and that evoke, from the text, a linguistic analysis for the use and not for memorization of rules.

Thus, this vision relies on Bakhtin’s (1997, p. 124) view that language should not be understood as an abstract system, an object in itself and centered on its own rules, but

rather as a social phenomenon of interaction, founded on communication needs and, therefore, language is essentially dialogical, built through enunciations. According to Antunes (2003, p. 42), purely grammatical language classes can and should be replaced by an exploration of language in its interactional and discursive dimension, recognizing the mastery of different variants of that language as one of the conditions for the full participation of the individual in their social environment. ESP comes to transgress traditional teaching configurations, based on decontextualized grammar concepts - and with a teaching and learning vision related to memorization - so that this space becomes a learning environment and reflections on the use of language recognition as an element of interactions (and therefore makes little sense in its elements analysed separately and outside enunciative situations such as texts, in their most diverse forms), and where language can mediate interactions between different areas of knowledge through texts.

From these perspectives on language teaching it can be assumed that there is an importance of developing a comprehensive and emancipating notion of learning a second language. According to Britto (2003), work with language should cross the barriers of literacy and learning with texts as mere decoding of signs, to actively engage with discourses and their cultural references. The author even points to the understanding of literacy that involves both individual and collective spheres, since a joint linguistic production is not a simple result of the sum of

literacy levels of each individual, but an organization of exchange and circulation of culture.

But not only how English is used in the world is changing. There is also a new way of compiling information to make more reality-driven research. Corpus linguistics (with its first appearance in the Brown Corpus, see Francis & Kucera, 1979), helps to create databases with information connected to the real world, whether written or spoken. Duff et al. (2001) admit that “corpus linguistics offers a unique perspective because of its use of quantitative analyses, which allow researchers to investigate patterns of language use that are otherwise impossible to ascertain”. This new relationship between language and world makes all the difference in BE. From the moment there is real communication between people of different L1, not only is there a better understanding and an improvement in international relations, but also a whole system of teaching changes.

Since ESP teachers do not need to be specialists of the areas they work with, they need to have resources that provide information for them to be better prepared to teach their lessons. One way of doing so is by compiling corpora with different materials about a specified area. An important question to which we propose an answer to is: Do ESP practitioners need to be specialists in the different areas they work with? The answer is related to Viana, Bocorny and Sarmiento (2018), who state that

As ESP teachers, we do not need to be specialists in the areas that we teach, which means that we are not always

aware of terminological meaning. We should work together with our students and look for strategies that can be used to solve their terminological doubts. An activity that can be done is to ask students to bring to class a text that they might have to read in their professional practice. (Viana, Bocorny and Sarmiento, 2018)

In the next sections I will show how business English teachers deal with this duality between teaching a different language and/with a specific purpose (ESP) when a communicative approach is needed, but where materials are largely focused on grammar.

METHODOLOGY

This section will be divided in four parts. The first one is related to how this study was built in terms of structure; the second will specify what kind of information will be used and their importance in the study. In the third part the data will be categorized and divided in order to get to the findings. The fourth part will show how data will be analysed.

1- First Step:

In order to look for similarities and differences between GE teaching and BE teaching, two corpora were compiled and compared: one made of 10 GE teaching articles and another made of 10 BE teaching articles, chosen through Google Scholar and based on size and discussions relevant to the article, as shown in Table 1.

	Number of articles	Number of words	Number of 3/4 grams	Number of keywords
BE Teaching	10	2303	50	24
GE Teaching	10	1931	50	22

TABLE 1 - CORPORA COMPILATION SCHEME

Second Step:

All articles were taken from academic journals and were similar in terms of size (around 11 pages each) and of the topics they covered (teaching and English). The terms ELF and IBE were also used as criteria for the selection of the texts. The corpus manager used to compile the corpora was Sketch Engine⁷¹, and six different lists were made, three from each corpus: (i) word list⁷², (ii) 3/4-grams⁷³ and (iii) keywords⁷⁴. The 3/4-grams list was decided after some trials, because 2-grams did not show the expected results, whereas 5-grams were too specific.

Third Step:

⁷¹ Available on <<http://www.sketchengine.co.uk>>. Retrieved on: 28 jun. 2019.

⁷² A *wordlist* is simply a list of all the words in a text, and the frequency of each word. (available in <https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/wordsmith_top.htm>). Retrieved on: 28 jun. 2019.

⁷³ an *n-gram* is a sequence of n consecutive items in text. (Tandon, N., & De Melo, G. (2010, July). Information extraction from web-scale n-gram data. In *Web N-gram Workshop* (Vol. 7).). Retrieved on: 28 jun. 2019.

⁷⁴ *keywords* are the words in the text which are unusually frequent. (available in <https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/wordsmith_top.htm>). Retrieved on: 28 jun. 2019.

The data of each of the two corpora were divided into four word topics grouped as follows: ESP-related terms, Teaching-related terms, general terms and linking words.

GE TEACHING CORPUS				
	ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Linking words
$\frac{3}{4}$ -grams	-	-	-	-
word list	-	-	-	-
Keyword	-	-	-	
Multi-words				

TABLE 2- CATEGORIZED WORDS: GE TEACHING

BE TEACHING CORPUS				
	ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Linking words
$\frac{3}{4}$ -grams	-	-	-	-
word list	-	-	-	-
Keyword	-	-	-	
Multi-words				

TABLE 3- CATEGORIZED WORDS: BE TEACHING

The criterion used to define which terms were used in the *ESP-related terms* and *teaching terms* categories was that in ESP-related terms more specific business-related words or any other purpose that could be considered specific were allocated. In the teaching terms category, more general terms recurrent from any form of English teaching were used.

Fourth Step:

After dividing the corpus, the analysis was done by comparing the words in search of terms that are equally used in both corpora, as well as differences that can occur between the different types of articles in the same category. For example, Tables 2 and 3 include the same subtopics, however, the apparent results in each section may vary, and this is of great value to this research.

TABLE 2 PRESENTS THE FOUR STEPS TAKEN IN THE METHODOLOGY AND THE MOVES TAKEN IN EACH PHASE.

STEPS	MOVES
First Step	Compile corpora: 10 BE Teaching and 10 GE Teaching Articles
Second Step	Check frequency of related words: n-grams, keywords and word list
Third Step	Categorize data: Check the data and relate similar words and terms in order to analyse
Fourth Step	Analysis of data

TABLE 4- SUMMARY OF STEPS

RESULTS

The data collected with the methodological procedures described above resulted in information that was analysed and will be presented in this section.

1- WORDLIST

General Teaching English Corpus:

Word	↓ Frequency	Word	↓ Frequency
1 the	4,139	14 teaching	489
2 of	3,012	15 with	448
3 and	2,585	16 are	436
4 in	2,028	17 which	405
5 to	1,867	18 english	400
6 a	1,394	19 be	390
7 for	989	20 by	366
8 is	825	21 this	361
9 language	758	22 it	338
10 that	723	23 their	309
11 on	689	24 from	301
12 materials	667	25 learning	298
13 as	620	26 or	271

Image 1 -GE wordlist

Business English Corpus:

Word	↓ Frequency	Word	↓ Frequency
1 the	5,521	14 be	548
2 of	3,525	15 with	512
3 in	2,875	16 on	503
4 and	2,757	17 by	489
5 to	2,015	18 it	431
6 a	1,688	19 communication	427
7 for	1,127	20 this	425
8 business	1,044	21 are	417
9 english	993	22 from	397
10 that	960	23 their	385
11 as	931	24 were	371
12 is	782	25 was	355
13 language	690	26 an	345

Image 2 - BE wordlist

As we can see in the tables below, the word lists did not bring relevant information to be deeply analysed here as they repeat many words like *ESP*, *language* and *English*. What is important is that words such as *teaching* and *learning* appear as a highlight in *GE*, and *business* and *communication* stand out in *BE*.

GE TEACHING CORPUS

ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Grammar Words
-------------------	----------------	---------------	---------------

word list	ESP	education	Language	the
		learners	Materials	of
		development	English	and
		teachers		in

TABLE 5- GE TEACHING CORPUS OF WORDLISTS

BE TEACHING CORPUS

ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Linking words
-------------------	----------------	---------------	---------------

word list	ESP	Learning	language	the
	Business	Learners	communication	of
	Purposes	Students	English	and
	Specific	Learning	email	in

TABLE 6- BE TEACHING CORPUS OF WORDLISTS

2- ³/₄-GRAMS

In the ³/₄-grams, it can be noticed an improvement in the quality of the information provided by the corpora.

Some combinations of important words began to appear, just as some demarcations began to show us the difference between BE and GE. These differences indicate where ESP has more value, as well as the concerns of each area. GE teaching corpus did not have ESP-related words other than *ESP* itself, while BE teaching found important terms like *genre knowledge* and *dimensions of genre*. Other relevant information is that in terms of teaching, both corpora showed concern with the theme, as can be seen in the tables below. It may imply that even for a specific purpose, the way teaching is done and the implications it has for both students and teachers is important for all areas of teaching in an L2.

GE TEACHING CORPUS				
	ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Linking words
$\frac{3}{4}$ -grams	English for Specific purpose	in the classroom	core terms of use	based on the
	English for Specific	of materials development	target language*	in terms of

TABLE 7- GE TEACHING CORPUS OF $\frac{3}{4}$ -GRAMS

BE TEACHING CORPUS				
	ESP-related terms	Teaching terms	General terms	Linking words
$\frac{3}{4}$ -grams	English for Specific purpose	the students' writing	in the corpus	one of the

	English for Specific_____	learning from transcripts____	in inter-national business__	a number of_____
	of genre know-ledge_____	Business English stu-dents_____	the use of English__	the use of__
	Business and Technical_____			in order to__
	dimensions of genre_____			

TABLE 8- BE TEACHING CORPUS OF 3/4-GRAMS

General Teaching English Corpus:

Business English Corpus:

3-4-grams word

Word	↓ Count
1 English for Specific	54
2 for Specific Purposes	50
3 English for Specific Purposes	50
4 Cambridge University Press	50
5 the use of	41
6 subject to the	38
7 to the Cambridge Core	37
8 to the Cambridge	37
9 the Cambridge Core terms	37
10 the Cambridge Core	37
11 terms of use	37

Image 5

3-4-grams word

Word	↓ Count
1 English for Specific	194
2 for Specific Purposes	190
3 English for Specific Purposes	189
4 the use of	79
5 English as a	66
6 of genre knowledge	60
7 Journal of Business	48
8 Cambridge University Press	44
9 as well as	41
10 use of English	35
11 a lingua franca	35

Image 6

The curious thing about these images is that ESP appears with some regularity in both images, showing the importance of the term nowadays in scientific articles on the subjects of general English and business English teaching.

3- KEYWORDS ANALYSIS

Business English Corpus:

MULTI-WORDS

Word	Focus corpus	Reference corpus
1 genre knowledge	87	1
2 lingua franca	68	45
3 business discourse	53	2
4 business communication	61	83
5 email communication	41	48
6 language learning	48	112
7 international business	66	310
8 corpus sample	26	0
9 business writing	21	22
10 workplace discourse	19	0
11 order letter	18	1
12 language awareness	18	2
13 coding scheme	18	9
14 process dimension	17	0
15 language use	20	46
16 critical language	16	8
17 linguistic code	14	0
18 pedagogically-oriented research	13	0
19 workplace talk	13	0
20 critical language awareness	13	1
21 business correspondence	13	8
22 arabic version	13	9
23 formal dimension	12	0
24 interpersonal effect	12	0

Image 7

General Teaching English Corpus:

MULTI-WORDS

Word	Focus corpus	Reference corpus
1 language teaching	102	41
2 language acquisition	43	82
3 genre analysis	28	2
4 language learning	40	112
5 teacher education	44	184
6 second language	53	305
7 target language	25	55
8 chinese teaching	20	3
9 language use	21	46
10 assessment system	20	34
11 extensive reading	18	19
12 second language acquisition	18	22
13 teacher thinking	16	0
14 spiritual mold	15	0
15 frequent node	15	0
16 language form	15	3
17 corpus-based genre	14	0
18 semantic prosody	14	0
19 foreign language	45	560
20 corpus-based genre analysis	13	0
21 logical thinking	14	34
22 teaching material	13	17

Image 8

The first information took from the corpora is that there is an awareness regarding ELF and types of communication. Despite the fact that *communication* and *discourse* are words that tend to appear more in BE, we can find them on the General Teaching English board as well. It shows that Business English articles are more worried about what is being taught and General English Teaching is worried about how we teach. Besides the differences, both corpora showed us an awareness in second language. A possible explanation for that might be that in the business a lot is discussed in English, so knowing how to use that language is of great importance.

Regarding the distinction between ELF and IBE, ELF appears before and more frequently than International Business English, what can be an answer for the paragraph above, as ELF contemplates more possibilities of speech than IBE.

As it can be seen in image 1, Business English articles are more related to ESP as we see the first keyword is *genre knowledge*. It can be related to the fact that BE is an important subgenre of ESP, and that genres are fundamental to BE as a kind of ESP. Hammond and Mackin-Horarick (1999) observed that genre-based teaching can lead students through texts and discourses which can probably help them participate with more autonomy in L2 spoken and written interactions.

To test the assumption that BE teaching articles are more ESP and genres related, two Pearson's English grammar books were analysed to see how subjects are

divided. The first book is Market Leader, a Business English grammar book by Pearson written by Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2011), which is used in many courses nowadays focused on BE and ELF. The part shown in Image 7 is the content of the Intermediate

Contents					CONTENTS
DISCUSSION	TEXTS	LANGUAGE WORK	SKILLS	CASE STUDY	
UNIT 1 MARKETING page 6	Talk about your favourite brand. Listening: An interview with a brand manager. Reading: Branding your brand. Phonics: Plural nouns	Write the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing Writing	Market competition. Brand management. Marketing strategy. Product placement. Writing: email	
UNIT 2 FINANCE page 14	Talk about your financial experience. Listening: An interview with a bank manager. Reading: What happens when you borrow money. Phonics: Dates	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Bank accounts. Interest rates. Savings accounts. Writing: email	
UNIT 3 MANAGEMENT page 22	Discuss the advantages and disadvantages of a business. Listening: An interview with a manager. Reading: Management in a business. Phonics: Management	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
WORKING ACROSS CULTURES: 1. SOCIALIZING					page 31
REVISION UNIT A					page 32
BUSINESS SKILLS: 1.1 MEETINGS, 1.2 TELEPHONING					page 42
DISCUSSION	TEXTS	LANGUAGE WORK	SKILLS	CASE STUDY	
UNIT 4 ORGANISATION page 76	Talk about your organisation. Listening: An interview with a manager. Reading: Organising a business. Phonics: Organisation	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 5 ADVERTISING page 44	Discuss advertising advertisements. Listening: An interview with a manager. Reading: Advertising a business. Phonics: Advertising	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 6 WORKS page 53	Discuss the advantages and disadvantages of a business. Listening: An interview with a manager. Reading: Management in a business. Phonics: Management	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
WORKING ACROSS CULTURES: 2. INTERNATIONAL MEETINGS					page 61
REVISION UNIT B					page 62
BUSINESS SKILLS: 2.1 SMALL TALK, 2.2 PRESENTATIONS					page 71
WRITING FILE page 120					page 120
SOCIAL CULTURE GAME page 131					page 131
ACTIVITY FILE page 138					page 138
DISCUSSION	TEXTS	LANGUAGE WORK	SKILLS	CASE STUDY	
UNIT 7 CUSTOMERS page 86	Discuss the importance of customer service. Listening: An interview with a manager. Reading: Customer service. Phonics: Customers	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 8 WORK EXPERIENCES page 74	Talk about your work experience. Listening: An interview with a manager. Reading: Work experience. Phonics: Work experience	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 9 INTERNATIONAL BUSINESS page 87	Discuss the importance of international business. Listening: An interview with a manager. Reading: International business. Phonics: International business	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
WORKING ACROSS CULTURES: 3. DOING BUSINESS INTERNATIONALLY					page 95
REVISION UNIT C					page 97
BUSINESS SKILLS: 3.1 NEGOTIATIONS, 3.2 E-MAILS					page 107
DISCUSSION	TEXTS	LANGUAGE WORK	SKILLS	CASE STUDY	
UNIT 10 TOPICS page 96	Discuss current topics. Listening: An interview with a manager. Reading: Current topics. Phonics: Topics	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 11 LEADERSHIP page 104	Discuss the importance of leadership. Listening: An interview with a manager. Reading: Leadership. Phonics: Leadership	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
UNIT 12 COMPETITION page 112	Discuss the importance of competition. Listening: An interview with a manager. Reading: Competition. Phonics: Competition	Match the plural form of plurals and nouns. Match plurals and nouns. Match plurals and nouns.	Using pairs Writing Writing	Business meetings. Management strategy. Business plan. Writing: email	
WORKING ACROSS CULTURES: 4. COMMUNICATION STYLES					page 120
REVISION UNIT D					page 122
BUSINESS SKILLS: 4.1 PRESENTATIONS, 4.2 INTERVIEWS					page 132
LEARNER REFERENCE page 146					page 146
ANSWER KEYS page 157					page 157
GLOSSARY page 167					page 167

book:

Image 9

The second is the intermediate book of the series Total English, a general English grammar book by Pearson, which also seems to be divided in genres.

NEW		Total English		INTERMEDIATE	
Contents				Documents	
Unit	Unit title	Grammar	Vocabulary	Speaking and pronunciation	Reading and Writing
1	1.1 & 1.2 Welcome!	1.1.1 Greetings and introductions 1.1.2 Personal information 1.1.3 Personal information (continued)	1.1.1 Greetings and introductions 1.1.2 Personal information 1.1.3 Personal information (continued)	1.1.1 Greetings and introductions 1.1.2 Personal information 1.1.3 Personal information (continued)	1.1.1 Greetings and introductions 1.1.2 Personal information 1.1.3 Personal information (continued)
2	2.1 & 2.2 My home	2.1.1 Describing places 2.1.2 Describing places (continued)			
3	3.1 & 3.2 My school	3.1.1 Describing schools 3.1.2 Describing schools (continued)			
4	4.1 & 4.2 My city	4.1.1 Describing cities 4.1.2 Describing cities (continued)			
5	5.1 & 5.2 My country	5.1.1 Describing countries 5.1.2 Describing countries (continued)			
6	6.1 & 6.2 My future	6.1.1 Describing future plans 6.1.2 Describing future plans (continued)	6.1.1 Describing future plans 6.1.2 Describing future plans (continued)	6.1.1 Describing future plans 6.1.2 Describing future plans (continued)	6.1.1 Describing future plans 6.1.2 Describing future plans (continued)

Image 10

What seems to occur is that both books work the notion of genres in a very similar way. Each chapter has a specific purpose and grammar, listening, speaking, reading and writing appear as a mean for the student to become knowledgeable of a certain subject previously established. These subjects, even though can be quite different, are not chosen randomly. All of them exist in a context and are there for a very clear purpose, which is to enable the student about a particular subject or how to act in a given situation. .This idea shows us that, even differing between their ambitions, both areas are concerned with how and what students will learn. Therefore, the idea of genres is seen as fundamental, since teachers need to be aware of the needs of the students; it does not matter who they are. This is in line with ESP, which was the term that appeared in all lists in great detail, since nowadays GE is also beginning

to change, meeting the expectations of the students, who usually enroll in an English course for a specific purpose.

CONCLUSION

After analysing all the important terms in each corpus, it was possible to perceive that ESP has a fundamental appeal in both currents, BE teaching and GE teaching. In fact, when we talk about BE teaching there are some concerns that are related to this specific area, such as communication as basic learning principle, such as writing emails and corporate texts, and the use of Lingua Franca. Comparing the two corpora, there is nothing in BE that prevents English teachers from teaching, since most concerns in the area are linked to ESP, which not only helps ESP teachers, but all those who want to meet the interests of their students.

The initial interest of this work was to try to understand how BE teachers can teach English from a subject that is not always of their knowledge, and corpus research has revealed that in fact ESP is the key tool for creating a link between teacher, student and subject, since it causes a better understanding not only of the language to be taught/learned but also about the real world communication and principles.

The words that would initially be used to compare the interests of BE, IBE and BELF were not found with recurrence in the corpora, which shows that perhaps this is not the major concern of researches today. However, as

Lingua Franca appeared more than International Business English in both corpora, it is clear that the term has greater visibility and generates more discussions, being a parameter for understanding how often it is used by people of different L1.

Many people think that acquiring an L2 is the same as acquiring L1, which is not true, since L2 has no direct relation to the amount of languages you speak or the order in which we learn languages, as they depend on context in which languages are learned. Each acquisition process is different as well as the target learners, so different teaching methods must be studied and researched by language teachers.

According to Zolin (2013), the main implication of research on teaching language learning is the possibility of creating spaces and dialogue for students. The conclusion we reach is that teachers should always be aware of their audience, since teaching a language will never be the same from one person to another, and having this awareness is fundamental for quality teaching and learning.

Finally, materials with the notion of genre are being created by English teachers and for English teachers not only for ESP, but also for General English, so that it is possible to teach the language without actually being expert in the subject that is being taught throughout English. The important thing is to have knowledge of ESP, of how it works, and an understanding that English can be used as a tool to learn real world subjects. To clarify this idea, I bring the ideas of Nickerson (2015), who built eight research tasks that can assist in teaching and creation of

materials for BE. Most of the tasks are related to corpus linguistics and in the creation and analysis of data bases, as we can see below in tasks 1 and 4:

Research Task 1

Build a corpus of business meetings and other spoken business genres, e.g. interviews, negotiations, in BELF and IBE, to identify the similarities and differences between the strategies used by native speakers and by non-native speakers.

Research Task 4

Compile a new corpus of BELF interactions involving spoken and written business genres from different contexts and different national cultures, in collaboration with different researchers located in parts of the world with similar national cultures and languages, e.g. Scandinavia, southern Europe, South East Asia. (Nickerson, 2015)

According to the author, this type of task “could lead to the identification of that are used by all speakers to facilitate the success of the interaction”, more than that, that kind of data “could then be used to investigate the nature of BELF within and across different business genres and would help to establish the shared nature of BELF around the world as well as any notable variations”. For her, a good understanding of ELF is critical to determining BE teaching materials and how it should be passed on to students in the best possible way. Likewise, this paper shows that to be able to create good materials for teaching English for both specific and general purposes, it is necessary to study ESP and the needs of students. After

all, everything being studied here has a purpose, which is a better connection between what is being taught and how it is done by professionals who teach L2.

REFERENCES

ANTHONY, Laurence. Products, processes and practitioners: A critical look at the importance of specificity in ESP. **Taiwan International ESP Journal**, v. 3, n. 2, p. 19-50, 2011.

BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITTO, P. L. **Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação**. 1ª ed., Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHENG, An. Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction. **English for Specific Purposes**, v. 25, n. 1, p. 76-89, 2006.

COTTON, D.; FALVEY, D.; KENT, S. Intermediate Market Leader. **Business English Course Book. Third Edition. Harlow: Pearson Longman**, 2011.

DUDLEY-EVANS, Tony. Genre analysis: a key to a theory of ESP?. **Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos**, n. 2, p. 3-11, 2000.

ELLIS, Rod et al. An evaluation of a genre-based approach to the teaching of EAP/ESP writing. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 147-156, 1998.

EVISON, Jane. What are the basics of analysing a corpus. **The**

Routledge handbook of corpus linguistics, p. 122-135, 2010.

FATA, Ika Apriani. Is my stress right or wrong? Studying the production of stress by non-native speaking teachers of English. **Studies in English Language and Education**, v. 1, n. 1, p. 59-68, 2014.

HYLAND, Ken. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

HYON, Sunny. Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. **English for Specific Purposes**, v. 20, p. 417-438, 2001.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge university press, 1987.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer; LEUNG, Constant. English as a lingua franca. **The companion to language assessment**, v. 4, p. 1605-1616, 2013.

JOHNS, Ann M.; DUDLEY-EVANS, T. O. N. Y. English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. **TESOL quarterly**, v. 25, n. 2, p. 297-314, 1991.

JONES, Gary M. ESP textbooks: Do they really exist?. **English for Specific Purposes**, v. 9, n. 1, p. 89-93, 1990.

KILGARRIFF, A. et al. The Sketch Engine. Lorient: Euralex, 2004. Available at: <http://www.sketchengine.co.uk/>. Retrieved on: 28 jun. 2019.

MARTIN, Jim R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

MCENERY, Tony et al. **Corpus-based language studies: An advanced resource book**. Taylor & Francis, 2006.

Moreton, Will. **Total English. Intermediate**. Harlow: Pearson Longman, 2011.

NICKERSON, Catherine. 23 English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. **The handbook of English for specific purposes**, p. 445, 2013.

_____. The death of the non-native speaker? English as a lingua franca in business communication: A research agenda. **Language Teaching**, v. 48, n. 3, p. 390-404, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. **ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos: no movimento dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

Spencer, A. **Phonology**. Oxford: Blackwell, 2001.

TANDON, Niket; DE MELO, Gerard. Information extraction from web-scale n-gram data. In: **Web N-gram Workshop**. 2010.

VIANA, Vander; BOCORNY, Ana; SARMENTO, Simone. Teaching English for Specific Purposes. ELT Development Series. **TESOL Press**, 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013.

**ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS
DESDOBRAMENTOS**

DEU SAMBA: INTERDISCURSO E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA DE SAMBA CAMPEÃ DO CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO EM 2019.

Francisco Santana de Oliveira⁷⁵
Odalisca Cavalcanti de Moraes⁷⁶
Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo⁷⁷

Introdução

O carnaval no Brasil certamente se destaca como evento festivo no qual se pode notar a presença de diversas expressões artísticas e culturais de norte a sul do país. Tais manifestações regionais fortalecem os vínculos do povo com o seu passado e sua história, como por exemplo, ocorre com o frevo, maracatu e o caboclinho em Pernambuco.

Além do carnaval em Pernambuco, o desfile das escolas de samba no Rio de Janeiro é o evento carnavalesco rico não apenas economicamente, mas também em linguagem e discurso por meio de seus enredos, cores, luzes e música. Trata-se de um evento no qual 14 agremiações desfilam na Sapucaí na semana de carnaval a partir de

75 Mestre em Ciências da Linguagem

Professor em Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP)

76 Mestre em Ciências da Linguagem

Professora em Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

77 Doutora em Letras e Linguística

Professora em Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

enredos definidos nas comunidades de cada escola. Só em 2019 o carnaval no Rio de Janeiro movimentou R\$ 3,78 bilhões na economia do estado (AGENCIA BRASIL, 2019).

No entanto, além de movimentar a economia, o evento também mobiliza movimentos sociais discursivos trazidos a partir dos chamados enredos, que abordam temas diversos que prestam homenagens a personalidades, artistas, países, religião, povos, entre outros, e contam uma história na avenida com começo, meio e fim, alinhado a todos os quesitos de avaliação: comissão de frente, evolução, conjunto, harmonia, mestre de sala e porta bandeira, alegoria e adereço, fantasia e samba-enredo.

Este último apresenta um eixo discursivo de tudo o que é apresentado pela escola, que vai de fantasias a carros-alegóricos. O samba-enredo (se) realiza (n)o carnaval do Rio. Pois para Bakhtin (1981, p.139) “o carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos”.

A partir desta contextualização, a principal inquietação deste trabalho foi refletir sobre o funcionamento discursivo da temática social presente no samba-enredo da escola de samba campeã no Rio de Janeiro em 2019. Tendo em vista que o samba-enredo traça um eixo discursivo com início meio e fim do desfile da escola, a análise do samba da escola campeã apresenta possibilidades viáveis para análise discursiva das principais questões sociais apresentadas na Sapucaí.

Com base nestas informações o objetivo geral deste trabalho é analisar a relação posição-sujeito presente

no discurso do enredo da Escola de Samba Mangueira Campeã 2019 – *História para ninar gente grande*. Os objetivos específicos são: discutir a função do interdiscurso nos efeitos de sentido presentes na canção da escola; investigar a dinâmica dos gestos de interpretação a partir da posição-sujeito mobilizada pelos operadores sociais. O enredo apresentado pela escola trouxe negros, pobres e índios como protagonistas da história no Brasil, repensando o papel de nomes como Pedro Álvares Cabral e Princesa Isabel que ao longo da história foram tipificados como verdadeiros heróis.

O fato é que negros, pardos, índios e mulheres sempre estiveram em posições sociais desconfortáveis em relação à população branca no Brasil. A Estação Primeira de Mangueira apresentou outro discurso sobre o país trazendo ao protagonismo de sua história a parcela menos favorecida da população desde seu Achamento até o dia de hoje.

Apenas para ilustrar a diferença entre brancos e negros no país, os jornalistas João Caleiro e Ricardo Correa (2018) do site Exame escreveram matérias jornalísticas a partir das pesquisas PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) destacando a discrepância social entre brancos e negros no Brasil. A PNAD Contínua em 2017 mostra que há forte desigualdade na renda média do trabalho: R\$ 1.570 para negros, R\$ 1.606 para pardos e R\$ 2.814 para brancos; a taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos

(4,2%), ainda de acordo com a mesma fonte, em 2016; do contingente de 12,5 milhões de pessoas que procuraram emprego e não encontraram, 64,3% eram pardos e negros, enquanto 35,7% eram brancos (EXAME, 2018).

Sendo assim, o samba-enredo apresenta um discurso que confronta a interpretação e mobiliza outros sentidos, a partir das relações sociais existentes entre os sujeitos presentes na história do Brasil. Para Pêcheux, todo discurso é ideológico e, por isso, não há sujeito sem ideologia. É importante que estudiosos em linguagem e comunicação compreendam o funcionamento discursivo desta manifestação cultural a partir da posição-sujeito na qual os operadores da memória envolvidos no carnaval estão inseridos, para que seja possível mobilizar outros sentidos e ampliar ainda mais a atuação da linguagem em relação à história.

A seguir, passaremos a mobilizar alguns conceitos da AD, de modo a deixar claro o lugar de onde falamos e o que, dessas concepções, iremos discutir para compreender o nosso objeto de estudo.

Posição-Sujeito

Na AD o sujeito é constituído ideologicamente e atravessado pelo discurso. Logo esse sujeito constituído e inacabado mobiliza efeitos de sentidos a partir dos gestos de interpretação interpelados *na* e *pela* linguagem considerando as nuances das condições de produção no qual está inserido historicamente e ideologicamente.

Para Orlandi (1996, p.49)

[...] o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como 'posição' é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva em relação com as demais.

Discursivamente, o sujeito é uma posição em movimentos históricos e conseqüentemente em lugares de onde se fala na qual constituem o que se diz. Dessa forma, para a AD, o que se busca é compreender os gestos de interpretação de como alguns significantes tomam corpo na história, mobilizam sentidos e se tornam signos para uma dada posição-sujeito no qual a cultura é elemento crucial neste processo de constituição.

A cultura é um espaço de funcionamento discursivo nos quais o sujeito ocupa lugar na sociedade. Neste sentido os sujeitos se posicionam enquanto grupo, a partir dos elementos discursivos mobilizados num espaço de vivência. "Cultura é a esfera geral do conhecimento e das esferas e das representações do vivido, na sociedade histórica dividida em classes" (DEBORD, [1967] 2003, p.139).

A noção de cultura é essencial para que sejam mobilizados sentidos e gestos de interpretação, a partir de toda e qualquer manifestação discursiva, como por exemplo, o samba-enredo de uma escola de samba no carnaval.

A cultura é uma parte da totalidade social cuja especificidade seria representar simbolicamente essa

totalidade, chamando a atenção para a necessidade de uma retomada da existência de uma totalidade social não mais dividida internamente (MORAIS; COELHO, 2016, p.102).

Como parte de uma representação simbólica da totalidade, ideologicamente, tal representação está relacionada à luta de classes e às suas motivações econômicas. Manifestações culturais aspiraram estabelecer discursos que relacionam e identificam sujeitos numa mesma formação social a partir de sentidos que se define por sua relação com a linguagem (FERREIRA, 2001).

Como ocorre no samba-enredo, os elementos simbólicos que o compõem, fazem parte do repertório de linguagem que estabelece relação de sentido com os sujeitos representados, a partir dos elementos mobilizados discursivamente. Deve-se considerar a relação direta entre formação discursiva e forma-sujeito. Fala-se que esta última é o modo pelo qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e esta, por sua vez, é a matriz de sentidos, que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito, funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso (FERREIRA, 2001).

O sujeito se identifica na formação discursiva a partir da mobilização de sentidos, inclusive a partir daquilo que não é dito. “O não-dizer algo também constitui o sujeito tendo em vista que ele é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido” (FERREIRA, 2001, p.23).

O samba-enredo mobiliza sentidos que levam sujeitos

a se identificarem a partir de suas formações discursivas conforme será analisado posteriormente. Cada formação discursiva marca determinada posição-sujeito que não é uma realidade física, mas “um objeto imaginário, representado no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social” (FERREIRA, 2001, p.21).

Destaca-se que o samba-enredo é apenas uma entre tantas linguagens que mobilizam sentidos no carnaval. Para Bakhtin ([1981] 2017, p.139) “o carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos”.

Como gestos carnavalescos, o enredo atua como elemento interdiscursivo que procura mobilizar gestos de interpretação acionados por meio da memória, provocando o chamado *saber discursivo* que “torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído” (ORLANDI, 2012, p.31). Logo, o samba-enredo não se constitui apenas de euforia, alegria e felicidade, não se trata unicamente de diversão e escape, compreende também aparatos de linguagem que interpelam determinadas relações sociais acionados por meio da memória discursiva, mobilizada a partir do interdiscurso.

Interdiscurso e interpretação

A observação do interdiscurso nos permite remeter “o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua

significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2012, p.32).

Considerando que o carnaval, por si só, permite dizeres interdiscursivos que inferem outros sentidos e constitui a relação entre os sujeitos, em especial, o samba-enredo funciona no carnaval como uma das principais práticas interdiscursivas, pois traz em seu discurso sentidos mobilizados a partir de memória e práticas ideológicas, sociais e políticas. Logo, “não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas” (FERREIRA, 2001, p.21).

Para Pêcheux (2008) os momentos de interpretação podem ser pensados enquanto *tomadas de posição*. Tomadas essas, que desencadeiam gestos interpretativos, sendo estes entendidos como “[...] prática significativa que traz em si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos, enquanto posições simbólicas historicamente constituídas, ou seja, posições discursivas (linguístico-históricas)” (ORLANDI, 2001, p.9).

Durante o processo de constituição do sujeito, laços sociais são estabelecidos a partir de espaços/lugares de significação, repletos de gestos significativos, que irão influenciar em uma dada tomada de posição. Assim, os sujeitos são interpelados, constantemente, para produzir diversos gestos de interpretação a partir de um significante.

O samba-enredo funciona como texto, mobilizando modos de interpretação que são determinados gestos de leitura de um fato histórico, que ocorre em toda manifestação

da linguagem (FERREIRA, 2001), e é assim que as palavras adquirem sentido, ao mesmo tempo em que os sujeitos se significam, pois retomam palavras já existentes, como se elas se originassem neles (ORLANDI, 2012).

A presença de questões exteriores do texto a partir do discurso do samba-enredo apresenta outras perspectivas e gestos de interpretação, por meio dos sentidos mobilizados pela linguagem, que ativa a chamada *memória discursiva*. O que é chamado como *outras perspectivas e gestos de interpretação* ativadas pela memória discursiva é considerada como aquilo

[...] que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversais etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (ACHARD, 2015, p.46).

Assim, quando um enredo mobiliza gestos de interpretação a partir da memória discursiva parte de sentidos preexistentes e preestabelecidos na sociedade que também (re)significam. Trata-se do interdiscurso a que Malidier (2003) atribui a função de fornecer a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações produzidas. Portanto, a função social do samba-enredo é (re)discutir até que ponto tais evidências mobilizam (re)significações e causam identificações entre sujeitos numa sociedade.

Procedimento Metodológico

A análise do discurso é mobilizada como teoria e metodologia, propondo conhecer os entremeios deste estudo, na medida em que a ela “toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história” (GREGOLIN, 2007, p.13).

A Estação Primeira da Mangueira foi campeã do desfile na Sapucaí no Rio de Janeiro, em 2019, com o samba-enredo, *História pra ninar gente grande*, e este é o motivo de sua escolha para compor este trabalho. Trata-se de um enredo que embasou o desfile, que foi julgado por um júri de 40 integrantes, que, por duas noites consecutivas, assistiram ao desfile de 14 escolas, com temas variados e que, ao final, atribuíram à Estação Primeira de Mangueira o título de campeã do carnaval em 2019.

Na AD o “texto é dispersão de sujeitos por comportar diversas posições-sujeito que o atravessam e que correspondem a diferentes formações discursivas” (FERREIRA, 2001, p.23). O samba-enredo mobiliza sentidos a partir de determinados gestos de interpretação através do interdiscurso, lembrando que este “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p.31). Desta forma, os discursos são simbólicos, pois os objetos neles presentes também envolve

[...] compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de

interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido. A AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2005, p.26).

Ou seja, a AD procura compreender como estas relações de poder são significadas gerando assim possíveis efeitos de sentido (ORLANDI, 2005).

Compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos analisando assim seus próprios gestos de interpretação. A AD não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2005, p.16).

O texto é a unidade de análise do discurso que, enquanto tal, é uma superfície linguística fechada em si mesma (tem começo, meio e fim). É um objeto empírico, inacabado, complexo de significados; lugar de jogos de sentido, do trabalho da linguagem, do funcionamento da discursividade (FERREIRA, 2001, p.23).

O samba-enredo apresenta um teor de exterioridade, como as relações históricas entre brancos e negros no Brasil, a relação dos personagens tidos como heróis brasileiros, cujas inferências linguísticas exclusivamente sozinhas não expõem. Os efeitos da exterioridade são considerados relevantes no discurso e na formação do pensamento.

Os efeitos de exterioridade de anterioridade e de independência que representam, no próprio interior do pensamento, o primado do real sobre o pensamento, não estão ligados, de modo algum, a puras propriedades linguísticas, mas dependem de um exterior bem diferente,

que é o conjunto dos efeitos, na esfera da ideologia, da luta de classes sob suas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas (PECHEUX [1988] 2010, p.235).

Assim é estabelecido que o samba-enredo está longe de ser um movimento essencialmente linguístico ou estético no qual se constitui apenas em sua função poética e musical, trata-se de um movimento de linguagem no qual as constituições intrínsecas transbordam além daquilo que se lê e ouve. Trata-se de uma constituição de sentido que trabalha nuances da linguagem interpelados no discurso.

Análise do Corpus

O samba-enredo analisado foi apresentado no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro pela Escola *Estação Primeira de Mangueira*, que entrou na Sapucaí na madrugada do dia 5 de março. A Escola sagrou-se Campeã pela vigésima vez, considerando que os desfiles ocorrem no Rio de Janeiro desde 1928. O título do samba-enredo apresentado pela escola foi: *História para ninar gente grande*, do carnavalesco Leandro Vieira, cuja composição foi de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. O intérprete da canção foi Marquinho Art'Samba (G1, 2019).

Trata-se de um grande evento que só em 2019 no Rio de Janeiro movimentou R\$ 3,78 bilhões na economia do estado (AGENCIA BRASIL, 2019). No entanto, a abordagem do evento está longe de ser apenas econômica, cultural e/ou artística. Bakhtin (1981, p.139) afirma que “o

carnaval é um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores”.

Em 75 minutos de desfile, a escola trouxe o protagonismo para índios, pobres e negros, retirando o título de heróis que, segundo a escola, não foram tão heróis assim, como Duque de Caxias, Pedro Álvares Cabral, Padre José de Anchieta e Princesa Isabel (MARTINS, 2019). O samba-enredo é importante, pois “todo enunciado, toda sequência de enunciado é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PECHEUX [1988] 2010, p.235).

A letra da música abaixo será dividida em 4 sequências discursivas e, posteriormente, analisadas, trazendo discussões sobre os sentidos mobilizados nelas.

História pra ninar gente grande.

*SD1 Mangureira, tira a poeira dos porões | Ô, abre alas
pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões | São
verde e rosa as multidões*

*SD2 Brasil, meu nego deixa eu te contar | A história que
a história não conta
O avesso do mesmo lugar | Na luta é que a gente se encontra*

*SD3 Brasil, meu denço, a Mangureira chegou | Com
versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento | Tem sangue
retinto pisado atrás do herói emoldurado | Mulheres,
tamoios, mulatos, eu quero um país que não está no retrato*

SD4 *Brasil, o teu nome é Dandara e a tua cara é de cariri | Não veio do céu nem das mãos de Isabel | A liberdade é um dragão no mar de Aracati | Salve os caboclos de julho | Quem foi de aço nos anos de chumbo | Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês.*

O título do samba-enredo, *História pra ninar gente grande*, destaca a palavra História que para AD produz sentidos que se define por sua relação com a linguagem. “A história organiza-se a partir das relações com o poder e está ligada não a cronologia, mas às práticas sociais” (FERREIRA, 2001, p.17). Pode-se afirmar que o efeito interdiscursivo do título apresenta o fato de que a história a seguir irá confrontar o que é convencionalizado sobre a presente temática. Ninar é uma ação daquilo que se faz com crianças para que elas durmam. Ninar gente grande é apresentar fatos que terminam em si mesmos e não tem relevância devida, pois apresentam fatos que defendem certas perspectivas sobre a história e outras não. É aquilo que aponta um analista do discurso, onde não interessa o rastreamento de dados históricos em um texto, mas a compreensão de como os sentidos são produzidos.

A Primeira Sequência Discursiva apresenta elementos que inferem gestos de interpretação relacionados ao momento da *descoberta* do Brasil. Os escravos chegaram amontoados ao país em porões de navios. Tirar a poeira é revisitar a história, mas, desta vez, olhando para os heróis dos barracões da própria escola de samba, que representa os mais de 53% da população parda e negra do Brasil (IBGE, 2018) que não foram valorizados como deveriam

ao longo da história e sofrem injustiças sociais até os dias de hoje. Por isso, Lecis e Jamelões são citados, negros e talentosos artistas do samba, cuja identificação é direta com a comunidade artística e negra da sociedade carioca. Observa-se o conceito de historicidade do qual se percebe o sentido do texto e a inscrição da história na linguagem (FERREIRA, 2003).

Tal relação é reforçada na Segunda Sequência discursiva, *A história que a história não conta / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra*. Na AD todo fato ou acontecimento histórico significa e precisa ser interpretado. *História não contada, avesso do mesmo lugar* constituem no fato de que a posição-sujeito não é a realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social, na qual o negro não se encontra (FERREIRA, 2003).

A penúltima sequência discursiva marca a posição-sujeito do índio que teve suas terras invadidas e, ainda, que a versão do uso da palavra *descobrimento* traduz apenas um lado da história, o que favorece o conquistador, Pedro Álvares Cabral, em 1500. Estes sentidos – excluídos, silenciados – não puderam e não podem significar, de tal modo que há uma história que não corresponde a um dizer possível em relação ao que aconteceu com o índio, dono das terras *descobertas*. Tais posições-sujeitos da história não foram trabalhados socialmente, de modo a que pudesse gerar identificação por parte da sociedade em relação a estas posições (ACHARD, 2012). Portanto, quem está emoldurado são heróis que atendem histórias de uma minoria, deixando,

assim, evidente quem detém o poder e a luta entre classes desde *achamento* do Brasil.

Em momentos de crise no país, discrepâncias são mostradas, em reportagens do G1, sobre o perfil do desemprego no Brasil. Dados do IBGE mostram que o desemprego, por exemplo, é maior entre mulheres: 14 contra 10% em relação aos homens; pardos/negros, onde o número chega a 30,5% em relação aos brancos, que somam 10% da população sem emprego (ALVARENGA, 2019). No samba-enredo, mulheres e mulatos ainda não são protagonistas e ocupam posições menos favorecidas na sociedade.

Na quarta e última sequência discursiva, destacamos cinco eventos interdiscursivos: i) Dandara; ii) Princesa Isabel; iii) Dragão no mar de Aracati; iv) Período ditatorial; v) Marias, Mahins, Marielles, Malês. Toda sequência do samba-enredo traz efeitos parafrásticos que, em AD, tem a função de processar efeitos de sentido que se produz no interdiscurso. O efeito parafrástico retorna ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória (FERREIRA, 2003).

Dandara foi a mais representativa liderança feminina da República dos Palmares. Esposa de Zumbi dos Palmares se jogou de um penhasco no final de fevereiro em 1694, ao invés de se entregar às autoridades militares em quilombo, que chegou a ter mais de 30 mil habitantes (GARCIA, 2018); sobre a *Princesa Isabel*, o enredo destaca que a lei de libertação dos escravos não foi por ideias ou convicções, e sim por pressões políticas externas; *Dragão no mar de*

Aracati faz referência ao líder dos jangadeiros Francisco José do Nascimento, Chico da Matilde, que tinha 42 anos, quando, em 1881, deflagrou greve e impediu o mercado escravista no Porto de Fortaleza de funcionar durante três dias. O cearense nasceu em 15 de abril de 1839, em Canoa Quebrada, Aracati (RODRIGUES, 2019); Período Ditatorial no Brasil, que teve início em março de 1964 e durou até 1985, com a eleição de Tancredo Neves. Conhecido como *anos de chumbo*, milhares de brasileiros perderam a vida na luta pela democracia no país.

Todos estes aspectos levantados nesta sequência discursiva são o que Pêcheux [1988] (2010) define como *ideologia dominante burguesa*, que apaga qualquer traço detectável desse mecanismo no sujeito que nele se encontra produzido. Este apagamento ocorre por uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra, favorecendo assim a interpelação às avessas da atuação das práticas políticas. Debord por sua vez ainda reforça o papel destas identificações imaginárias na história da sociedade: “a história que cria a autonomia relativa da cultura e as ilusões ideológicas desta autonomia, exprime-se também como história da cultura” (DEBORD, [1967] 2003, p.140), havendo espaço, apenas, para uma versão que é solidificada com base no interesse de uma minoria, que predomina ideologicamente na cultura de uma sociedade.

O último destaque da sequência final traz Mahins, Marielles, Malês; Malês, escravos de maioria mulçumana que habitaram a Bahia e provocaram um levante contra

a escravidão na capital do estado em 1835; Mahins, que representa Luiza Mahins, ex-escrava abolicionista que foi perseguida da Bahia ao Rio de Janeiro, em 1835, até ser deportada para Angola (história não oficial); e por fim, Marielle Franco, vereadora assassinada em 14 de março de 2018. Observa-se que o texto funciona como uma dispersão de sujeito, por comportar diversas posições-sujeito que o atravessam e que correspondem a outras formações discursivas (FERREIRA, 2001).

No caso de Marielle Franco, por exemplo, quando citada não se mobiliza apenas tristeza, indignação e revolta em detrimento de sua morte. O assassinato não representa somente uma afronta ao poder legislativo carioca ou ataque à democracia no Brasil. Não se trata apenas do afrontamento de interesses de grupos de traficantes ou milicianos. Não se trata simplesmente do afrontamento de uma ativista política em prol das minorias sociais, das mulheres, suburbanos e dos negros. Citar Marielle foi tudo isso e ainda provoca uma manifestação em cadeia de fortalecimento de todos estes e outros ideais que ela passou a marcar ideologicamente por meio da formação social, posição política e representatividade que exercia.

Tudo está inserido num contexto daquilo que a AD define como formação social, e Ferreira (2001) diz ser um espaço a partir do qual se pode prever os efeitos de sentido a serem produzidos. Para a AD “as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por

eles ocupados no discurso (FERREIRA, 2001, p.16)”.

Citar Mariele Franco na composição mobiliza muito mais sentidos e impulsiona muitos outros gestos de interpretação, pois ela era (e passou a ser) muito maior do que os valores sociais que defendia, como igualdade de direitos entre negros e brancos, melhores condições de vida nos subúrbios, promoção da discussão política sobre a inserção sociais da comunicação LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros), ou seja, a música não explícita, mas a partir do momento que declama Mariele Fraco, passa a representar e apresentar também os ideais que a vereadora defendia.

Na AD isto é a consequência de toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou, ainda, de um arranjo discursivo-textual. Assim, tudo “está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (PECHEUX, [1988] 2012, p.53).

Conclusão

O desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro não é apenas uma festa, trata-se de uma manifestação que conduz abordagens sociais e políticas de forma ativa, singular e provocadora, a partir de seus enredos, das temáticas e, conseqüentemente, do conteúdo discursivo mobilizado na letra das músicas de cada samba-enredo.

O funcionamento discursivo é uma atividade

presente e constante nos sambas-enredos e mobilizam discursos em função das relações sociais e nas lutas entre pessoas, poderes, ideais, crenças, valores e classes.

A *Estação Primeira de Mangueira* rediscute o papel dos atuais 53% dos negros e pardos que formam a população brasileira ao longo do tempo, passando a funcionar como operadora da memória social. Reposicionar-se ideologicamente a partir de um samba-enredo mobiliza gestos culturais que chamam atenção para números e conflitos que, na maioria das vezes, são ignorados ou minimizados pelo enaltecimento da cultura da branquitude no Brasil.

Estes discursos chamam atenção para questões amplamente ideológicas, mas que marcam toda uma sociedade, tendo mulheres, pardos e negros como os mais afetados pela desigualdade social vitimizando estas parcelas com alto índice de violência, pela desigualdade salarial, feminicídios, alta representação carcerária, baixa representatividade na ciência, cinema, literatura, e por fim, tendo mulheres e negros como os mais afetados por crises, desemprego e maior dependência governamental para sobrevivência.

O texto apresenta um sujeito social incompleto, pois “a incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude” (FERREIRA, 2001, p.15), mas a poesia do samba-enredo da Mangueira permite se pensar que a maioria da população brasileira, formada por índios, pardos, negros e mulheres, sejam ainda *mais incompletos*

por causa de todas as injustiças sociais estruturadas, a partir de sua história no Brasil, e que os acompanham até os dias de hoje.

Referências

ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 4ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

A GUERREIRA QUE VIVEU NO BRASIL E PREFERIU A MORTE À ESCRAVIDÃO. OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. Disponível em: <<https://observatorio3setor.org.br/noticias/dandara-guerreira-que-viveu-no-brasil-e-preferiu-morte-a-escravidao/>>. Acesso em 28 de jun. 2019.

ALÉM DE MARIELLE, DRAGÃO DO MAR É HOMENAGEADO EM SAMBA-ENREDO DA MANGUEIRA. O POVO. Disponível em: <<http://blogs.opovo.com.br/reporterentrelinhas/2018/10/14/alem-de-marielle-dragao-do-mar-e-homenageado-em-samba-enredo-da-mangueira/>>. Acesso em 30 de jul. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

CARNAVAL MOVIMENTOU R\$3,78 BILHÕES NA ECONOMIA DO RIO. GLOBO. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/03/carnaval-movimentou-r-378-bilhoes-na-economia-do-rio.html>>. Acesso em 27 de jun. 2019.

CINCO MILHÕES DE DESEMPREGADOS PROCURAM TRABALHO HÁ MAIS DE 1 ANO, APONTA IBGE.

GLOBO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/16/52-milhoes-de-desempregados-procuram-trabalho-ha-mais-de-1-ano-aponta-ibge.ghml>>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo** [1968]. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário termos do discurso**. Porto Alegre, – UFRGS: Instituto de Letras, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Dossiê – Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: SP. Vol.4. n11. P.11-25. Nov.2007.

IBGE: DESEMPREGO É MAIOR ENTRE NORDESTINOS, MULHERES E NEGROS. REVISTA EXAME. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-e-maior-entre-nordestinos-mulheres-e-negros/>>. Acesso em 28 de jun. 2019.

MANGUEIRA É A CAMPEÃ DO CARNAVAL 2019 DO RIO. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/06/mangueira-e-a-campea-do-carnaval-2019-do-rio.ghml>> . Acesso em 30 de jul. 2019.

MANGUEIRA 2019: EM GRANDE DESFILE, SAMBA EMOCIONA E PÚBLICO ACLAMA VERDE E ROSA CAMPEÃ. Disponível em: <<https://www.srzd.com/carnaval/rio-de-janeiro/desfile-mangueira-2019/>>. Acesso em 30 de jul. 2019.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

MORAIS, Ana Luiza Coiro; Cláudio Novais Pinto. **Cultura da Imagem e sociedade do espetáculo**. 1ed. São Paulo: SP - Unieditora, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípio e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista. n1. p.9-13. Junho de 2005.

_____. **Tralhas e troços: o flagrante urbano**. In: _____ (Org). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

OS DADOS QUE MOSTRAM A DESIGUALDADE ENTRE BRANCOS E NEGROS NO BRASIL. REVISTA EXAME. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/>> Acesso em 28 de jun. 2019.

PECHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. 6ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

ANÁLISE DO DISCURSO OITOCENTISTA DE NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA SOBRE O VALOR DA MULHER

Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti⁷⁸
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo⁷⁹

INTRODUÇÃO

O compromisso formal de ampliar o acesso à educação visando a obter uma modernização e desenvolvimento social tem sido objetivo de vários períodos nacionais e internacionais, a cada tentativa de inovação e transformações com mudanças no Estado-nação.

No entanto, para a mulher, este direito ao conhecimento, formação e oportunidades no mercado de trabalho são relativamente recentes considerando a corriqueira busca por direitos da mulher em determinadas funções trabalhistas e áreas do conhecimento, o que parte de uma longa história de reivindicações, das quais nos deteremos na figura de Nísia Floresta em seus discursos do século XIX que registram e esclarecem o que era ser mulher naquela época e que, em ocasiões, apresenta similaridades com a atualidade.

Partindo das defesas e denúncias da icônica Nísia Floresta em uma de suas obras, intitulada “Opúsculo

*78 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)*

*79 Doutora em Letras e Linguística (UFPB)
Professora adjunto III da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)*

Humanitário” de 1853, podemos perceber amplas reflexões sobre a necessidade de formação escolar científica desde a infância feminina, e as consequências da não aceitação social a este direito que Nísia marca, a partir de seus pensamentos, sobre o comportamento da mulher e sua importância.

Com base nessas observações, apresentamos como objeto discursivo deste estudo, registros da referida obra visando identificar as posições-sujeito da autora e condições de produção que embasam suas formações discursivas e ideológicas sobre o valor da mulher considerando seu papel na sociedade, com críticas e ressalvas a determinados comportamentos.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico e metodológico a Análise do Discurso pecheutiana, cujo procedimento está delineado pela análise dos textos em sua totalidade destacando marcas discursivas que os abalizem.

Dessa maneira, apresentaremos a autora de nosso objeto discursivo em questão – Nísia Floresta, a partir de sua vida e obras distintas para uma mulher do século XIX; em seguida a teoria e metodologia de estudo, a Análise do Discurso pecheutiana (AD) e, na sequência, o comportamento e valor da mulher em sociedade a partir dos registros de Nísia Floresta na obra “Opúsculo Humanitário” mediante procedimentos de apreciação da AD.

NÍSIA FLORESTA E O SÉCULO XIX

A personalidade de Nísia Floresta apresenta-se como a de uma intelectual determinada a colaborar com o desenvolvimento da educação no país em meio a escassez de

condições, e em busca de avanços para a educação da mulher.

Em seu percurso, tornou-se autora de cerca de quinze (15) obras conhecidas e publicadas em português, francês, inglês e italiano, bem como artigos, ensaios, poemas e crônicas apresentando suas concepções de educação e sociedade. Segundo Duarte (2010):

Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa. E foram muitas as colaborações que a cada dia surgiam sob a forma de crônicas, contos, poesias e ensaios. Aliás, esse é um traço da modernidade de Nísia Floresta: sua constante presença na imprensa nacional desde 1830, sempre comentando as questões mais polêmicas da época. Se lembrarmos que apenas em 1816 a imprensa chegou ao país, mais se destaca o papel pioneiro que esta brasileira desempenhou no cenário nacional (DUARTE, 2010, p. 13).

A imprensa, nascente naquele período, era um meio de disseminar ideais e Nísia buscou, a partir desta, retirar a mulher de uma posição de inferioridade e incapacidade intelectual. Mas, todo seu esforço não passou despercebido das críticas que a desqualificavam na tentativa de intimidá-la em seus escritos e ações, pois, através da própria imprensa, ela recebia as mais duras críticas daquela sociedade que valorizava a “educação da agulha” em detrimento da instrução.

Além dos comentários em prol de uma sociedade que não possibilitava visibilidade e oportunidade às mulheres pela educação, as críticas estendiam-se a vida pessoal desta diretora e professora quando, vítima de campanhas anônimas, Nísia via sua moral denegrida pela difamação

lançada referente ao segundo casamento vivido e também, ao que eram considerados “excessos” no Colégio Augusto que fundou e dirigiu, devido as inovações, até então não vistas, trazidas para o ensino (DUARTE, 2010):

Em 17 de janeiro de 1847, por exemplo, um jornalista ironiza as disciplinas que o Colégio Augusto oferecia às meninas, nestes termos: “Ensina-lhes latim. E por que não grego ou hebraico? Pobre diretora!”. Para o comentarista, e muitos outros de seu tempo, o adágio popular – “Desconfie da mula que faz *him* e da mulher que sabe latim” – continha foros de verdade incontestável (DUARTE, 2010, p. 18).

No entanto, o objetivo de romper preconceitos tornou-se luta incontestável através da manutenção de uma nova formação para a mulher, como início e concretização de seus ideais. A esse respeito, sua vida pessoal apresenta tamanhas motivações.

Nísia, aos 13 anos de idade foi casada com Manuel Alexandre Seabra de Melo, de família bastada, deixando-o meses depois e voltando à casa de seus pais: o advogado português Dionísio Gonçalves Pinto e a brasileira Antônia Clara Freire.

Após este episódio em sua vida, mudou-se em 1824, com a família, da região onde nasceu, a cidade de Papari (atual Nísia Floresta) no Estado do Rio Grande do Norte, para Pernambuco, cujo motivo foram conflitos existentes na região, além de ser perseguida pelo ex-marido que a acusava de adultério e abandono do lar (BARIÓN et al., 2017; DUARTE, 2010).

Em Pernambuco, e após o assassinato de seu pai

por ter defendido uma causa judicial contra poderosa família local, escreveu seu primeiro livro que a levou ao reconhecimento de precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, por não haver precedentes. Nísia, pouco depois da tragédia ocorrida na família, casou-se novamente, com o estudante de Direito Manuel Augusto de Faria Rocha, a quem devotava seu amor, e com ele teve três filhos (BARIÓN et al., 2017; DUARTE, 2010).

O referido livro foi publicado em 1832 em Recife, quando Nísia estava com 22 anos de idade, cujo título dado foi “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” chamado por ela de tradução livre da obra “Vindications of the rights of woman” da feminista inglesa Mary Wollstonecraft (DUARTE, 2010; FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES, [20--]).

A partir de então, morou “em vários estados brasileiros, e, de norte a sul conheceu a realidade educacional do país, com a qual se dedicou a contribuir” (BARIÓN et al., 2017, p. 1315-1316). Em seu percurso, fugindo das instabilidades locais, ficou viúva tornando-se responsável pela família e dedicando-se ao magistério chegando a fundar o supracitado Colégio Augusto, nome em homenagem ao seu segundo marido (DUARTE, 2010).

Embora a capacidade profissional de Floresta não fosse alvo da imprensa contra ela, seu trabalho era perseguido. Mas, a situação educacional chamou-lhe atenção como ponto de partida para a defesa e valorização das mulheres, cuja realidade era a ausência de liberdade de escolha e

opressão; situação essa que enfrentou combativamente, com influências para além das fronteiras brasileiras.

Assim, Nísia passou a defender os direitos da mulher, também com ações, ao estabelecer um novo modelo de educação para meninas e moças valorizando o ideal de mulher com igualdade de direitos e comportamento distinto, como podemos perceber na apresentação do corpus deste estudo, mais adiante. No entanto, antes apresentaremos o suporte teórico e metodológico (AD) que direcionará este estudo.

Vale ressaltar que o maior reconhecimento à importância de Floresta ocorreu com uma homenagem permanente, quando em 23 de dezembro de 1954, pelo Decreto Lei nº 146, o nome de sua cidade de origem (Papari) foi mudado para “Nísia Floresta” (BARIÓN et al., 2017, p. 1323).

ANÁLISE DO DISCURSO PECHUTIANA

A partir dos objetivos de uma pesquisa qualitativa, esta investigação apresenta-se como uma pesquisa descritiva exploratória, visto que tem por finalidade proporcionar o estudo do tema por meio de diversos prismas que estimulem a compreensão sob forma de levantamento de dados, isto em um planejamento flexível que permita classificação, explicação e interpretação dos fatos sem manipulá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para descrever discursos que produzem sentido de natureza social, histórica e ideológica, ou seja, o imbricamento entre a língua, história e sujeito,

desenvolvido pelo pesquisador francês Michel Pêcheux no final da década de 1960, propomos como metodologia o desdobramento da matriz francesa desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil.

Importante assinalar que o desenvolvimento teórico da análise do discurso ocorreu em três momentos, tal como cita Mazzola (2015) a partir da descrição temporal de Pêcheux a título de revisão.

Pêcheux (1997, p. 311) apresenta o primeiro momento da AD como um procedimento discursivo predeterminado, fixo e por etapa, “concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”, de modo a considerar a língua como base invariante de onde desdobram-se os processos discursivos justapostos.

Mazzola (2015) aponta que este momento foi relacionado com a inflexão pela teoria saussuriana e mecanismo de análise automatizada, centrado na relação com Althusser sobre o conceito de ideologia e buscando alcançar os enunciados verbais discursivamente, apresentando dispositivos de análise voltados para o objeto - textos políticos grandes e escritos. Cabia ao analista interpretar os dados linguísticos e relacioná-los com a ideologia, com os sujeitos e com o histórico-social.

O segundo momento da AD, por sua vez, caracterizou-se por novos procedimentos através da desconstrução das maquinarias discursivas estruturais com relações desiguais

entre processos discursivos, introduzindo o conceito de interdiscurso para assinalar o interior característico da formação discursiva e, ainda, à se descobrir confrontos nos limites internos dessas formações, como afirma Pêcheux (1997).

Em outras palavras, trata-se de uma flexibilidade em relação a fase anterior com relativização de procedimentos, trabalhando “sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada”, mas sem grandes inovações (PÊCHEUX, 1997, p. 315).

Desse modo, temos a aproximação de Pêcheux com Foucault, bem como o início de uma revisão da Análise Automática e conceitos complementados com as noções de enunciado, formação discursiva, dentre outras introduzindo o conceito de interdiscurso (BARROS, 2015).

Na terceira época da AD, Pêcheux (1997, p. 316) esclarece o surgimento de novos procedimentos de abordagem ao “estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’”, isto por causa do desenvolvimento de pesquisas sobre este encadeamento do intradiscurso devido a desconstrução das maquinarias discursivas, havendo, portanto, uma aproximação com as teses de Foucault em detrimento das teses althusserianas.

Assim, a citada autora, Eni Orlandi, é considerada pioneira em Análise do Discurso no país, além de contribuir para manutenção do prestígio da AD de matriz francesa e

ser uma referência para análise de discursos pedagógicos (CILLA, 2013). Em uma entrevista à professora Raquel Barreto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro para a Revista Teias, no ano de 2006, Orlandi afirma:

O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador. E pensar que o sentido pode ser sempre outro vai nessa direção. Daí a minha necessidade de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão. Porque quem analisa não pode se contentar nem com a inteligibilidade nem com a interpretação. Para a inteligibilidade basta “saber” a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. [...] não há senão versões (ORLANDI, 2006, p. 2-3).

Por esse motivo, consideramos os pressupostos definidos por Orlandi sobre interpretação para compreender o sentido dos discursos, onde o alvo do analista é compreender como um texto lança sentidos nos dois níveis de interpretação que abrange quem fala e quem analisa porque esta não só ocorre no momento da leitura, mas também durante o processo da fala que promove o critério de reversibilidade, ou seja, a troca de papéis de quem interage constituindo o discurso; e o critério da polissemia que é a multiplicidade de significados do objeto do discurso (CILLA, 2013).

A partir desses critérios, a supracitada autora define

tipos de discurso (lúdico, polêmico e autoritário) para compreender seu funcionamento e suas condições de produção mediante gestos de interpretação que podem, no momento da leitura e análise, reproduzir o sentido do autor da fala que é a leitura parafrástica ou sentidos diversos que corresponde a leitura polissêmica (CILLA; COSTA, 2015).

No momento da leitura e análise, a autora ainda esclarece que no jogo entre o mesmo e o diferente, ou seja, entre a paráfrase (o já dito) e a polissemia (a se dizer), “os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” havendo uma relação tensa de trabalho contínuo onde “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros”, ou não, depende de como for trabalhado esse jogo de tensões (ORLANDI, 2000, p. 36-37). Nesse sentido, no que diz respeito ao processo de análise:

A interpretação na AD está no lugar do efeito metafórico, enquanto deslize de sentidos, lugar do equívoco, ressaltando-o, e visa compreender o discurso do sujeito, destacando como um objeto simbólico é fonte de sentidos, determinando os gestos de interpretação que constituem esse discurso (AZEVEDO, 2000, p. 49).

Segundo Azevedo (2000), há diferentes procedimentos em AD que podem ser apontados.

Para a presente proposta estimamos, conforme a clara Azevedo (2000), desenvolver “o estudo de um texto em sua totalidade, procurando marcas que o caracterizam”. Neste caso, analisam-se “palavras ou frases-de-base que determinam a especificidade do texto” (AZEVEDO, 2000, p. 50).

Assim, e diante do exposto, delineamos nosso corpus

constituído por texto discursivo de Nísia Floresta sobre a mulher, dividido em quatro partes, visando atender aos objetivos propostos como consta na análise que se segue.

Análise do Discurso sobre a mulher em sociedade: valores e comportamento

O discurso de Nísia Floresta polemiza o tema “mulher” pelos vários sentidos que lhe podem ser atribuídos, visto que abrange política, religião e sociedade ao fazer referência ao império de Santa Cruz (Brasil) com postura emancipatória de civilização que, em comparação a tantas outras citadas, apresentando avanços tecnológicos para a época e construções magníficas, permaneciam na ignorância pela determinação das restritas atividades destinadas à mulher.

Interessante observar, pelo gesto de interpretação necessário para revelação de sentidos, conforme Orlandi (2015), que a religiosidade de Floresta é um dos elementos que delineiam, significativamente, o funcionamento discursivo em questão e apresenta a formação discursiva da autora a partir de termos como “o Redentor do Mundo”, “a graça de que a tocara Deus”; e ainda a partir de uma realidade social em prol da mulher, segundo seus ideais, traz os termos “luzes de um espírito reto e superior”, “sabedoria do Eterno”, como podemos conferir na primeira parte abaixo:

A Alemanha, esse país clássico das ideias e da reflexão, é também o país por excelência nos respeitos tributados

à mulher.

A moralidade sentimental, cujo nome e ideia só existem na Alemanha, constituindo a sensibilidade um dever, não podia deixar de produzir ali os mais salutares efeitos no sexo que possui incontestavelmente maior soma dessa faculdade.

Os alemães, mais entusiásticos que fanáticos, mais pensadores que galantes, concederam à mulher privilégios reais, baseados na educação sólida desse povo por demais profundo e morigerado para compreender toda a importância da mãe de famílias, da matrona esclarecida edificando os filhos e o sexo com exemplos de uma sã moral, derramando em tomo deles as luzes de um espírito reto e superior, os efeitos de um coração formado e generoso.

O legislador alemão, quando estabeleceu no casamento a igualdade entre os sexos, compreendeu, melhor que nenhum outro, a sabedoria do Eterno, doando ao homem e à mulher a mesma inteligência (FLORESTA, 1853, p. 17)⁸⁰.

O funcionamento discursivo leva-nos a procurar “compreender como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário” que parte da interpretação própria atribuindo sentidos precisos aos termos em um determinado contexto (ORLANDI, 2015, p. 30).

De tal modo, podemos analisar que inicialmente, Nísia caracteriza a mulher de “privilégios reais” a partir de uma educação sólida que no casamento pudesse exercer enquanto “matrona esclarecida edificando os filhos”, além de ser exemplo de uma “sã moral”, de um coração “formado e generoso”, cujo norte é a moral que muito claramente parte de sua orientação religiosa, ao afirmar, na segunda parte discursiva a seguir, que só assim, terá o

⁸⁰ FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário, 1853, cap. VI, p. 17.

cuidado de purificar o seu coração, descartando o ponto de vista “puramente material” sobre a mulher.

Desse modo é que a interpretação nasce com clareza para o sujeito que ao considerar o funcionamento do texto está pensando em suas condições de produção, em sua exterioridade, sem deixar de ponderar que o discurso caracteriza-se por sua incompletude e movimento de sentidos (ORLANDI, 2015).

Assim, a partir de sua formação religiosa e da proximidade ao feminismo nascente pela instrução que adquiriu e buscou, dada a intelectualidade e cultura que expõe, as formações discursivas e ideológicas de Nísia Floresta apresentam nestes termos a busca por uma vida de oportunidades para as mulheres mediante a educação e preparo para a vida social com igualdade em relação aos homens.

Para tanto, a base de comportamento da mulher é de uma postura moral e virtuosa que ascende, define e influencia a sociedade pelos atributos da razão, de inteligência capaz, e não por atrativos externos e superficiais como critica em seus escritos sobre o que esperavam das mulheres da época, e que de certa maneira essas expectativas ainda podem ser identificadas nos dias atuais, a saber:

Quanto mais ignorante é um povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder. É partindo deste princípio, tão contrário à marcha progressiva da civilização, que a maior parte dos homens se opõe a que se facilite à mulher os meios de cultivar o seu espírito. Porém, é este um erro que foi e será sempre funesto à prosperidade das nações, como à ventura

doméstica do homem.

[...] A falta de uma boa educação é a causa capital que contribui para que a mulher, no meio da corrupção da sociedade, perca esse norte, o qual não é outro mais que a moral.

Procurando-se sempre prender-lhe a inteligência, enfraquecer-lhe os sentidos, inabilitam-na para ocupar-se, como devia, antes de tudo do cuidado de purificar o seu coração, o que nunca poderá ela vantajosamente conseguir, se a sua inteligência permanecer sem cultura. Bem diversas desta doutrina são as de Rousseau e Gregory, quando lhe aconselham o gosto pelos adornos (que ambos pretendem ser natural às mulheres) e embelecer os dotes do corpo, tirando da beleza física e do artifício os meios para subjugar os homens.

Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza.

Mulheres assim educadas seriam próprias para fazer as delícias de qualquer epicurista em um harém, mas cremos que nenhuma de nossas brasileiras amará semelhante existência, a não ser a que é indigna de outra melhor.

[...] É um absurdo, pois, uma profanação mesmo, pretender-se que essa alma, obra-prima do Criador, para o seio do qual tem de volver, consagre o corpo que anima na rápida passagem desta vida, unicamente a fúteis adornos, a graças factícias, para deleitar as horas de ócio de uma criatura sua igual, que vemos ceder mais ao império dos sentidos que ao da razão.

Todos esses princípios subversivos, espalhados com tanta profusão por penas mais ou menos hábeis de pretendidos melhoradores da educação da mulher, confirmando o antiquado e funesto prejuízo de que ela deve somente aspirar ao império das graças exteriores, só têm feito com que se aumente o número, já tão considerável, de escravas, procurando iludir despóticos ou fanáticos senhores a fim de haverem, pela fraude, um cetro que elas deveriam conquistar pela razão, se lhes deixassem a liberdade de aperfeiçoarem as suas faculdades morais⁸¹ (FLORESTA, 1853, p. 60-62).

⁸¹ FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário, 1853, cap. XXVI, p. 60-62.

Em tom de revolta e firmeza de princípios, Nísia Floresta combate com determinação a imagem da mulher-objeto em sua época e traz a ideologia religiosa, mais uma vez, como base de procedimentos para a mulher em oposição às doutrinas dos “artifícios”, além de reivindicações precursoras do feminismo ao afirmar a força que a mesma tem para exercer na sociedade e que justamente por isso, argumenta, são atalhadas pela limitação que lhes é dada, marcando a formação ideológica que sustenta sua discursividade, como podemos destacar nesta terceira parte discursiva a seguir:

[...] E a inteligência, que não tem sexo, pode ser igualmente superior na mulher, salvo a opinião de alguns materialistas cujo espírito fraco identificou-se, permita-se-nos a expressão, com o escalpelo afeito a revelar-lhes a organização animal, que não a inspirar-lhes os sublimes pensamentos de Duvernoy, Schoenlein, Orfila e do eloqüente Serres, quando, na indagação dessa nobre ciência que reclamam as dores físicas da humanidade, eles enlevam a alma de seus admiradores por suas filosóficas considerações.

Se a natureza deu à mulher um corpo menos robusto que ao homem, não tem ela, por isso mesmo, mais precisão do exercício de suas faculdades intelectuais para que possa melhor preencher os deveres de filha, esposa e mãe, sem descer ao artifício?

Porém, um erro ainda mais funesto vem, adornado dos atrativos que podem melhor lisonjear os sentidos e triunfar da razão, sobre estar os progressos da educação do sexo: é o axioma ridículo de que a fraqueza constitui um de seus primeiros encantos.

[...] e o homem delicado e justo, compreendendo devidamente este respeito, sabe-o tributar à energia da razão que combate, e não à fraqueza que se humilha⁸² (FLORESTA, 1853, p. 63-64).

⁸²FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário, 1853, cap. XXVI, p. 63-64.

Em seu posicionamento como mulher de uma sociedade machista e patriarcal, além de educadora que aspira a generalização de uma educação coerente com o verdadeiro valor da mulher, uma vez que, se esta possui “um corpo menos robusto” que o homem, deve ter ela “mais precisão do exercício de suas faculdades intelectuais” para o cumprimento de seus deveres com a família; Floresta justifica seus objetivos de defesa desta participação da mulher a partir do lar para a sociedade, colocando-a como essência do crescimento para uma nação, ao afirmar:

[...] Não nos embala a vã pretensão de operar uma reforma no espírito de nosso país. Por demais sabemos que muitos anos, séculos talvez, serão precisos para desarraigar herdados preconceitos a fim de que uma tal metamorfose se opere. Esperamos somente que os zelosos operários do grande edifício da civilização em nossa terra atentem para os exemplos que a História apresenta do quanto é essencial aos povos, para firmarem a sua verdadeira felicidade, o associarem a mulher a esse importante trabalho.

A esperança de que, nas gerações futuras do Brasil, ela assumirá a posição que lhe compete nos pode somente consolar de sua sorte presente. Entretanto, sigamos o exemplo do pobre e corajoso explorador de nossas virgens florestas, exposto aqui e ali à mordedura de venenosos reptis, para rotar um campo que outros terão de semear e de colher-lhe os saborosos frutos... Felizes nós se pudéssemos conseguir o primeiro resultado desse trabalho, que muito nos lisonjearíamos de oferecer às nossas conterrâneas como penhor do verdadeiro interesse que elas nos inspiram⁸³ (FLORESTA, 1853, p. 45-46).

A associação da mulher ao trabalho de edificação social é, portanto, o objetivo desta autora que ao ter

⁸³FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário, 1853, cap. XVIII, p. 45-46.

sido perseguida por motivos matrimoniais ainda muito jovem, e posteriormente por sua iniciativa como diretora e professora de um colégio para meninas e moças com formação diferenciada, busca contribuir para a mudança da realidade em que a mulher do século XIX estava inserida.

Uma das alusões às perseguições sofridas está presente em parte do segmento discursivo acima, quando em um tom de desalento sobre a difícil possibilidade de ver o resultado desses esforços de luta pela mudança do quadro social, relata os passos do explorador em terreno estranho e ficando sujeito a toda sorte de intempéries, o que metaforicamente mostra seu próprio percurso por desbravar novas ideias e ideais, exposta e sujeita “à mordedura de venenosos reptis, para rotear um campo que outros terão de semear e de colher-lhe os saborosos frutos” que são, neste caso, as gerações futuras.

Assim, o efeito metafórico “situa a questão do funcionamento na relação do discurso com a língua”, pois trata-se de um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”, deslizamentos de sentido que “instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas e são vestígios da historicidade”, como podemos compreender no que a autora retrata e que nos aclara a relação entre língua e discurso que respectivamente são o sistema sintático e efeitos linguísticos com marcação histórica (ORLANDI, 2015, p. 33).

Embora Floresta especifique como dever da mulher uma nobre postura familiar de base moral por suas posições-sujeito de filha, mãe, esposa e mulher religiosa

do século XIX, a autora que se tornou responsável pelo sustento de sua casa como professora, especifica que antes de qualquer inserção feminina na contribuição da sociedade, a figura da mulher tem de ser respeitada por suas virtudes, cujo valor é sublime por ser “obra-prima do Criador” e de igual inteligência em relação aos homens, como sustenta na segunda parte discursiva apresentada, e que portanto, não deve a mulher “aspirar ao império das graças exteriores” fazendo-se escravas dos homens.

Para Nísia, o cetro a ser conquistado pelas mulheres deve ser pela razão se assim houver a “liberdade de aperfeiçoarem as suas faculdades morais”, cujos fundamentos partem, mesmo sem pretensões de reformar o espírito da nação como afirma na quarta parte discursiva acima, de despertar essa necessidade relativa a liberdade da mulher, o que dá condição para funções que ultrapassem a conduta doméstica mediante modelo de educação por ela idealizado e ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo deste estudo, de identificar as posições-sujeito de Nísia Floresta e as condições de produção que embasam suas formações discursivas e ideológicas, chegamos pela análise discursiva da autora aos diferentes efeitos de sentido que sua defesa à liberdade e oportunidades para a mulher apresentam.

Aparentemente, Floresta é contraditória por exaltar o papel feminino sem diretamente estabelecer funções

sociais específicas e mais abrangentes ao que se esperava da mulher daquela época.

No entanto, a AD permite-nos analisar que existem condições de produção que a definiram como uma personalidade de sua época que legitima o papel de uma matrona; mas que ao mesmo tempo, pelas formações discursivas e ideológicas que a transpassaram por ela advir de uma tragédia familiar, além de ex-esposa perseguida, de viúva ainda muito jovem, provedora da casa, fundadora de um colégio, professora de uma pedagogia diferenciada e combatente por direitos, tornando-se alvo de críticas e ridicularizações; o valor da mulher ultrapassa qualquer função pré-estabelecida.

O respeito exigido para que a doutrina dos “artifícios” não prevaleça e não profane tudo que o papel da mulher pode alcançar pelo valor da razão e moral capacitada, fizeram de Nísia a precursora por direitos que é, devido sua convicção e comprovada situação de que pela liberdade de expressão e oportunidades, o lar torna-se apenas uma parte da sociedade a ser exercida pela mulher em seu valor edificante e transgressor, galgando outros espaços e possibilitando novas conquistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. **Uma Análise Discursiva da Gagueira: Trajetórias de Silenciamento e Alienação na Língua.** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000, 132 fl.

BARION, Isabel Francisco de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes; QUADROS, Raquel dos Santos; COELHO, Gizeli Fermino. **A Educação das Mulheres no Século XIX: A Contribuição de Nísia Floresta**. In: *EDUCERE*, Formação de professores: contexto, sentidos e práticas, IV SIRSSE, VI SIPD/ Cátedra UNESCO, Curitiba, 2017, p. 1313-1325.

BARROS, Thiago Henrique Bragato. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: **Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 27-71.

CILLA, Karen Christina Dias da Fonseca. **A Proposta Curricular Do Estado De São Paulo: um discurso pedagógico autoritário?**, Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática), Universidade Federal do ABC, Santo André/SP, 2013, 143 fl.

CILLA, Karen Christina Dias da Fonseca; COSTA, Lucio Campos. A análise de discurso como metodologia para o estudo de políticas educacionais: o caso da proposta curricular do estado de São Paulo. **Interações**, v. 11, n. 39, Lisboa, 2015, p. 233-242.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 166p.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário** (estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares). São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, 1989, 166p.

FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES (Brasil). **Nísia Floresta Brasileira Augusta: Uma mulher à frente de seu tempo**. [20--]. Disponível em: <<https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Michel Pêcheux: os limites de um projeto. In: **O cânone visual**: as belas-artes em discurso [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2015, p. 69-96.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000, 100p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: conversa com Eni Orlandi. 2006. Disponível em: <<https://espaclinguisticouems.wordpress.com/2009/08/25/entrevista-2-profa-dra-eni-p-orlandi/>>. Acesso em 08 jan. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e Textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 216p.

PÊCHEUX, Michel. A **Análise de Discurso**: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-8.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013, 277p.

A ANÁLISE DO DISCURSO E O CAMINHO TRILHADO POR MICHEL PÊCHEUX: INTRODUÇÃO AOS PERCURSOS DE UMA TEORIA MATERIALISTA

Aliete Gomes Carneiro Rosa⁸⁴

Josiene de Melo Silva⁸⁵

INTRODUÇÃO

Embora os estudos da Análise do Discurso sejam já bastante conhecidos e seus desdobramentos tenham fundado análises e percursos diversos, neste ensaio trilharemos um caminho ainda pouco visto e, quiçá, até evitado por muitos analistas. Nosso objetivo é recuperar dados pontos da Análise do Discurso para cumprir o intento de situar Michel Pêcheux naquilo que nominamos como teoria materialista do discurso.

A Análise do Discurso Francesa (doravante AD), de natureza materialista, tem sua origem datada dos anos 60 do século XX e reputa como um de seus fundadores o filósofo Michel Pêcheux. Nascido na França, no ano de 1938, o filósofo de que agora tomamos nota, tem sido considerado o mentor *mor* desta teoria que, como tentaremos mostrar, confronta as bases do Estruturalismo, do Empirismo e do Idealismo em defesa de uma teoria do discurso subordinada à *determinação histórica dos processos*

84 Mestre em Linguística (UFPE)

85 Mestre em Linguística (UFPE)

semânticos.

Seu pensamento está configurado sob as bases da história, de onde forja seu olhar sobre a linguagem, e quando se trata de Pêcheux, é preciso que se diga que o seu pensamento não se mantinha encarcerado ou abatido pelo estado regulador das Ciências Humanas e Sociais. É por essa razão que julgamos apropriado inseri-lo, também, nos domínios da Linguística, da História, da Filosofia, da Política e, sobretudo, do Materialismo Histórico, reconhecendo que seu pensamento excede os limites de tais filiações, pois os conceitos tratados por Pêcheux se fundam sobre o real e o impossível da língua; sobre a história, na dimensão material do objeto da Linguística, questionando a onipotência subjetiva do sujeito e a determinação Linguística, mantida sob as formas do código⁸⁶ e dos limites do sistema linguístico.

A elaboração e o surgimento da AD Francesa estão intimamente relacionados à conjuntura política e científica da década de 60 do século XX. Essa teoria, por sua vez, experimentou vários momentos nos quais a teoria e os métodos receberam significativos ajustes. Gadet, Leon, Malidier e Plon (2014) apresentam esse trajeto, assentando as bases desse dispositivo no texto *Apresentação da Conjuntura Linguística, em Psicanálise e em*

⁸⁶ A língua, nessa perspectiva, é uma região povoada de interesses. De tantas predileções que a envolvem, do ponto de vista formal, a língua pode ser entendida como código – gesto de comunicação e interação entre as pessoas – realizado, por assim dizer, por meio da linguagem. O código, grosso modo, corresponde ao composto de sinais e acordos como em uma espécie de contrato social, cuja formatação permite a criação e transmissão de mensagens.

Informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. Sendo assim, a AD possui *dupla fundação*, uma vertente estritamente Linguística, da parte de Jean Dubois, o mesmo que organizou e lançou a revista *Langages* em 1969 (FERREIRA, 2003, p. 40), e outra discursiva e materialista, da parte de Michel Pêcheux. Sobre o ponto de conciliação entre esses dois estudiosos da linguagem Malidier (2015, p.11) declara: “O terreno, a situação, as preocupações os distinguem. J. Dubois e M. Pêcheux, entretanto, são tomados em um espaço comum: aquele do marxismo e da política”.

É sobre essas bases que a AD começa a ser pensada por Pêcheux, não no sentido de uma aliança com a Linguística Estrutural, mas, buscando nas brechas e nos problemas apresentados pela Linguística, o lugar de ruptura e deslocamento para a fundação de um dispositivo discursivo “de que as ciências tinham necessidade”, como diria o filósofo francês, porque, afinal de contas, não é “qualquer” língua que interessa à AD. Na França, surgiram outras linhas discursivas nominadas sob o sintagma *Análise do Discurso Francesa*, contudo, por possuírem epistemologias distintas, não podem ser tomadas como sinônimas à *Análise do Discurso* fundada por Michel Pêcheux.

CAMINHOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO PÊCHEUXIANA

Desde o início de suas primeiras reflexões sobre o

estatuto das ciências humanas e sociais, Pêcheux entendia que era necessário a uma ciência produzir diálogo e crítica dentro e fora de seus termos; mostrava-se urgente a reflexão epistêmica iniciada principalmente no interior da própria ciência para fins de reflexão sobre prática, delimitação de espaço e encontro com outras formas de saber e conhecimento. Nesse sentido, era-lhe muito cara a legitimação de um lugar de teorização que respeitasse os limites da metodologia de cada campo científico ao mesmo tempo que se voltasse para o próprio campo, examinando suas técnicas e práticas. Para Pêcheux, nem toda teoria e/ou técnica ajusta-se a um campo distinto no qual queira se lançar. Contudo, é possível que dentro de um espaço contrastivo de teorização se realize o recorte preciso e necessário, a fim de operar a anexação do tema, conceito, ou técnica que suporta a reflexão empreendida pela teoria matriz, que sustenta a filosofia epistêmica de uma dada ciência.

Podemos dizer, com isso, que a AD se admite como uma disciplina de interpretação, cujo princípio é a não-transparência da língua. Por intermédio dela, Pêcheux busca expor os hiatos linguísticos e as contradições históricas, sem, como isso, reivindicar o lugar de onisciência para si, tampouco para o objeto de estudo ao qual se dedicou, a saber, o discurso. A ruptura necessária está posta e a esse respeito a língua referida pela AD é considerada consoante suas falhas, equívocos e opacidade, como forma material do discurso e da linguagem, que lhe conserva submetido o sujeito e que não se pretende estranha ao político, mas

deixa entrever em sua materialidade a luta de classes e a história, por assim dizer, marcadas pela contradição e dissimulação ideológica. Logo, tomar a língua pelo viés da transparência pressupõe o encobrimento das identidades, da memória, dos sentidos, da história e, perigosamente, dissimula as amarras da dominação política. É, portanto, a partir desse lugar de evidência, dessa língua que se pretende cristalizada, que Pêcheux faz emergir a língua “enxerida” e imperfeita, que significa via materialidades - a *malcomportada língua*.⁸⁷

Diante disso, gostaríamos de apresentar uma exposição que contemple os fundamentos e caminhos desse projeto⁸⁸, também daqueles que são considerados alguns dos conceitos fundadores da disciplina AD em seu formato tal qual conhecemos hoje.

Levado por seu “malcomportado” pensamento, Michel Pêcheux persegue lugares teóricos pouco transitáveis e promove uma fissura no tecido normativo e cristalino das ciências humanas e sociais. Assim dizemos da ruptura epistemológica que o filósofo encabeçou no ambiente científico de sua contemporaneidade, sobretudo frente o domínio da Linguística estrutural elaborada por Saussure e, de modo mais pontual, o estruturalismo que

⁸⁷O termo, aqui, é empréstimo (sem associação ao conteúdo da obra) do Doutor em Linguística e professor da Unicamp Sírio Possenti, e faz referência à obra de sua autoria, o livro de crônicas jornalísticas *Mal Comportadas Línguas*.

⁸⁸Nesse momento, o projeto ao qual nos referimos corresponde à Análise Automática do Discurso (AAD-69), dispositivo analítico, também compreendido como um instrumento científico criado por Michel Pêcheux a fim de que servisse de instrumento para as Ciências Sociais.

imperava nas ciências humanas e sociais; adesões sentidas na Literatura, na Semiologia e na Psicologia, por exemplo.

Henry (2014), em texto anexado ao conjunto de ensaios que formam o livro *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, assenta um relato seguro (não menos esperado de um parceiro acadêmico e comentador hábil da obra de Pêcheux) e descortina uma interessante face do que teria sido para Pêcheux adentrar em certos espaços acadêmico-científicos, cuja recepção não admitia a subversão de práticas científicas já bem acomodadas no dormitório servil das Ciências Humanas e Sociais, também da Psicologia Social.

O território da AD pecheuxtiana vislumbra uma dada arquitetura de trabalho que inscreve na memória acadêmica uma particular atenção às questões linguísticas e ao discurso enquanto objeto científico, ao mesmo tempo em que antecipa e debate questões voltadas à ideologia. Nesse rebobinar de memórias, interessa-nos a retomada de um espaço de discussão manifesto sob a pluralidade de conhecimentos com os quais Pêcheux dialogou, cuja afeição se sustenta – ainda que timidamente – pelo interesse já desperto em favor do *real da língua* e o *real da história*, pensando, de modo crítico e investigativo, as questões epistemológicas que atravessavam o fazer científico de seus dias.

Tomemos nota, pois, de que os anos 60 do século XX configuraram-se como uma década grifada por intensa produtividade científica, grandes debates no âmbito das Ciências Sociais e expressivas tensões no campo político.

A progressão do conhecimento sobrevinha num espaço em que imperava, com intenso vigor, os debates em torno da Filosofia da Ciência, marcados pela expansão do Positivismo e da Epistemologia. A agitação desse período reporta o cenário político e social de transformação cultural que a França e, por extensão, todo o ocidente experimentava: uma gradual alternância dos regimes políticos e dos modelos comportamentais, culturais e artísticos.

Hobsbawn (2002), em seu livro *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*, descreve os anos 60 como período de reviravolta de ordem política e cultural, sobretudo com o fortalecimento político da esquerda, a intensa atuação dos movimentos de contracultura, o surgimento do feminismo e das discussões de gênero e a presença de grupos pacifistas, seguidamente engajados na contramão dos regimes totalitários que se seguiam.

Grosso modo, o trabalho teórico de Michel Pêcheux esteve ambientado pela conjuntura política dos anos 60, bem como pela atmosfera das revoluções e rupturas que se seguiam ao curso dessa época. Tempos difíceis e mudanças necessárias assinalavam a passagem de governos e lideranças, fatos e fatores que, em intensidades particulares, movia os campos epistemológicos e o fazer científico, levando a crer que a ciência responde e corresponde às demandas da ideologia à qual se encontra submetida. Pode-se dizer, com isso, que um trabalho que se inscreve no campo do discurso materialista não deve se furtar à responsabilidade de considerar as condições de

produção dadas que atravessam e afetam a materialidade discursiva, reconhecendo-a como *parte de um mecanismo em funcionamento*.

Assim, dando continuidade a este circuito historiográfico, no âmbito das Ciências Humanas, deuse o saborear do Estruturalismo e, como linha fundadora desse movimento, a Linguística Moderna, formalizada por Ferdinand Saussure, dá origem a uma ciência da língua. Não menos importante, a Teoria Gerativa de Noam Chomsky desenha seu traço lógico por vias da gramática, perseguindo, por sua vez, uma abordagem humanista da faculdade linguística. É, portanto, sob tais condições de produção que o pensamento de Pêcheux se vê instigado.

Em vista disso, pontuamos que o composto da obra de Pêcheux possui alguns esteios sobre os quais se ergue a concepção de discurso por ele instituída e da qual se ocupou seu pensamento teórico. Sua obra espelha a contribuição de outras vozes, nomes e teorias, e repercute o engajamento investigativo que dedicou aos trabalhos desenvolvidos por outros autores. Bachelard, Canguilhem, Saussure, Lacan, Althusser (citando apenas alguns e destacando a influência central da obra de Althusser como elemento fundador da AD) e outros pensadores da Filosofia e da Linguagem seguiam os rastros da epistemologia francesa recém-chegada. O encaminhar de sua formação e atuação acadêmica se seguiu na *École Normale Supérieure* (ENS-Paris) – igualmente no grupo de estudos liderado por Althusser e nos demais centros de pesquisas com os quais se envolveu, inclusive aqueles ligados à Psicologia

Social - e deixa entrever, desde cedo, a heterogeneidade de seus interesses e influências intelectuais, ocupando-se, respectivamente, do conhecimento linguístico, epistemológico, psicológico e psicanalítico, filosófico, histórico e materialista, este último, condição capital do gesto expansivo de sua produção.

Pêcheux, encontra-se, pois, na contramão do horizonte natural, transparente e neopositivista que cruzava as ciências fossem elas naturais ou humanas e sociais para, desse modo, colocar em causa a evidência dos sentidos e a transparência da língua, dos sujeitos e da história. Por essa razão, faremos um breve retorno às bases teóricas, ainda que tal retorno figure uma abordagem marginal da gênese do pensamento pecheuxtiano que, em textos posteriores, encontra-se expandido e reformulado.

É conveniente que se diga, aqui, que a *aventura teórica* abraçada por Pêcheux vem de longe e inscreve, desde cedo, sua preocupação com a natureza estrutural e empirista que regulava as Ciências Humanas e Sociais e seus respectivos modos de produção e reprodução científica. Esse percurso trilhado rumo à teoria e à Análise do Discurso teve seus termos marcados pela publicação de quatro textos que podem ser considerados pioneiros na formação do pensamento pecheuxtiano, e que já apresentavam sólidas reflexões sobre os problemas no campo de interesse linguístico, histórico, filosófico e científico. Aludimos, primeiramente, aos textos publicados, precisamente, nos anos de 1966 e 1968, assinados sob o pseudônimo Thomas Herbert e apresentados sob os títulos: *Reflexões sobre a*

situação teórica das ciências social e, especialmente, da psicologia social e Observações para uma teoria geral das ideologias.

Esses textos indicam que Pêcheux não pronuncia a autoria jurídica ou “verdadeira” de seu trabalho pelo fato de querer apresentar suas críticas a públicos diferentes e, possivelmente, ambientes de obscuro acesso e receada recepção de seu pensamento, de modo que é possível defender a ideia de que o pensador se apresenta teoricamente como um (Herbert) e outro (Pêcheux), dirigindo-se a cientistas e filósofos conforme as coerções epistêmicas de seus interlocutores. O autor articula a incorporação de suas observações nesses campos via espaços de divulgação científica para dizer aquilo que, talvez, não fosse conveniente dizer no terreno pantanoso das Ciências Sociais e da Psicologia Social, uma vez que esses territórios não admitiam deslocamentos tão pontuais e inquietantes como os que são apresentados nos textos de Herbert/Pêcheux. A esse respeito, Henry (2014, p. 12), ao tratar da questão autoral que envolve a obra de Pêcheux, declara que a crítica introduzida pelo filósofo

[...] poderia levar a pensar que Pêcheux se utilizou de um codinome e que, nestas publicações acadêmicas, escondeu seu ponto de vista por puro oportunismo: evitar uma apresentação explícita e direta de suas orientações teóricas efetivas que, não estando na linha acadêmica da psicologia francesa, poderiam causar inconvenientes à sua carreira. Ao contrário, longe de ser oportunista, a atitude de Pêcheux representava a tradução de uma estratégia cuidadosamente deliberada.

No curso de sua exposição, os referidos ensaios traduzem um conjunto de proposições sobre o tratamento

epistemológico das Ciências Sociais e a prática teórica que as envolvia, ao mesmo tempo em que reclamavam o lugar constitutivo da ideologia e a urgência da criação de uma *teoria ideológica da ideologia*.

Convém assinalar que, no entremeio dessas discussões, Pêcheux elabora, além dos textos mencionados anteriormente, duas publicações que, em conjunto, prenunciam o corte epistemológico que servirá de base para a construção de seu objeto de estudo e análise. Além dos textos atribuídos a Thomas Herbert, o filósofo concebeu dois escritos nos quais pode-se dizer que a temática do discurso é referida com mais intensidade. São, pois, os textos *Análise de Conteúdo e Teoria do Discurso*⁸⁹ e *Por uma técnica da Análise do Discurso*⁹⁰. Ambos, dessa vez, apresentados sob a assinatura de Michel Pêcheux. Nestes últimos, encontram-se também indicativos teóricos para a elaboração e correspondência do objeto teórico perseguido pelo pensador e uma forte crítica em relação à análise de conteúdo e seus métodos de aplicação e análise.

TEXTOS FUNDANTES DA TERIA MATERIALISTA DO DISCURSO

Dito isso, apresentaremos alguns temas substanciais à perspectiva pecheuxtiana que já pautavam a agenda reflexiva do filósofo francês nesses textos que são considerados, pela opinião segura de seus leitores,⁸⁹ *Analyse de contenu et théorie du discours*. Publicado em sua versão original pelo Boletim do CERP, 16(3), 1967, p. 211-227. Ainda sem tradução para o português brasileiro.

⁹⁰ *Vers une technique d'analyse du discours*. Publicado em 1968 pela Revista *Psychologie française*, 13(1), 1968, p. 113-117.

o princípio de sua teoria e o ponto sintomático do Materialismo Histórico que atravessa todo o seu trabalho intelectual. Ao que nos parece, Pêcheux ia, como se verá, demorar-se nessa aventura. Desse modo, para que cheguemos ao espaço em que se encontram as questões ideológicas, históricas, políticas, linguísticas e discursivas que envolvem a teoria do discurso, julgamos relevante dar atenção a esses temas que não aparecem na obra de Pêcheux de forma acabada e definitiva, mas que foram forjados pela ótica da interdisciplinaridade de seu engajamento intelectual, num incansável percurso de elaboração e desconstrução.

Começamos, então, dizendo que as questões científicas sociais estavam no centro da atenção de Pêcheux (aqui Herbert). A ciência, a prática social e técnica⁹¹, as práticas científicas e os métodos que as envolvem, bem como a validade científica e o segmento positivista (que recrutava as Ciências Humanas e Sociais para o quadro naturalista de sua prática) foram duramente criticadas por Herbert ([1966] 2014a) por ocasião da liquidação do corpo social no universo científico.

A crítica do autor sobre *A situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da psicologia social* começa por

⁹¹ Herbert/Pêcheux empreende uma reflexão filosófica a respeito das ciências humanas e sociais, propondo o discurso como objeto para pensar as práticas empíricas e as práticas sociais, na interface com a produção científica. Para o filósofo essas práticas são complexas, e por isso as práticas sociais não podem ser apreendidas porque correspondem a um conjunto de relações sociais diretamente ligadas aos modos de produção de uma determinada sociedade. Já a prática técnica corresponde à fabricação e à produção, atendendo às demandas das relações sociais, simulando, por assim dizer, repostas e produzindo o que se configura como real.

assinalar e responsabilizar os agentes da pesquisa em relação ao estado de vigilância e validade científica de sua prática e de seus métodos, que assim atuavam sem se preocuparem com o funcionamento e as transformações no interior e à margem das ciências. Em suas palavras, o autor declara que aqueles que desempenham seu trabalho no campo científico *são necessariamente levados a explorar seu próprio campo científico para separar o que é apropriado e o que não é apropriado, para destruir o que está mal construído e reconstruí-lo melhor* (HERBERT, [1966] 2014a, p.21), operando apenas no espaço da regulação e manutenção do estatuto de cientificidade.

As palavras do filósofo assentam, já de início, um questionamento conveniente (nessa fase de intervenção) para se pensar a ordem ideológica no tratamento científico: colocar-se na fronteira do território analítico, a fim de vislumbrar interesses internos e externos que integram, influenciam e, em certa medida, tendem a intervir na prática científica. O que faz Herbert, nesse momento, pode ser entendido para além de uma mera crítica sobre o fazer científico⁹² que, em suas oportunas palavras, forjam *uma retro-determinação sobre as relações sociais*. Em seu recorte, por sua vez, o autor *supõe uma reviravolta essencial* no quadro científico de então, argumentando que o trabalho ali desenvolvido não expressa fins propriamente científicos e carece de profundas transformações para receber, de fato,

⁹²Optamos por datar as produções de Michel Pêcheux de modo a sublinhar, primeiramente, o ano original de sua publicação seguido da obra mais recente que utilizamos. A referência para as citações, portanto, correspondem, sempre, à última edição do referido texto.

a prescrição científica que lhe convém (HERBERT, [1966] 2014a, p.24).

Nesse espaço de discussão, o estudioso chama a atenção para a presença de um lugar urgente de teorização, a partir do qual será possível pensar o ambiente integral das práticas científicas e as implicações ideológicas no âmbito da produção de conhecimento e no corpo analítico e metodológico que se desenvolve. Para isso, inscreve sua compreensão conceitual sobre o estatuto da *Prática* – à qual se reporta continuamente – e da metamorfose de seu funcionamento:

Por “Prática”, no sentido geral, é preciso entender “todo processo de transformação de uma matéria-prima dada em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios de produção determinados” (HERBERT [1966] 2014a, p. 24).

Para o autor, é ingênuo dizer apenas de uma *prática geral*. É preciso que se diga de uma *prática composta*, que abriga não apenas as questões científicas que se seguem, mas as reverberações sociais que acometem o fazer científico.

Nessa fase de intelecção, ao problematizar o tema ideologia, o autor estabelece a diferenciação entre ideologia e prática teórica, cuja distinção coloca a ideologia como instância secundária em relação à teoria, melhor dizendo, como consequência ou até mesmo subproduto da prática técnica. Desse modo, a crítica do filósofo recai sobre as Ciências Sociais a fim de desnudar a função a qual se presta

o trabalho científico das referidas ciências, cuja propriedade consiste em estabilizar a ordem política e ideológica, demonstrando que interesses dessa mesma natureza seguem forjados e operando através do amparo científico.

Nessa linha de raciocínio, no ensaio *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias*, o estudioso alude, novamente, à ideologia a fim de instrumentalizar o projeto althusseriano, a saber, a Teoria Geral das Ideologias, circunscrevendo a temática em suas variadas formas. Interessa dizer que Herbert ([1968] 2014b) compreendia a ideologia a partir de algumas categorias mais ou menos sociais, cuja implicação incidia sobre o trabalho científico das ciências. Por essa razão, o filósofo defende a *dupla forma da ideologia* e sua interface com os *processos de reprodução* e com as *relações de produção social*. A esse respeito, o filósofo interpreta as formas da ideologia e as conceitua da seguinte maneira:

As ideologias de tipo “A” aparecem no curso da análise como *produtos derivados da prática técnica empírica* (...). As ideologias de tipo “B” se revelaram como as *condições indispensáveis da prática política*, condições que se realizam sob a forma de combinações variáveis segundo as formações sociais. Constata-se que essa diferença remete à diferença estrutural fundamental que constitui a essência de todo modo de produção, a saber, a diferença entre *forças produtivas e relações de produção*. (HERBERT, [1968] 2014b, p. 82)

Com essa afirmação, o autor chama a atenção para o caráter polarizado da ideologia, que serve tão somente à especulação e ao empirismo. Em razão disso, o filósofo sugere uma segmentação do fazer científico e suas

respectivas funções. Essa segmentação pode ser entendida em forma de um processo que se dá a partir da conversão da matéria-prima em objeto técnico-científico. Esse processo, por sua vez, não está aí de forma gratuita. A transformação que sobrevém da matéria para objeto está continuamente a serviço das necessidades sociais e ideológicas da classe dominante. Em outras palavras, essa alteração resulta na *prática técnica*, isto é, o resultado do processo de transformação do produto bruto/matéria-prima em produto técnico, e opera de modo servil às demandas do ideológico (HERBERT, [1966] 2014a, p.24-30).

Herbert prossegue em sua exposição sobre a operação científica, apresentando uma figura de interpretação que coloca a matéria-prima na mesma condição em que se encontram as relações sociais. Desse modo, as relações inseridas nesse *continuum* (aqui no sentido de conexão, continuidade e confluência) de transformação abandonam o estado de *prática técnica*, para reaparecer em forma de *prática política*. O mecanismo científico não para por aí, dando margem à *prática ideológica* de onde surge como resultado do rompimento da consciência que, por sua vez, passa desta para uma nova consciência. A essas práticas Herbert acrescenta a *prática social* e a *prática teórica*. Enquanto a primeira reúne as demais práticas como numa espécie de sistema inalterável, a segunda exerce um papel fundamental no que se refere ao caráter genuíno da cientificidade atribuída às Ciências Sociais.

O pensamento colocado por Herbert impulsiona o questionamento sobre as raízes de uma unidade ideológica,

colocando-a no campo das variações. A crítica introduzida pelo estudioso produziu uma reflexão e, sobretudo, um deslocamento teórico significativo nos termos reais de um corte epistemológico nas Ciências Sociais, movimentando os ânimos no interior e nos arredores das teorias que por seu pensamento foram alcançadas.

Em textos posteriores, Pêcheux retoma o tratamento da ideologia e o conceito de ideologia que é elaborado em seus textos fundadores receberá o aperfeiçoamento teórico e metodológico necessários ao corte epistemológico no interior da própria prática da teorização. É possível dizer, então, que a mesma urgência de teorização defendida pelo filósofo para as Ciências Sociais e para a Psicologia Social encontra espaço no campo científico por ele defendido (a teoria geral das ideologias no primeiro momento e a teoria do discurso em outro), já que é possível localizar o grande deslocamento teórico e metodológico que experimentou a *Análise do Discurso*.

O CAVALO DE TRÓIA NO CALCANHAR DE AQUILES

O cenário anterior às coerções científicas impostas vai se assentar e tomar corpo e rumos diversos em *A Análise Automática do Discurso*; o que enseja um encontro do discurso com a ciência naquilo que poderíamos considerar como “o Cavalo de Tróia” no Calcanhar de Aquiles. Isso porque as histórias reais e os mitos se cruzam em tramas “avizinhas”. E, pensando nesse enredar de linguagens, trazemos a metáfora para enlaçar o mito e a história num

mesmo enredo. Diferente do *presente de grego*, o dispositivo criado por Pêcheux levaria a AD à porta de acesso aos sentidos e à opacidade da história. O dispositivo é o “Cavalo de Troia”, Pêcheux um determinado combatente que não se ergue a destruir a Teoria Linguística e seu objeto fundador, mas está disfarçado em seu dispositivo para pensar e introduzir o seu objeto, o discurso. Nessa trama épica, assim como em Tróia, a Linguística e as Ciências Sociais são também cidades fortificadas, reinos cercados pelas muralhas do empirismo lógico. O Calcanhar de Aquiles, por sua vez, é o ponto fraco das ciências que insistem em manter imaculadas suas técnicas, desprezando o potencial crítico e analítico de outros objetos e métodos. O Calcanhar de Aquiles também representa a necessidade que as Ciências Sociais tinham de um instrumento científico. Desse modo, assim como o grande plano dos troianos de penetrar nos domínios dos aqueus, a Análise do Discurso reivindicou seu lugar através do importante papel das revistas de divulgação científica, consentindo o disfarce da autoria, a fissura, a abertura favorável para a introdução do novo objeto.

Feito esse cotejo, o objeto de nossa reflexão, neste momento, é a Análise Automática do Discurso (doravante AAD-69). Nosso objetivo é apresentá-la, tomando-a como o ponto de partida formalizado que demarcou a fundação da Análise do Discurso. É comum que se leia entre os comentadores de Pêcheux que a AAD-69 representa da mais que um dispositivo analítico de base computacional para análise não-subjetiva de textos. Mas o projeto

não reduz a apenas isso. A ferramenta recém-chegada anuncia um objeto, a saber, o discurso, até então, pouco problematizado (na direção materialista) pelos cientistas da linguagem e de áreas afins derivadas das Ciências Humanas e Sociais (MALDIDIÉ, 2015, p.43).

A AAD-69 foi um projeto/pesquisa científico elaborado e apresentado por Pêcheux como tese de doutorado em 1968. No ano seguinte, a pesquisa teve seu conteúdo publicado na coleção *Sciences du Comportement*, em Paris. Por ocasião de seu método e cientificidade, o lugar científico da AD (ainda que encoberto pela invisibilidade acadêmica) estava, portanto, institucionalizado. A *máquina discursiva*, como o próprio Pêcheux nominou, apresenta uma tomada de posição singular sobre o quadro das Ciências Sociais, reunindo questões colocadas pelo filósofo desde a divulgação de seus primeiros ensaios, aqueles datados de 1966 e 1968 e assinados sob o pseudônimo Thomas Herbert, publicados nos *Cahiers pour l'analyse*, já mencionados aqui. Assim, sob o signo do político

o novo objeto é assim definido – e essa posição jamais se alterará – por uma dupla fundamentação na língua e na História. Ele é pensado sob o modo de uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que reina nas Ciências Sociais e regula a leitura dos textos (MALDIDIÉ, 2015, p.44).

Nesse sentido, Pêcheux sugere a adoção de um método automático de leitura que permite depreender a natureza do sentido disfarçado nos textos. O sentido não está no texto, muito menos no sujeito. O sujeito, até então suspenso pelo corte saussuriano, voltará em estado de

onipotência para os estudos da linguagem. Contudo, à AD interessa a admissão de um sujeito fora da subjetividade autônoma. Ele está submetido às condições de produção que o governam. Assim, tomado pela preocupação de não reduzir a AD à técnica semiológica, à lexicologia e ao sociologismo, Pêcheux ([1969] 2014a, p.78) afirma que “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido nas condições de produção [...]”. Compreendemos, com isso, que a AAD-69 é mais que um laboratório técnico-computacional de leitura, ela elabora a noção de discurso, coloca os sentidos no campo da análise, problematiza e leva o conceito de *condições de produção* para além da década de 1960.

A disposição reflexiva de Pêcheux sobre a língua decorre de sua leitura diligente da obra de Saussure (2012). Foi no *Curso de Linguística Geral* que o filósofo encontrou o “ponto fraco” da Ciência Linguística, por nós entendido como o *Calcanhar de Aquiles*, o resíduo epistemológico da dicotomia língua/fala. Nessa esteira, Pêcheux encontra a ocasião oportuna para fundar e fundamentar a AD nas dimensões linguística e histórica do funcionamento discursivo, contudo, não omite a língua, mas a forma e as consequências excludentes que o corte saussuriano reivindicou pela cientificidade de seu objeto. Rejeitase, portanto, o caráter homogêneo da língua e o seu funcionamento em forma de sistema.

Paul Henry, contemporâneo de todos esses eventos alusivos à AAD-69, acompanhou de perto a construção da máquina discursiva. Junto a Pêcheux, desenvolveu uma série de estudos e reflexões teóricas no campo da Linguística e do Discurso. Henry tem muito a nos dizer sobre o dispositivo recentemente apresentado à Academia Francesa. Para ele, a questão central da teoria pecheuxtiana estava na correlação entre o “sujeito da linguagem” e o da ideologia” (HENRY, 2014, p.37). Em texto publicado sob o título *Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969)*, Henry (2014, p.13) discursa sobre a investida pecheuxtiana, a propósito da criação da AAD-69. Acompanhamos seu pensamento e nele nos apoiamos, concordando que o objetivo de Pêcheux com a criação do referido dispositivo era “fornecer às Ciências Sociais um instrumento de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo”. No sentido mais pontual de seu propósito, a AAD-69 representaria uma alternativa à Análise de Conteúdo.

Pêcheux se coloca na esteira do discurso, porém não abandona alguns traços estruturalistas. Afirmamos isso dada a escolha por um instrumento informático de operação algorítmica cuja base se fundamenta na concepção e no método distribucional de Zellig Harris.⁹³ Essa noção de distribucionalismo está submetida à *Linguística de Níveis*, um tipo de método formal que se reserva a analisar os elementos morfosintáticos da frase. Nessa perspectiva, o método de

⁹³ Segundo Faraco (2003, p. 247), é possível que Harris tenha sido o primeiro estudioso da linguagem a utilizar o sintagma “Discourse analysis”, referindo-se à abordagem distribucional.

níveis é suficiente para preservar a eficiência analítica do *corpus* e impedir as exceções analíticas comuns aos níveis da sentença. Esse método interessa à AD pelo fato de superar a análise de conteúdo, porém permanece mais no domínio da análise linguística que no espaço discursivo propriamente dito.

Em 1983, Pêcheux (1983) escreve o texto *A análise do discurso: três épocas*. Nesse texto, o filósofo faz um breve resumo da AD e de sua trajetória perseverante sobre reformulações e opções teórico-metodológicas. Das declarações postas no referido ensaio, tomamos a definição da AAD-69:

A análise discursiva do *corpus* consiste principalmente em detectar e em construir sítios de identidades parafrásticas intersequenciais (isto, é, entre fragmentos de sequências saídas de discursos empíricos diferentes): enquanto pontos de variação combinatória, tais identidades parafrásticas formam o lugar de inscrição de *proposições de base* características do processo discursivo estudado. Uma indicação dos trajetos que conectam essas proposições entre si prolonga eventualmente a análise. [...] AD-1 (**AAD-69**) é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas [...] (PÊCHEUX [1983], 2014b, p.308-309) (Itálicos do autor, negrito nosso).

Na AAD-69, o composto linguístico (nesse caso, a superfície textual) é reduzido ao nível frasal de onde se desintegra a composição sintática para fazer operar a leitura informatizada. Pêcheux, cai, portanto, no campo da neutralidade e “falha”, digamos assim, ao atribuir

neutralidade à técnica – isenção pensada para afastar qualquer rastro de interferência sobre os procedimentos técnicos da análise – para mapear as regularidades e os processos discursivos, protegendo os sentidos da ingerência subjetivista. Entendemos, contudo que, as opções metodológicas por ele adotadas possuem razões coerentes, formuladas sob grande rigor teórico e metodológico. Conceitos como *discurso* e *condições de produção*, por exemplo, perseguirão a AD ao longo de sua trajetória, demonstrando que tais formulações, embora carregadas de certa *ingenuidade ou ambiguidade*, não são vãs.

As proposições apresentadas pelo programa AAD-69 provocaram um expressivo deslocamento no arranjo científico de sua contemporaneidade, tão eficiente e persuasivo ao ponto de operar a ruptura fundamental no corpo dogmático e ortodoxo da Linguística e da Psicologia Social. Após sua divulgação, o projeto informático despertou a curiosidade e afeição (questionada) de alguns pesquisadores. A título de ilustração, em 1972 o dispositivo AAD-69 foi introduzido no *Centre de Calcul pour les Sciences Humaines* do *Centre National de Recherche Scientifique*⁹⁴ (CNRS), cuja contribuição consistia na análise discursiva por meio da máquina leitora. Ocorre que o programa AAD-69 apresentou evolutivas incongruências, sobretudo de natureza técnica, relacionada aos *softwares* sistemas de programação computacional e, por essa razão, foi reduzido à prescrição – interditado por um certo tempo – como uma espécie de repositório inativo para onde Pêcheux volveria

⁹⁴ Centro de Computação para Ciências Humanas do Centro Nacional de Pesquisa Científica (Livres tradução nossa).

novamente o seu olhar desperto, maduro e engajado.

Algo chama a atenção em Pêcheux que, de fato, supera qualquer forma de redução ou depreciação de sua obra nesse momento de experimentação e entrada para o quadro da Análise e Teoria do Discurso. Por reconhecer os desvios que a AAD-69 apresentou, Pêcheux se empenhou no trabalho de remissão e retratação do programa lógico-computacional que havia construído para leitura discursiva. Contudo, esse retorno não implicou em um retrocesso da teoria. Pode-se dizer que o filósofo revistou sua tese, a fim de ajustá-la para perseguir na sustentação teórica do deslocamento epistemológico pretendido em seus estudos (PÊCHEUX & FUCHS, [1975] 2014, p. 159).

A atitude questionadora e reparadora sobre seu próprio objeto se ajusta às suas acertadas palavras, pronunciadas em 1966 sobre a situação das Ciências Sociais e da Psicologia Social. Herbert ([1966] 2014a, p.21) argumenta e toma para si e sua prática científica o entendimento de que

A primeira crítica é efetuada pelos que praticam a própria ciência, que são necessariamente levados a explorar seu próprio campo científico para separar o que é apropriado e o que não é apropriado, para destruir o que está mal construído e reconstruí-lo melhor.

E é justamente nesse gesto de reconstrução que o filósofo retornará à AAD-69 (em parceria com Catherine Fuchs), na tarefa diligente de melhorar seus fundamentos, remover suas inadequações e ampliar o enredo de conceitos que sustentarão a teoria do discurso que tão logo se anunciava.

A crítica interna, portanto, não se fecha nos limites da lexicologia. A AD se pretende além de um analisador discursivo automático, de uma redoma carcerária da variação combinatória do *corpus* à sumarização do texto e captura do sentido. A anotação discursiva requeria a presença do efeito-leitor, do materialismo histórico, do sujeito, da ideologia, dos mecanismos semânticos (não aqueles da variação de sentidos), da história e suas contradições. Essa circunstância conduz Pêcheux a um retorno ao seu objeto. É preciso registrar um domínio discursivo que não se pretenda com um *espaço lógico estabilizado* (PÊCHEUX, [1984] 1999, p.11). Daí ressurgiria, com intenso vigor, a sempre presente história, mirando para a semântica discursiva. Nesse sentido, para Pêcheux:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). “Não se trata de uma leitura plural em que o sujeito joga para multiplicar os pontos de vista possíveis para melhor aí se reconhecer, mas de uma leitura em que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê”. ([1984] 1999, p.10)

Com efeito, a natureza epistemológica da AD passa a reivindicar a correspondência de um objeto e de uma teoria que possa sediar a emergência de seus conceitos e de sua constituição. Diante disso, seria um tanto imprudente falar sobre a AD e seus deslocamentos teórico-metodológicos

sem, contudo, grifar as referências que a induziram a esse contingente de saberes. Desse modo, o alicerce sobre o qual a AD é edificada diz respeito a três zonas do conhecimento, a saber, o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise, independentes devido à especificidade de seus objetos, mas que facultam à nova disciplina e seu inquietante objeto a possibilidade de colocar língua e história na base dos mecanismos de leitura. Esses espaços de saberes, contudo, não foram tomados de forma dogmática. A Pêcheux interessou, de modo especial, as releituras dessas teorias e a descentralização que provocaram em seus campos de origem.

Diante disso, Henry ([1969] 2014 p.12-13) comenta que Pêcheux “[...] queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das Ciências Sociais: o Materialismo Histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de Estruturalismo”. Contudo, essa atitude de intervir num campo científico tão minando como era o da Psicologia Social, despertou a metamorfose pecheuxtiana para o uso de pseudônimos. Dessa forma, sem se fazer conhecer, o filósofo insere sua crítica e conserva sua identidade longe do alcance e da repulsa que já lhe era prevista por essas ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar a AD pecheuxtiana como lugar teórico e percurso temático para se pensar o discurso, os analistas se dizem e assumem opções teóricas, epistemológicas, políticas e ideológicas. Esse lugar teórico é a Análise do Discurso de “orientação materialista”, especificada por sua relação de entremeio com outros saberes científicos, cujo fundamento geral permitirá, via materialidade linguística, que se chegue a desenvolver leituras e análises, considerando a produção e os efeitos de sentido. Por esse caminho, apontamos para a questão da língua e do sujeito em sua coexistência com a ideologia, de modo que esse incentivo teórico possibilite buscar nos discursos, na memória discursiva e no interdiscurso, os dizeres e a compreensão dos sentidos e subjetividades que constituem a identidade dos sujeitos mediante os lugares por eles ocupados.

A AD pecheuxtiana encontrava-se, pois, na contramão do horizonte natural, transparente e neopositivista que cruzava as ciências, fossem elas naturais, humanas ou sociais para, desse modo, colocar em causa a evidência dos sentidos e a transparência da língua, dos sujeitos e da história. Como sugerem os caminhos da AD, é preciso ir além da obviedade, buscar no funcionamento discursivo e nos mecanismos linguísticos o que se mantém dissimulado, de modo que a análise não seja reduzida apenas às circunstâncias dadas e às evidências lógicas e linguísticas demonstradas.

REFERÊNCIAS

FARACO, Carlos Alberto. **Zellig Harris**: 50 anos depois. Revista Letras, vol 12, n. 61, Curitiba, Editora UFPR, 2003, 247-252 p.

GADET, F.; LEON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em Linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. São Paulo, Campinas: Ed. da Unicamp, 2014, 39-58 p.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da Análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. São Paulo, Campinas: Ed. da Unicamp, [1969] 2014, 11-38 p.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da psicologia social. In. ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, [1966] 2014^a, 21-54 p.

_____. Observações para uma teoria geral das ideologias. In. **RUA Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp**. Campinas, SP, Nucredi: Unicamp, vol 3, nº 1, [1968,1995] 2014b, 63-89 p. (Versão digitalizada) Disponível In: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/digitalizados/RevistaRuaNR1.pdf>>. Acesso em: 14 abril/2017.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos Interessantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 504 p.

_____. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In. CORRÊA, M. C.; NASCIMENTO, S. H. L. do. (Orgs.) **Espaços de circulação da linguagem**. Revista Letras, vol.3, nº 27, SP, jul/dez de 2003, 39-46 p.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In. PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2015, 39-62 p.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In GADET, F. e HAK, T. (org.). In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. São Paulo, Campinas: Ed. da Unicamp, [1969] 2014a, 59 a 148 p.

_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. São Paulo, Campinas: Ed. da Unicamp, [1983] 2014b, 307-315 p.

_____. Contextos epistemológicos da análise de discurso. **Escritos: linguagem, cidade, política, sociedade, Campinas**, vol 2, n. 4, maio [1984] 1999, 07-16, p. (Labeurb/Nudecri).

PÊCHEUX, Michel. & CATHERINE. Fuchs. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014, 159-250 p.

POSSENTI, Sírio. **Mal Comportadas Línguas**. Curitiba-PR: Edições criar, 2000, 128 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012, 312 p.

SOBRE OS AUTORES

Jonathan Bernardo Menger

Possui habilitação em Magistério (Instituto Isabel de Espanha). É Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (FAPA). É Especialista em Revisão Textual e Assessoria Linguística (UniRitter). Em 2017, frequentou um ano do curso lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Estácio). Em 2019, finaliza o Mestrado em Linguística (PUCRS), com bolsa parcial concedida pela CAPES. Tem experiência como docente, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, já tendo trabalhado com as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Já trabalhou também com projetos de ensino e com a criação de materiais didáticos. Tem experiência com revisão de textos, como parecerista de revistas científicas. Atualmente, participa de projetos de pesquisa voltados para a Análise do Discurso.

Giovane Fernandes Oliveira

É doutorando em Estudos da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Letras pela mesma instituição (2016). Tem interesse pelos seguintes campos: 1) Epistemologia da Linguística, com foco em Saussure e Benveniste; 2) Linguística da Enunciação, com foco na perspectiva benvenistiana; 3) Aquisição da Linguagem,

com foco na aquisição da língua materna falada e escrita; 4) Educação Linguística, com foco em ensino, aprendizagem e avaliação em língua materna. Integrante do projeto de pesquisa “A (re)invenção de discursos na aquisição e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna: uma abordagem enunciativa”, coordenado pela Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

Carmem Luci da Costa Silva

É professora associada em Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Graduada em Letras (UFRGS/1992), Mestre em Língua Portuguesa (UFRGS/1996) e Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS/2007). Suas pesquisas abordam os seguintes temas: teorias enunciativas, com ênfase nas abordagens de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot; aquisição e ensino de língua materna; análises textuais; leitura e produção de textos. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “A (re)invenção de discursos na aquisição e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna: uma abordagem enunciativa”.

Kedilen Dutra

É licencianda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora e bolsista de iniciação científica BIC-PRAE/UFRGS no projeto de iniciação científica coordenado pela Profa. Dra. Carmem

Luci da Costa Silva e intitulado “A (re)invenção de discursos na aquisição e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna: uma abordagem enunciativa”, em que desenvolve o projeto intitulado “Linguística e Literatura: um estudo do texto literário como uma forma complexa do discurso”. É curadora do site “Estudos enunciativos”. Tem interesse pelos seguintes campos: 1) Linguística da Enunciação; 2) Ensino-aprendizagem de língua materna; 3) Estudo do Texto, com ênfase no processo de retextualização; 4) Epistemologia da Linguística.

Ivan Vale de Sousa

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino em Parauapebas, sudeste do Pará.

Eliaine de Moraes Belford Gomes

Possui graduação em Letras (Port/Lit.) pela Faculdade de Letras da UFRJ (1998), graduação em Letras (Port/Inglês) pela Faculdade de Letras da UFRJ (2002), graduação em Letras (Port/Esp) pela Faculdade de Letras da UFRJ (2006), pós-graduação em Letras Vernáculas (Especialização em Literatura Portuguesa) pela Faculdade de Letras da UFRJ (1999) e Mestrado em Linguística pela Faculdade

de Letras da UFRJ (2006). Doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras da UFRJ, concluído em setembro de 2016. Já atuou como professora de Língua Portuguesa e Literaturas em escolas públicas estaduais e municipais do Rio de Janeiro e como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola em cursos de idiomas, em escolas da rede privada e, também, em escolas estaduais e municipais da mesma localidade. Atualmente, é professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade Federal de Roraima.

Gabriele Gomes Amorim

Cursando o 8º (oitavo) semestre do curso de Letras, com habilitação em Inglês, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), no turno vespertino. Tem o nível de inglês intermediário. Possui certificado do programa de bolsa com incentivo à ciência (PICC), emitido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e participou do programa de Residência Pedagógica na UFRR. Atualmente é bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRR.

Gislaine Aparecida Teixeira

Licenciada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), no Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (PBLIC-UFLA) - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM REALIDADE AUMENTADA/VIRTUAL: RESSIGNIFICANDO AS

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA). É integrante do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos Sobre o Círculo de Bakhtin), e do Núcleo de estudos LEDISC (Leitura e Escrita em Contextos Discursivos e Semiológicos diversos). Tem interesse na área da Filosofia da Linguagem, com ênfase nos seguintes temas: sujeito, silêncio, sentidos, língua(gem), loucura.

Fábio Luiz de Castro Dias

Gradua-se em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo bolsista de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFLA). É integrante pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC), que se encontra sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder (DEL/UFLA). Concomitantemente, é membro participante do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (NEADi), que se encontra, por sua vez, sob a coordenação da Profa. Dra. Márcia Fonseca de Amorim (DEL/UFLA). No presente momento, dedica-se às suas pesquisas no âmbito da Análise do Discurso, da Filosofia da Linguagem e da Linguística, voltando-se, em particular, aos seus estudos analíticos sobre o Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (CBMV).

Gislaine Aparecida Teixeira

Licenciada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas

pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), no Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (PIBLIC-UFLA) - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM REALIDADE AUMENTADA/VIRTUAL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA). É integrante do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos Sobre o Círculo de Bakhtin), e do Núcleo de estudos LEDISC (Leitura e Escrita em Contextos Discursivos e Semiológicos diversos). Tem interesse na área da Filosofia da Linguagem, com ênfase nos seguintes temas: sujeito, silêncio, sentidos, lingua(gem), loucura.

Fábio Luiz de Castro Dias

Gradua-se em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo bolsista de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFLA). É integrante pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC), que se encontra sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder (DEL/UFLA). Concomitantemente, é membro participante do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (NEADi), que se encontra, por sua vez, sob a coordenação da Profa. Dra. Márcia Fonseca de Amorim (DEL/UFLA). No presente momento, dedica-se às suas pesquisas no âmbito da Análise do Discurso, da Filosofia

da Linguagem e da Linguística, voltando-se, em particular, aos seus estudos analíticos sobre o Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (CBMV).

Marco Antonio Villarta-Neder

Docente permanente, na UFLA, dos Programas de Pós-Graduação em Letras, Ensino de Ciências/Educação Ambiental e Mestrado Profissional em Educação. Atua na Graduação em Letras, presencial e EaD. Desenvolve pesquisas, tem publicações e experiência em projetos na área de Letras, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso, Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, atuando, sempre sob um viés de discussão dos sentidos, principalmente nos seguintes temas: discurso, sentido, silêncio, Círculo de Bakhtin, linguagens não-verbais, linguística, cinema, audiovisual, contextos multissemióticos, realidade aumentada, realidade virtual, leitura, produção escrita, metodologias ativas e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin) -UFLA.

Adriana da Paixão Santos

Graduada em Letras Vernáculas com Língua Inglesa (UCSal.). Especialista em Mídias na Educação (UESB). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEB). Doutoranda pelo Programa de PósGraduação em Língua e Cultura (UFBA). Docente da Rede Estadual de Ensino, no Centro de Apoio

Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP. Audiodescritora qualificada pela Universidade do Estado da Bahia e pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Valquíria Claudete Machado Borba

Doutora em Letras e Linguística (UFAL). Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem - GEEL. Professora Titular da UNEB no Departamento de Educação - Campus I e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Atuou no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Linguística Aplicada à Educação, atuando nos seguintes temas: psicolinguística, leitura, escritura, alfabetização, processos cognitivos, aquisição da linguagem, EJA, formação de professores.

Nathan Bastos de Souza

é graduado em Letras com habilitação em Línguas Portuguesa, Espanhola e nas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em que atualmente realiza os estudos de doutoramento. Tem atuado como professor de Português e Espanhol e tradutor dessas duas línguas. Possui experiência nas áreas de estudos bakhtinianos, estudos do discurso, linguística aplicada ao ensino de língua (português e espanhol) e suas pesquisas tem se direcionado, sobretudo, aos discursos culturais ou sobre a cultura.

Jéssica Marcela Pedreira da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA em 2017, pós – graduanda no curso de Saberes, linguagens e práticas educacionais na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará – (IFPA), feminista, militante de causas sociais, e estudiosa nas áreas de Gênero, sexualidade, inclusão, diversidade.

Janis Joplin Lima Rabelo

Formada em Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Federal do Pará 2018. Estuda Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia no Instituto Tecnológico do Pará (IFPA) pela turma de 2018. Trabalhou como Agente mobilizadora e monitora pelo projeto Cinema Pela Verdade em abril e maio de 2014. Trabalhou como auxiliar administrativo na Reitoria da UFPA em 2015. Foi educadora de trânsito no Departamento de Transito do Pará (Detran) em 2016. Estagiou na Escola de aplicação da UFPA em 2017/2018.

Bianca Menegotto Ramos

É Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já atuou como professora de língua inglesa em uma escola de inglês corporativo e dando aulas particulares. Atualmente é residente no Programa Residência Pedagógica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jane Naujorks e da Prof^a. Dr^a. Simone Sarmento, com enfoque na língua inglesa.

Francisco Santana de Oliveira

Graduado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, Pós-graduado em Marketing, Mestre e Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Atua como professor de graduação, orientador de projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão nos cursos de publicidade e propaganda, jornalismo, marketing e administração e na pós-graduação nas áreas de negócios, design, marketing e gestão empresarial no Centro Universitário do Vale do Ipojuca, UNIFAVIP – Wyden Caruaru – PE, de 2011 até os dias atuais. Como pesquisador, a produção científica é constituída com base teórica e metodológica dos elementos de linguagem mobilizados na Análise do Discurso de linha francesa em detrimento de temas como educação, política, comunicação, tecnologia, marketing, propaganda, religião e mídia.

Odalisca Cavalcanti de Moraes

Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1998). Em 2018.1, ingressou no Doutorado de Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Ingressou na Universidade Católica de Pernambuco, enquanto docente, em agosto de 2003, permanecendo até os dias atuais. De 2010.1 até 2013.2, assumiu a Coordenação do Curso de Serviço Social na referida Universidade. Em 2014.1 passou

a ocupar o cargo de Coordenadora Geral de Extensão da Universidade Católica de Pernambuco. Coordenou as seguintes Especializações na UNICAP: Serviço Social na área Jurídica, Gestão da Política de Assistência Social e Gestão de Programas e Projetos Sociais.

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Fonoaudióloga com especialização em Patologias da Linguagem, especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (PUC-SP, 2000). Mestre em Fonoaudiologia e Doutora em Letras e Linguística (UFPB, 2006). Professora adjunto II da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na Graduação de Fonoaudiologia e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem no qual também é líder do grupo de pesquisa do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade. Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, na relação com a aquisição e distúrbios de linguagem. É coordenadora do PROCAD UNICAP, intitulado Diálogos em Linguística: do Formal ao Discurso, em parceria com as instituições UCPEL e UFPB.

Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Metodologia do Ensino da Filosofia pelo Centro de Estudos Contemporâneos (PE)

vinculado a FAISA Faculdades (RS). Atuou como docente em instituição particular, coordenadora pedagógica e administrativa em escola municipal, tutora EAD do curso de graduação em Pedagogia, e atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho como servidora efetiva deste município. Desenvolve estudos e pesquisas com publicação em periódicos acadêmicos utilizando como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa.

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Fonoaudióloga, com especialização em Patologias da Linguagem e título de especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Mestre em Fonoaudiologia e Doutora em Letras e Linguística. Professora adjunto III da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem. Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa. Orientou 30 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Atualmente, possui 2 mestrandos, 13 doutorandos, 4 bolsistas de IC e 2 bolsistas de Extensão. É presidente e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNICAP) desde 2014.

Josiene de Melo Silva

Josiene de Melo Silva é graduada em Letras (português-inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG)

e possui Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL - UFPE). Atua como professora da Educação Básica em escolas do Estado de Pernambuco e, atualmente, desenvolve pesquisas no campo da Linguística, dos Estudos Discursivos da Linguagem e da Linguística Forense. Leitura, Escrita e Produção Textual também são temas de estudo em sua atividade acadêmico-profissional.

Aliete Gomes Carneiro Rosa

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora adjunta do curso de Letras da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADTEC - UFRPE), desenvolvendo e orientando trabalhos na área de Linguística, Ensino de Língua Materna, Linguagem e Tecnologias, Ensino Mediado e trabalhos na linha dos Estudos do Texto e do Discurso. Atualmente é membro integrante do grupo de Pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação (LInTED - UFRPE)

