

Rita de Cássia Souto Maior
Rita Maria Diniz Zozzoli
Geison Araujo Silva
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Lilian Soares de Figueiredo Luz
Silvio Nunes da Silva Júnior
Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja
(orgs.)

ESTUDOS DISCURSIVOS

DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

VOL. I

 **Diálogos**

**ESTUDOS
DISCURSIVOS
DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM**

Vol. I

 **Diálogos**

Rita de Cássia Souto Maior
Rita Maria Diniz Zozzoli
Geison Araujo Silva
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Lilian Soares de Figueiredo Luz
Silvio Nunes da Silva Júnior
Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja
(orgs.)

ESTUDOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Vol. I

 **Diálogos**

TUTÓIA, 2020

2020 - Editora diálogos

Copyrights do texto – Autores e Autoras

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Esta obra pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos a seus autores e autoras, bem como a seus organizadores e organizadoras. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo e revisão dos textos é de total responsabilidade dos autores e autoras dos artigos que compõe este livro.

Editora Diálogos

contato@editoradialogos.com
www.editoradialogos.com

Capa e projeto gráfico: Geison Araujo Silva
Editoração: Editora Diálogos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estudos discursivos das práticas de linguagem, vol. I [livro eletrônico] /
(orgs.) Rita de Cássia Souto Maior...[et al.]. -- Tutóia, MA: Editora
Diálogos, 2020.

Outros organizadores: Rita Maria Diniz Zozzoli, Geison Araujo
Silva, Eliane Vitorino de Moura Oliveira, Lilian Soares de Figueiredo Luz,
Silvio, Nunes da Silva Júnior, Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja.
ISBN 978-65-992824-0-9

1. Análise do discurso 2. Linguagem e línguas 3. Linguística I. Maior,
Rita de Cássia Souto. II. Zozzoli, Rita Maria Diniz. III. Silva, Geison
Araujo. IV. Oliveira, Eliane Vitorino de Moura. V. Luz, Lilian Soares de
Figueiredo. VI. Silva Júnior, Silvio Nunes da. VII. Azambuja, Kristianny
Brandão Barbosa de.

20-48809

CDD-401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso: Linguística 401.41
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Conselho Editorial:

Adail Sobral (FURG)
Aldir Santos de Paula (UFAL)
Antonio Carlos Santos de Lima (UFAL)
Deywid Wagner de Melo (UFAL)
Edineide dos Santos Silva (UFAL)
Elyne Gisele de S. Lima Aguiar Vitória (UFAL)
Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)
Elias André da Silva (UFAL)
Evandro de Melo Catelão (UTFPR)
Flávio Brandão (UEL)
Flávio Faccioni (UFMS)
Gonzalo Abio (UFAL)
João Manuel P. S. e Almeida Veloso (Universidade do Porto)
Joyce Elaine de Almeida Baronas (UEL)
Juliana Teresa de Souza Lima Araújo (UFAL)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Kleber Aparecido da Silva (UnB)
Kristianny B. Barbosa de Azambuja (UFAL)
Lauro Gomes (UPF)
Manuel Álvaro Soares dos Santos (FAFICA)
Marcel Álvaro de Amorim (IFRJ)
Marcus Vinicius Freiras Mussi (UFCG)
Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Nágib José Mendes dos Santos (UFAL)
Pedro Farias Francelino (UFPB)
Rosangela Nunes de Lima (UFAL)
Rusanil dos Santos Moreira Júnior (UFAL)
Sílvia Inês C. Carrilho de Vasconcelos (UFSC)
Sílvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Sônia Cristina Simões Felipeto (UFAL)
Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

I ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL)
Kristianny B. B. de Azambuja (UFAL)
Lilian Soares de Figueiredo Luz (IFAL)
Antonio Carlos Santos de Lima (IFAL)
Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)
Geison Araujo Silva (UFAL)
Humberto Soares Lima da Silva (UFAL)
Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Rosana T.P. Nicacio dos Santos (UFAL)
Kathia Maria Barros Leite (IFAL)
Sarah Felícia Paz Cavalcante (UFAL)
Mozart Luiz T. da Silva Gomes (UFAL)
Joseane dos S. do Espírito Santo (UFAL)
Denise Maria dos Santos Melo (UFAL)
Cleide Calheiros da Silva (IFAL)

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Antônio Carlos Santos de Lima (UFAL)
Carlos Alberto Matias (UFAL)
Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Eliane Barbosa da Silva (UFAL)
Erinaldo da Silva Santos (UFAL)
Eulália Vera Lúcia Leurquin (UFC)
Evandro Oliveira Santos (UFAL)
Fábio José dos Santos (UFAL)
Fábio Rodrigues do Santos (UFAL)
Flávia Colen Meniconi (UFAL)
Flávia K. Lima Duarte Barbosa (UFAL)

Francisco Renato Lima (UFPI)
Geison Araujo Silva (UFAL)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)
Josenice Cláudia Moura de Lima (IFAL)
Kristianny B. B. de Azambuja (UFAL)
Lara Rani Souto Maior (UFAL)
Lilian Soares de Figueiredo Luz (IFAL)
Lorena Noberta da Silva (IFAL)
Maria Edna P. do Nascimento (UNEAL)
Nádia Mara da Silveira (IFAL)
Paula Tatianne Carrera Szundy (UFRJ)
Poliana Pimentel Silva (IFAL)
Ricardo Jorge de S. Cavalcanti (IFAL)
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)
Silvio Nunes da Silva Junior (UFAL)
Susana Souto Silva (UFAL)

APOIO:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL)
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL)
Mestrado Profissional em Letras (Profletras/ UFAL)
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL – pelo apoio dado para a realização do I Encontro Nacional de Linguística Aplicada – Enala.



REITORIA

Maria Valéria Costa Correia

Atual: Josealdo Tonholo

VICE-REITORIA

José Vieira da Cruz

Atual: Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEP

Alejandro Cesar Frery

Atual: Iraildes Pereira Assunção

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD

Sandra Regina Paz da Silva

Atual: Amauri da Silva Barros

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL – PROEST

Silvana Medeiros

Atual: Alexandre Lima Marques da Silva

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX

Joelma Albuquerque

Atual: Clayton Antônio dos Santos Silva

FACULDADE DE LETRAS – FALE

DIRETORA

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

VICE-DIRETOR

José Nivaldo de Farias

Atual: Eliana Kefalás Oliveira

Sumário

Apresentação.....	15
-------------------	----

LINGUÍSTICA APLICADA

Capítulo 1 - Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos 17 <i>Rita de Cássia Souto Maior</i>	
---	--

Capítulo 2 - A pedagogia crítica freireana na literatura <i>só por hoje</i> de Narcóticos anônimos 37 <i>Tiane Cléa Santos Oliveira Dias</i>	
--	--

Capítulo 3 - O professor de língua portuguesa e sua relação com o saber: (re)pensando a forma(ação) inicial em vista do letramento do professor 47 <i>Manuel Álvaro Santos</i>	
--	--

Capítulo 4 - Linguística ou linguística aplicada? Uma análise do projeto do curso de pós-graduação em LA do <i>Campus XVIII</i> 60 <i>Débora Rodrigues de Souza, Emerson Tadeu Cotrim Assunção</i>	
--	--

Capítulo 5 - Caracterização e implicações sociais da pesquisa em linguística aplicada por licenciandos em letras 70 <i>Silvio Nunes da Silva Júnior</i>	
---	--

Capítulo 6 - Cultura e interculturalidade nas formas de avaliação: uma análise do Celpe-Bras..... 88 <i>Débora Simões Araújo</i>	
--	--

Capítulo 7 - Expectativa x realidade: contribuições do PIBID para a formação docente e para a educação básica..... 101 <i>Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo</i>	
---	--

Capítulo 8 - Linguística Aplicada ou aplicação de linguística? Análise das ementas do curso de pós-graduação em LA da UNEB, <i>campus XVIII</i> 114 <i>Daniele Santos Rocha, Emerson Tadeu Cotrim Assunção, Juliana Alves dos Santos</i>	
--	--

Capítulo 9 - O desenvolvimento da criticidade através da música em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II128
Janaína Maria Silva Santos, Naftali Tuany Souza Roberto

Capítulo 10 - O potencial dos estudos de paisagens linguísticas na abordagem etnográfica: complexidade e desestabilização da noção de rural141
Thaís Elizabeth Pereira Batista

Capítulo 11 - A reforma do ensino médio: uma abordagem da análise do discurso155
Maria Cléia Alves dos Santos, Daniela de Lima Basio

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DISCURSIVOS

Capítulo 12 - Atividades de compreensão leitora no livro didático de português: uma proposta didática169
Késia Suyanne Pinheiro Lima, Evanilce Chagas Samico Lopes

Capítulo 13 - A (in)visibilidade da mulher negra universitária nos discursos político de extrema-direita183
Rosane Correia da Silva

Capítulo 14 - A desconstrução das fake news em sala de aula: atividades de checagem de informação.....196
Marcos Randall Oliveira de Freitas, Gerciane Lima de Miranda Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo

Capítulo 15 - A escola crítica e os (re)significados da cidadania: por uma ensinância da emancipação das massas.....209
Eduardo Henriques

Capítulo 16 - A representação do negro-escravo na obra Casa-Grande & Senzala de Gilberto Freyre delimitada pelo olhar da Análise Crítica do Discurso224
Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva, Karl Heinz Efken

Capítulo 17 - A Sequência Didática como ferramenta para o desenvolvimento da escrita no Ensino Médio236
Luana Maria de Medeiros

Capítulo 18 - Análise do discurso crítica (ADC) e inclusão social: o caso dos imigrantes Warao e a situação de risco das crianças indígenas venezuelanas em Belém do Pará.....	248
<i>Tailson Rodrigues de Lima, Auricélia Silva Monte</i>	
Capítulo 19 - Dialogismo em sala de aula: o trabalho didático com o discurso alheio na sala de aula de língua inglesa da educação profissional	263
<i>Andre Cordeiro dos Santos</i>	
Capítulo 20 - Ensino de leitura, escrita e letramento acadêmico	277
<i>Edna Maria de Oliveira Ferreira, César Costa Vitorino</i>	
Capítulo 21 - Funcionamento discursivo do Papa Francisco: a marca da exterioridade na formação das condições de produção	290
<i>Francisco Oliveira</i>	
Capítulo 22 - Homeschooling e planejamento de aula: discussões sobre a proposta do governo federal	301
<i>Janielly Linhares Freitas, Raphael Albuquerque Bezerra</i>	
Capítulo 23 - O ensino de línguas entre poder e exclusão: caminhos da Linguística Aplicada para uma educação linguística em espanhol.....	315
<i>Gabriela Rodrigues Botelho</i>	
Capítulo 24 - O processo midiático de legitimação do Golpe de 2016: uma análise de discurso crítica na revista veja	331
<i>Antonio Edson Alves da Silva</i>	
Capítulo 25 - Questões de gênero em aulas de inglês: um estudo sob a luz da linguística aplicada.....	343
<i>Maryana Josina Tavares da Rocha, Sérgio Ifa</i>	
Capítulo 26 - Representações dos imigrantes na imprensa chilena: análise crítica do discurso do jornal <i>La Tercera</i>	357
<i>José Genival Bezerra Ferreira</i>	
Capítulo 27 - Análise discursiva dos silenciamentos nas propostas do governo Bolsonaro em relação aos direitos trabalhistas	372
<i>André Luis Guimarães da Rocha</i>	

ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO

Capítulo 28 - Argumentação e efeito de verdade em textos publicitários394
Mirian de Melo da Silva Terto, Maria de Fátima Silva dos Santos

Capítulo 29 - Da fala para a escrita: um estudo sobre a retextualização apresentada por Marcuschi e uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa.....406
Dayane Rocha de Oliveira, Maria Silma Lima de Brito, Maria Inez Matoso Silveira

Capítulo 30 - Estudo sobre os aspectos do texto argumentativo: uma experiência com o Pibid.....420
Luiz Carlos Gomes da Silva, Jane Cristina Beltramini Berto

Capítulo 31 - Modelos mentais e representação: uma análise sociocognitiva da fala de pescadores artesanais434
Veronica del Pilar Proaño de Fox

Capítulo 32 - O conhecimento linguístico e suas implicações para a leitura e a compreensão textual.....449
Leandro Rafael Braz Alves, Suênia Cordeiro Valério

Capítulo 33 - O ensino de uso da vírgula orientado pelo discurso: uma experiência de atuação no Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras de Arapiraca462
Fabrizio de Farias Melo, Elias André da Silva

Capítulo 34 - O gênero de texto diário virtual de leituras: um instrumento pedagógico rumo à construção de sentidos474
Ângela Alves de Araújo Barbosa, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Capítulo 35 - O processo de organização tópica em artigos de opinião.....486
Cleide Vilanova Hanisch

Capítulo 36 - O uso dos elementos coesivos como recurso linguístico indispensável à produção textual do gênero carta argumentativa numa turma do 9º ano500
José Raimundo de Oliveira Filho

Capítulo 37 - O WhatsApp enquanto lugar de interação e negociação de sentidos entre atores sociais.....510
Emanuelle Maria da Silva Piancó, Max Silva da Rocha

Capítulo 38 - Os discursos da balbúrdia: efeitos de sentido e gestos de interpretação a partir dos operadores da memória social525
Francisco Oliveira

Capítulo 39 - Uma análise além do humor na construção de sentidos da leitura536
Daniella Rafaelle A. do Nascimento, Maria Auxiliadora da Silva

Capítulo 40 - Uma leitura dos marcadores conversacionais no discurso radiojornalístico548
Daniela Carla Silva Costa, Maria Francisca Oliveira Santos

GÊNERO SOCIAL E ESTUDOS DISCURSIVOS

Capítulo 41 - Transexualidade: ele é ela ou ela é ele?561
Humberto Soares da Silva Lima, Rita de Cássia Souto Maior

Capítulo 42 - Ideologias linguísticas e história natural dos discursos do novo biologismo578
Amanda Diniz Vallada

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS CULTURAIS

Capítulo 43 - Identidade cultural e suas implicações na escolha eleitoral: uma análise do gênero infográfico592
Vanesca Carvalho Leal

Capítulo 44 - Linguagem e identidade: práticas culturais em uma escola pública do município de Natal/RN607
Cíntia Daniele Oliveira do Nascimento, Marília Varella Bezerra de Faria

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Capítulo 45 - Transdisciplinaridade e plurivocidade619
Rita Maria Diniz Zozzoli

Apresentação

Socializamos a coletânea de capítulos dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Linguística Aplicada, evento realizado pelo Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e de Literatura – GEDEALL – do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/PPGLL da Universidade Federal de Alagoas/Ufal.

O evento ocorreu em setembro de 2019 e contou com mais de 600 participantes de 22 instituições de 12 estados do Brasil e de outros países. A proposta do Enala surgiu mais especificamente como resultado das oito edições dos Ciclos de Palestras em Linguística Aplicada/CiPaLA, evento semestral ou anual do grupo supracitado. O Gedeall atua no estado de Alagoas desde a década de 90, na área da Linguística Aplicada, e é composto por membros de diversas instituições de ensino de Alagoas, como a Universidade Federal de Alagoas/UFAL, o Instituto Federal de Alagoas/IFAL, a Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, a Secretaria Municipal de Educação/ SEMED/AL, a Secretaria de Estado da Educação/SEED, entre outras.

Um primeiro produto do evento foi publicado em abril de 2020, quando finalizamos o tão esperado CADERNO DE RESUMOS¹, já no quadro ainda muito incerto de Pandemia do Covid-19, doença provocada pelo SARS-COV-2, que, infelizmente, assolou e ainda assola o mundo todo.

Mesmo no contexto de adoecimento físico e psicológico no qual nos encontramos, o corpo editorial, com o auxílio e cuidado de todos que compuseram a comissão científica do Evento, finaliza e apresenta para toda a comunidade o primeiro volume da coletânea “Estudos Discursivos das Práticas

¹ Disponível em: <http://enala.com.br/EBOOK-ENALA.pdf>

de Linguagem”, que consta de 44 capítulos repletos de reflexões, questionamentos e resultados de pesquisas no campo da Linguística Aplicada, em diálogo com outras áreas do conhecimento, os quais poderão auxiliar no movimento científico do cenário regional e nacional.

Os temas que movimentaram o Enala estão, nessa obra, divididos conforme os eixos temáticos do evento e de acordo com o quantitativo de textos que seguem respectivamente: Linguística Aplicada, 11 capítulos; Linguística aplicada e estudos discursivos, 16 capítulos; Estudos do texto e do discurso, 13 capítulos; Gênero social e estudos discursivos, 2 capítulos; Linguística aplicada e estudos culturais, 2 capítulos; e Análise dialógica do discurso, 1 capítulo.

Desejamos uma ótima leitura e tempos melhores de convivência humana para que possamos novamente nos reencontrar presencialmente na segunda edição do Enala e, assim, continuarmos com o necessário diálogo para a publicização e popularização da ciência.

Agradecemos, por fim, a todas/os as/os autoras/es que escreveram conosco este livro! Com muita esperança, acreditamos que nos veremos em breve!

Rita de Cássia Souto Maior e Geison Araujo

CAPÍTULO 1

Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos

Rita de Cássia Souto Maior¹

Introdução

A mudança nas práticas sociais de linguagem, referentes àquelas relacionadas a interação pelas redes sociais, trouxeram certos reflexos e refrações na forma como se organizam as informações sobre as temáticas da vida social nas redes e na maneira como essas informações circulam nos espaços, ao mesmo tempo que revela algumas peculiaridades sobre como o sujeito se implica no discurso que produz naquele espaço. Esse discurso produzido, o qual pode ser postado, comentado, curtido, repostado, também revela além da ação do sujeito como produtor, sua relação com o mundo vivido e, principalmente, os significados que subjazem todas as redes de sentido no mundo. Bauman (2001, p. 178) alerta, por exemplo, para um estado em que o bem-estar das pessoas é medido por quanto seu domicílio é equipado e fala de como o acesso à informação se torna o direito humano mais zelado. O autor diz:

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da mesma universidade; Pesquisadora na área de Linguística Aplicada e uma das líderes do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (Capes/Cnpq).

Essas pessoas [residentes do ciberespaço] são como a maioria antes dela, dominadas e “remotamente controladas”; mas são dominadas e controladas de uma maneira nova. A liderança foi substituída pelo espetáculo: aí daqueles que ousem lhe negar entrada. Acesso à “informação” (em sua maioria eletrônica) se tornou direito humano mais zelosamente defendido e o aumento do bem estar da população como um todo é hoje medido entre outras coisas, pelo número de domicílios equipados com (invadidos por?) aparelhos de televisão. E aquilo sobre o que a informação mais informa é a fluidez do mundo habitado e a flexibilidade dos habitantes. (BAUMAN, 2001, p. 178)

Outra questão que se coloca diante de uma contemporaneidade das práticas de linguagem é o entendimento, junto com Casara (2018, p. 39), de que, com a ascensão do neoliberalismo e do estado pós-democrático, o principal regulador do “mundo-da-vida”² é o mercado. Segundo ainda o mesmo autor, “O mercado tornou-se o eixo orientador de todas as ações, uma vez que foi elevado a núcleo fundamental responsável por preservar a liberdade econômica e a política.” (CASARA, 2018, p. 39). Volóchinov (2018), por sua vez, assevera que todo ato do homem integral e sua formação ideológica concreta incorporam as condições socioeconômicas que os subjazem. No sentido mercadológico, tudo é objetificado e tem determinado valor nas relações. Assim sendo, observando os sentidos em pesquisas, é possível desnaturalizá-los e propor outras narrativas de convivência humana.

Estender cada vez mais o estudo sobre os discursos e aprofundar as reflexões sobre o que determinado dizer significa no processo interacional que se opera em um determinado espaço, que tem contexto geográfico, nacional e cultural, se torna imprescindível para que as relações sociais sejam compreendidas e para que se possa agir sobre elas. As pesquisas nesse campo

²Aqui fica claro que não se trata de limitar tudo ao mercado, mas de entendê-lo como um dispositivo que ecoa e destoa (existe o contraditório que também significa) ao mesmo tempo dos demais, como os das questões de gênero, de raça, de religiosidade etc.

podem fornecer subsídio teórico e prático para colaborar e responder ao entorno de maneira mais engajada, responsável e com amorosidade.

Partindo dessas considerações iniciais, neste texto tem-se o objetivo de discutir, no campo da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2004; MOITA LOPES, 2004), as implicações dos discursos na dimensão da ética discursiva por trás deles, nas práticas mais contemporâneas das interações em redes sociais. Especificamente serão analisados tanto uma postagem (texto verbo-visual) no facebook da página do perfil Jovens de direita - Organização política³ quanto um extrato de oito comentários que seguiram a sua divulgação.

Para isso, serão definidos discurso e sentido, conforme o círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003; 2005; VOLÓSHINOV, 2017) e também as concepções de ética discursiva, de Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2018, 2020a; 2020b; LUZ E SOUTO MAIOR, 2018) e de discurso de ódio (SILVA et. all, 2013; BRAGA, 2018), a fim de se refletir sobre o contexto do que é denominado aqui de tempos sombrios.

A perspectiva metodológica de análise é sócio-histórica (FREITAS, 2013) e interpretativista, relacionadas a características de uma abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1987; FLICK, 2009).

O artigo é dividido em três partes: uma primeira na qual serão apresentadas as noções de discurso, de ética discursiva e de discursos envolventes; uma segunda onde serão apresentadas características da interação nas redes sociais e uma reflexão sobre o discurso de ódio e suas características na busca do entendimento dessa construção social e cultural situada nas relações das redes sociais. E, por fim, será apresentada a análise dos dados.

³ A imagem e os comentários foram copiados da página: https://www.facebook.com/search/top/?q=jovens%20de%20direita&epa=SEARCH_BOX, acessada em 26 de setembro de 2019. O grupo apresenta a seguinte descrição: Sou jovem, sou conservador, sou cristão, sou de Direita! [instagram.com/jovensdedireita11](https://www.instagram.com/jovensdedireita11).

Discursos, Ética discursiva e os Discursos Envolventes

Entende-se o discurso na perspectiva do círculo bakhtiniano, ou seja, como base das atividades humanas, mas também como constituinte delas (VOLÓSHINOV, 2017). As atividades ou práticas sociais dos sujeitos se realizam por meio de gêneros discursivos que são relativamente estáveis, portanto são reprodução, mas também produção de sentidos (BAKHTIN, 2003). Por conseguinte, os gêneros discursivos e enunciados que os constituem estão presentes a todo momento nas interações dos sujeitos e compõem tanto a subjetividade dos sujeitos, quanto as redes de sentido mais coletivas de comunidades e de grupos identitários. Essas instâncias – subjetividade e redes de sentidos coletivos - estão em diálogo todo o tempo e constituem as trocas ideológicas, com suas contradições, com suas diferenças culturais e com suas diversas dimensões identitárias. O processo da alteridade (BAKHTIN, 2003), da relação do eu com o outro na rede ideológica de sentidos, é um dispositivo importante nesse processo⁴. Pode-se dizer, ainda, que as redes ideológicas do sistema mais formal⁵ da sociedade trazem em seu bojo sentidos que seriam mais “fossilizados”, isto é, estariam mais em um nível de repetição, formalização e de tradição de sentidos. Já as redes ideológicas do sistema menos formal, ou do cotidiano, estariam mais propensos a carregar sentidos que, apesar de dialogarem com aqueles primeiros (mais formalizantes), seriam mais “efervescentes” de novos sentidos. Segundo Bakhtin (2017, p. 215)

Elas [as camadas superiores da ideologia do cotidiano] são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as

⁴Bakhtin (2003) diz que o processo de alteridade ocorre no encontro do eu com o outro. Oliveira (2009, p. 07) considera que o processo de alteridade se configura sempre pela diferença e é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito pela e na linguagem. Ainda segundo a autora, temos de passar pela consciência do outro para nos constituir. (OLIVEIRA, 2009, p. 07).

⁵Bakhtin (2003) estabelece diferença entre gêneros primários e secundários, entendendo que os primeiros estariam mais correlacionados com práticas do cotidiano e os segundos com práticas culturais mais elaboradas.

mudanças de base socioeconômica com mais rapidez e clareza. É justamente aqui que se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos.

As transformações, como dito na citação acima, portanto, podem ser parciais ou radicais, mas todas se dão pela/através da linguagem. Os discursos estão sempre em confrontos e se desestabilizam, ou mesmo estabilizam sentidos dados como “certos”. Esses dois campos, o menos elaborado e o mais elaborado, dialogam entre si e trocam faíscas ideológicas que operam práticas e subjetividades no mundo.

A partir do que foi discutido, é possível ponderar que o dispositivo que questiona essas trocas de sentido estariam no campo de uma **ética discursiva**. Essa, por sua vez, se relaciona com as ações dos sujeitos nas interações sociais e não é moduladora do que é o certo ou é o errado, apenas destrincha dispositivos que instituem sentidos, fazendo com que perguntas como: por que isso acontece? que implicações para as relações humanas isso enseja? sejam colocadas em pauta. Ainda nessa linha de discussão, o que se diz, assume, pratica, e aquilo com o que as pessoas se relaciona, se envolve, se identifica, enfim tudo aquilo que constitui o cenário de atuação no mundo e no campo da ética discursiva, vão construindo uma rede de sentidos que conduz os sujeitos por determinados espaços discursivos e que, da mesma forma, atua na modificação desses espaços⁶.

O campo da ética discursiva nas pesquisas promove espaços para uma meta discussão sobre como os sentidos vão estabelecendo redes de ações que se reverberam em mudanças concretas na vida vivida (SOUTO MAIOR, 2020b). Desse modo ainda, é compreensível que os discursos estejam repletos

⁶Essa construção também é constituída pelo processo de alteridade. Segundo Volóchinov (2017), há uma cadeia ideológica que se estende pelas consciências individuais e as une, pois assim, na interação das consciências, o signo surge. Ainda segundo Volóchinov (2017, p.95), uma “consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é pelos signos, portanto apenas no processo de interação.”. Já com Bakhtin (2003), podemos entender que até mesmo nosso nome chega a nós por intermédio de outra pessoa.

de tensões que, numa perspectiva bakhtiniana, estão impregnados do que Bakhtin (2003) chama de tom emocional e volitivo. O tom está colocado na palavra com a entonação e com sentidos situados (em situações específicas, com interações específicas, com sujeitos específicos) que pressupõem atuação subjetiva, mas também atuação de uma memória coletiva. Para Volóchinov (2018), todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*; assim sendo, em um enunciado vivo, cada elemento “não só significa mas também avalia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236, grifo do autor).

O tom, no campo do seu sentido ético-discursivo, comporta também ações efetivas no mundo e, por isso, é tão importante refletir sobre ele, problematizá-lo e propor ações efetivas a partir do entendimento do que esse sentido pode provocar nas relações sociais. Segundo Bajtín (1997):

Um verdadeiro pensar concebido como ato é o pensamento emocional e volitivo, o pensamento com tom, e esta entonação penetra substancialmente em todos os momentos do conteúdo do pensamento. Um tom emocional e volitivo abarca todo o conteúdo semântico do pensamento no ato e o relaciona com o acontecimento singular do ser. Justamente este tom emocional e volitivo é o que se orienta no ser singular, assim como orienta e sustenta nele um conteúdo semântico (BAJTÍN, 1997, p. 41-42. Tradução da autora)⁷.

Pelo que foi desenvolvido até aqui e em resumo, compreende-se que: 1. o ato enunciativo é um ato ético; 2. os significados de mundo são expressivos num tom que um determinado sujeito imprime; 3. os sentidos são compartilhados e se acumulam também num “saber coletivo”; e 4. os sentidos são retomados na concretude dos discursos e nas interações.

⁷ Texto no original: “Un verdadero pensar concebido como acto es el pensamiento emocional y volitivo, el pensamiento entonado, y esta entonación penetra sustancialmente en todos los momentos del contenido del pensamiento. Un tono emocional y volitivo abarca todo el contenido semántico del pensamiento en el acto y lo relaciona con el acontecimiento singular del ser. Justamente este tono emocional y volitivo es el que se orienta en el ser singular, así como orienta y sustenta en él un contenido semántico.” (BAJTÍN, 1997, p. 41-42)

Dessa última característica, depreende-se que no discurso há como observar certos segmentos fossilizados ou sentidos que se repetem como memória compartilhada entre as pessoas nos atos de interação, os quais são chamados de Discursos envolventes.

Os discursos envolventes são constituídos em um processo de retomada (reprodução de sentidos) e de resposta (de produção de sentidos) e eles nos trazem certo “ar” de verdade e de unanimidade (falsamente constatada pela repetição). O enquadre de um sentido (a exemplo de estereótipos) nas práticas sociais de linguagem vai solidificando a existência de tal discurso como algo *natural*, como um sentido dado, como algo posto como certo, adequado, bem colocado, “fácil de passar” (SOUTO MAIOR, 2009, 2020). O discurso envolvente funciona como uma reincidência discursiva ou como um eco de sentido. Sentidos como “acordar cedo é sinal de responsabilidade”, ou “toda mulher quer ser mãe”, ou ainda “quem trabalha enriquece”, são sentidos que estão arraigados como “naturalmente” verdadeiros e, sendo assim, há o apagamento da construção cultural dessas afirmações. E essa sensação de familiaridade, de já ter ouvido aquela frase em algum lugar, ou ainda de ser algo conhecido e verdadeiro, é altamente argumentativo e coercitivo.

O discurso envolvente pode ser depreendido do sentido geral de um texto ou estar situado num segmento linguístico (numa palavra, num provérbio, numa frase de campanha midiática etc.).

Nesse movimento, qualquer outra acepção que possa ocorrer é tratada como um desvio ou como algo não natural, que desfigura expectativas, desestabilizando o desejo de controle. A seguir, serão tratadas algumas das características das relações nas redes sociais e o discurso de ódio.

A trama social: as características das interações em redes sociais e as implicações dos discursos

Se o discurso é movente, mas também promove reiterações nesse movimento, é importante que ele seja observado no contexto de interesse deste estudo. Sendo assim, há implicações do movimento de globalização, ou das práticas de disseminação de ideias nas redes sociais, que precisam ser questionadas, desnaturalizadas e/ou problematizadas por pesquisas na academia e fora dela, para que não haja a promoção de injustiças sociais, de desigualdades e da miséria humana.

Acerca desse tema, Fabrício (2006, p. 46) indica seis do que ela chama de “características mais eloquentes da globalização” e diz que a LA vem se debruçando sobre essa “trama movente” da sociedade. Dentre essas características, ela alerta para um “crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do sentido moral dessa arena.” (2006, p. 47).

Considera-se, a partir das reflexões acima, que as produções nas redes sociais estariam num campo das práticas culturais mais elaboradas (a depender da função e do gênero textual), mas também na interface das práticas de sentido e de escrita mais cotidianas, bastando para isso ter uma conta registrada.⁸ As

⁸Considero importante destacar aqui que a característica da previsibilidade do gênero, vista pela repetição de uma estrutura instituída pela tradição do uso, não se relaciona necessariamente com a caracterização dos gêneros como secundários, no sentido de mais elaborado culturalmente que os primários. É preciso compreender que Bakhtin e o círculo bakhtiniano têm, como parte de seu escopo de análise, obras literárias e que, em alguns momentos, mesmo quando se referem a elas, consideram que os fenômenos de análise também poderiam ser encontrados no que ele chama de “vida vivida”, ou em gêneros do cotidiano. Os gêneros podem ser culturalmente específicos e por isso há certas estruturas (com fórmulas próprias de construção textual-discursiva), mas não é por isso necessariamente que podem ser considerados mais ou menos elaborados culturalmente. Outros fatores estariam envolvidos no aprofundamento da discussão sobre essa consideração, como participantes da interação (comunidades, diálogo do cotidiano entre mãe e filha etc.), meio de divulgação (zap da comunidade de um condomínio, diálogo entre mãe e filha por telefone etc.), campo discursivo (jurídico, literário, midiático, religioso etc.) etc.

redes sociais e as práticas de escrita na internet tem uma diversidade enorme e da mesma forma como as demais práticas sociais de escrita.

Também podemos dizer que as interações dão o “tom” e a previsão de estrutura dos textos, quanto a modalidade mais ou menos formal de língua. Não se trata também de querer classificar modalidade mais ou menos formal apenas levando em consideração o suporte. Uma atuação autoral numa página do instagram, por exemplo, pode responder a diversos fins, inclusive a fins comerciais mais ou menos formais (se for uma página de uma loja, na qual atua profissionais de designer etc. ou ainda se é uma página de uma vendedora de bolo no bairro). Até a questão da comunidade de interação se torna menos garantido a partir de opções dos usuários das páginas (se se trata de um perfil aberto ou fechado etc.). De toda forma, não daria para desenvolver essa reflexão por ora, considerando o objetivo dessa discussão, mas interessa registrar alguns aspectos fundamentais que as interações na rede, e mais especificamente nas redes sociais, institui para as interações humanas na sociedade mais contemporânea, a saber: 1. os discursos e os pensamentos das pessoas têm uma possibilidade de alcance nunca vista na história ocidental - aumento da expansão e expressão da interação humana; 2. há uma suposta democracia de ideias - a “autorização” para a escrita não está associada ao anterior privilégio de acesso aos meios e dispositivos que eram restritos ao mercado ou interesses de determinados grupos (com o aval de grandes editoras por exemplo); 3. a propagação de textos nas mídias ocorrem num contexto de hibridização de gêneros que podem coexistir⁹; 4. loteamento de perfis para a atuação de mercado – o uso de dados pessoais serve para a oferta de serviços que teriam mais chances de ter sucesso.

⁹Mesmo que alguns desses aspectos já ocorressem de certa forma em antigas práticas de escrita na sociedade, elas se tornam potencializadas nas das redes sociais.

O movimento das redes sociais de “bolhas de sentidos¹⁰” separa cada vez mais com quem posso me relacionar, o que devo falar, como devo me vestir etc. e muitas vezes revela o estímulo a uma caracterização de discurso nomeada de discurso de ódio, principalmente quando esse loteamento de pessoas começa a pressupor que a existência de um fere a existência do outro.

O discurso de ódio é “aquele que apresenta como característica a estigmatização de um indivíduo ou grupo identificável de indivíduos.” (BRAGA, 2018, p. 218). A autora ainda diz que essa estigmatização seria direcionada ao insulto, à perseguição ou à privação de direitos. Ainda segundo Braga (2018), o discurso de ódio é recorrente no campo das notícias falsas e que se aproveitariam de um clima de polarização política ou afetiva, ganhando notoriedade como confirmação da validade dos estigmas¹¹.

Para discutir sobre discurso de ódio, é interessante pensar: como fazer essa discussão sem cair na armadilha de se criar outro desejo de verdade universal para uma vivência? então onde estaria o parâmetro de instituição de uma lógica do viver em que sentidos fossem compartilhados e reelaborados, mas não impostos como regras às custas da anulação do outro?

De qualquer forma, a lógica dos tempos é uma lógica de confrontos, como sempre foi, ou seja, não se está vivendo tempos sombrios agora, sempre se viveu à espreita de uma condição sombria, a de não viver em função do seu outro.

Supostamente, devido ao aumento das interações no mundo, hoje deveria se ouvir mais o outro. A questão é que várias vozes escutadas ao mesmo tempo

¹⁰Chama-se de bolhas de sentidos à constituição de grupos ou comunidades que por meio do discurso de expurgação do outro tentam estabelecer modos de viver homogêneos, onde o discurso contraditório é o discurso do inimigo

¹¹Pensa-se que sendo baseada em notícias falsas há uma modalidade ainda mais profunda nessa discussão; imagina-se como o movimento criminoso de se criar, conscientemente, uma narrativa sobre alguém, sobre algo, sobre uma situação funciona no âmbito da criatividade perversa de se encobrir motivos perversos de se agir em uma determinada situação.

provocam confusão de vozes e, nesse sentido, ninguém ouve de fato ninguém; o que existe é um emaranhado de vozes humanas, que não distintas em nenhum momento e não ouvidas, funcionam como uma rede de ruídos, porque são “saraivadas de verdades” em espaços partidos/divididos e não de espaços compartilhados. E é por se ouvir mais que, triste ironia, se ouve menos. Por se viver em uma sociedade de muitas vozes se encontrando, mas sem a escuta sensível, é que não há encontros.

Considerando o que foi dito até agora, o discurso de ódio precisa ser observado como espaço de não só estigma de um indivíduo, mas também sua dimensão de provocar o que Silva et al (2011) chamam de vitimização difusa. Esses autores asseveram que mesmo que um indivíduo tenha sido diretamente atingido, “aqueles que compartilham a característica ensejadora da discriminação, ao entrarem em contato com o discurso odioso, compartilham a situação de violação.” (SILVA et. all, 2011, p. 449).

Segundo Silva e all (2011), há dois elementos que compõem o discurso de ódio: a discriminação e a externalidade. A discriminação seria, ainda segundo eles, o desprezo por pessoas que são consideradas inferiores ou indignas e compartilham de alguma característica que as torna componentes de um grupo. Já a externalidade está associada ao campo de discussão dos autores no texto citado: a intervenção jurídica sobre esse ato discursivo¹² e se relaciona com a transposição de ideias do plano mental (abstrato) para o plano fático (concreto), porque o problema se dá quando a palavra é publicada. Ainda segundo os pesquisadores, “o discurso *existe*, está ao alcance daqueles a quem busca denegrir e daqueles a quem busca incitar contra os denegridos, e está apto para produzir seus efeitos nocivos, quais sejam: as violações a direitos fundamentais, o ataque à dignidade de seres humanos.” (SILVA et. all, 2011, p. 447).

¹²Para esses autores, se não houver externalidade não há culpa pois para o caso em que não há externalidade “é inconcebível a intervenção jurídica, pois a todos é livre o pensar.” (SILVA et. all. 2011, p.448)

A fim de manifestar-se e atingir seus objetivos danosos, o discurso de ódio deve ser veiculado por um meio comunicacional. Esse meio é escolhido de acordo com o período histórico vivido pelo autor, com suas condições aquisitivas e de acesso às tecnologias, com o público visado por este, entre outras variáveis. Inclusive, pode-se dizer que o discurso é tanto mais nocivo quanto maior o poder difusor de seu meio de veiculação. (SILVA et. all. 2011, p.449).

Acrescente-se as características do discurso de ódio apresentadas por esses autores: a) a naturalização da violência; b) enquadramentos das subjetividades; e c) os comandos de ação para incitar reações coletivas. A naturalização da violência se dá, discursivamente, pelos processos aligeirados de analogias e pelas falsas afirmações em construções argumentativamente falaciosas. Os enquadramentos das subjetividades se dão pela classificação dos sujeitos em grupos, geralmente vistos como indesejados, e pela defesa de outros grupos que teriam características que seriam desejadas (geralmente se faz uma oposição entre o bem e o mal). Os comandos de ações coletivas é sempre uma incitação ao ódio, ao extermínio e o chamamento a uma conduta de justificação.

Análise do ódio nos tempos sombrios

O *post* a ser analisado foi retirado do perfil Jovens de direita - Organização Política, página criada 14 de novembro de 2013. Na publicação há a imagem de um garoto negro (a qual não será copiado aqui, mas descrita), de blusa branca e bermudas, com cabelo pintado de amarelo, com uma arma na mão, seguido do seguinte texto:

Calma, é só um guarda chuvas...
Se num confronto ele for alvejado, automaticamente vira esrtudante, que tinha um sonho de virar jogador de futebol, estava com mochila, indo pra escolarização
RJ é guerra

Destaca-se inicialmente as frases que abrem e fecham o texto: “Calma, é só um guarda chuvas...” e “RJ é guerra”. Elas são contraditórias, visto que numa guerra não há calma, portanto a ironia se estabelece por essa incongruência e também pela referência ao objeto que se encontra na mão do jovem da imagem. Na imagem, vê-se uma arma de fogo de cano longo e essa é referida no texto como um guarda-chuva demonstrando uma clara ironia. Traz a memória um caso ocorrido no mesmo período da postagem, no dia 18 de setembro de 2018, quando um garçom é morto, no Rio de Janeiro, por policiais, por terem confundido seu guarda-chuva com um fuzil.¹³ Além de lançar ironia a própria situação relatada na postagem, também é possível interpretar que se estende, como insinuação, dúvidas sobre a outra situação. Numa comparação visual, na imagem postada, vemos um fuzil, quando se diz “calma é só um guarda chuvas”; numa comparação de situações, se lança uma dúvida: então será que no outro caso também era mesmo um guarda-chuva?

Essa extensão de sentidos já se configura como um espaço da atuação ético-discursiva sobre a ação da palavra no mundo vivido e sobre como o discurso de ódio também pode ser velado.

Como proposto, adiante encaminha-se para análise dos oito primeiros comentários à postagem:

Comentário 114: E ainda tem gente que defende esse tipo de coisa, saudades de quando o ser humano era racional e se importava com princípios e valores.

Observa-se inicialmente que, como discurso envolvente, estabelece-se uma narrativa de que havia um período de racionalidade, no qual, segundo o

¹³PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas Fonte:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html

¹⁴A redação foi reproduzida tal e qual o registro nas redes.

autor, o ser humano “se importava com princípios e valores”. Há uma tentativa de se instituir uma verdade do antes X depois, onde no antes teríamos a racionalidade e no hoje “gente que defende esse tipo de coisa”. As pessoas que supostamente defenderia aquele acontecimento da imagem (uma criança com arma na mão?) não estariam agindo, segundo o comentário, com racionalidade. Há uma subversão de sentidos, na qual o próprio nomear “esse tipo de coisa” afasta a humanidade do menino que deixa de ser uma pessoa para ser “uma coisa”, em prol do que é chamada de princípios e valores (de quem?). Segundo Borges e Rocha-Coutinho (2015, p. 179), “o ato da nomeação, quando dirigido a uma pessoa, estabelece uma relação entre identidade pessoal e sociedade”. Com o comentário dois novamente se estabelece uma polaridade, agora entre “bandidos” (Deve ser filho de bandidos) e “gente do bem”. Observe-se:

Comentário 2: Deve ser filho de bandidos porque gente do bem ã permite esta barbaridade dessas

O comentário incita acima, já configurando-se como discurso de ódio, acontece como “uma manifestação segregacionista, baseada na dicotomia superior (emissor) e inferior (atingido) e, como manifestação que é, passa a existir quando é dada a conhecer por outrem que não o próprio autor.” (SILVA et. all, 2011, p. 447). A criança é nomeada como “filho de bandidos”, novamente há o apagamento da situação de vulnerabilidade pela qual a criança provavelmente passa. Interessante observar que não se vê uma criança até agora e que, discursivamente, já é possível depreender, no campo da ética do discurso, que a polaridade é a engrenagem argumentativa maior. Nesse sentido, “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

No comentário que segue, a condição é justificada como resultado de uma escolha, a partir de um discurso envolvente: “tudo na vida são escolhas”.

Comentário 3: tudo na vida são escolhas, infelizmente essa foi a dele... o problema é que o policial que alvejar uma pessoa como essa vai ser processado

O apagamento das condições sociais, das injustiças, no discurso é um vetor da perspectiva neoliberal de que todos tem as mesmas possibilidades, para isso basta se esforçar, ou “fazer boas escolhas”. Esse discurso, denominado aqui como envolvente, exime a sociedade e as relações sociais de qualquer responsabilidade pelo todo, estabelecendo a situação de tempos sombrios. Nesses tempos, a força do sujeito deve se restringir ao seu espaço restrito de atuação, sem considerar o outro. No final do comentário três é retomada a narrativa do primeiro comentário que coloca em cena a polícia como poder cerceador dessas situações, ou seja, interpreta-se que não se ataca as causas, não se desmistifica a noção do “sujeito único responsável pelos acontecimentos de sua vida” e, conseqüentemente, único responsável por seu sucesso. A desnaturalização dessa noção de sujeito da perspectiva neoliberal poderia encaminhar o discurso para uma reflexão sobre causas (falta de educação, falta de acompanhamento de políticas públicas etc.). Nos comentários a seguir, as dicotomias continuam a aparecer:

Comentário 4: Só a arma do verme Paga uns 4 salarios minimos de país de família

A polaridade se dá, dessa feita, entre “pais de família” e o que é chamado no comentário de “verme”. Novamente não há sensibilidade em ver o outro, nem se acha um absurdo tal situação que está sendo divulgada, no sentido de se penalizar com o que se vê. Agora a criança é referenciada como “verme”, a característica do enquadramento das subjetividades do discurso de ódio. Silva et all, citando Brown (1971), diz que o discurso de ódio, quanto a estratégias de persuasão

aproveita-se de elementos relativos à área de publicidade e propaganda para angariar adeptos, quais sejam, a criação de estereótipos, a substituição de nomes, a seleção exclusiva de fatos favoráveis ao seu ponto de vista, a criação de “inimigos”, o apelo à autoridade e a afirmação e repetição (BROWN, 1971, p. 27-30 *apud* SILVA et. all., 2011, p. 448).

O nomear institui sentidos no campo da ética discursiva e, por conseguinte, institui uma identidade no mundo. O discurso de ódio busca

aumentar sua probabilidade de aceitação por conta do uso de argumentos emocionais e da ausência de contraposição direta e imediata a tais mensagens. Combinadas essas faces, a que insulta e a que instiga, tem-se que este discurso, além de expressar, procura aumentar a discriminação.” (SILVA et. all., 2011, p. 448)

Não se tem a garantia de que os comentários anteriores foram lidos antes da produção de cada novo comentário, mas é interessante perceber como eles têm algo em comum até agora: a criança não foi considerada na sua condição de criança ou adolescente. Os nomes dados a ela, até agora, foram: tipo de coisa, filho de bandido, uma pessoa como essa e verme. O discurso de ódio começa a se configurar na desumanização do outro. O tom volitivo emocional no ato de nomear o outro nesses discursos faz com que o sujeito perca sua cidadania, perca sua humanidade; torna-se, como no comentário seguinte, um porta-voz de uma linha de pensamento político:

Comentário 5:
Novo portavoz esquerdista juntamente com a greta

Uma jovem de 16 anos é citada e comparada com a primeira criança no comentário, Greta Thunberg, ativista ambiental sueca, que no mês de setembro, época das mensagens, havia feito um discurso na abertura do Encontro de Cúpula sobre Ação Climática¹⁵ Nesse caso, a objetificação que já se vinha operando nos primeiros 4 comentários é reforçada agora com a noção

¹⁵ O discurso de Greta Thunberg nas Nações Unidas. Fonte:
<https://news.un.org/pt/story/2019/09/1688042>

de pertencente a um grupo, como porta-vozes: a criança da imagem postada e outra adolescente. Esse movimento discursivo reifica pessoas numa lógica de mercado já previsto por Casara (2018, p. 40), quando esse diz que os “bens, as pessoas, os princípios e as regras passaram a ser valorizados apenas na condição de mercadorias, isto é, passaram a receber o tratamento conferido às mercadorias a partir de seu valor de uso e de troca.” Ou ainda quando esse autor considera que “O que caracteriza a mercadoria, e isso fica claro na pós-modernidade – mais do que a existência de um valor de uso -, é a possibilidade de sua substituição.” (CASARA, 2018, p. 38).

Segundo Silva et al (2011, p.449), quando se dirige um discurso de ódio a alguém, “a dignidade é vulnerada em sua dimensão intersubjetiva, no respeito que cada ser humano deve ao outro. Mas não só isso. No caso do discurso odioso, vai-se além: é atacada a dignidade de todo um grupo social, não apenas a de um indivíduo”.

Por fim, os três últimos comentários a seguir serão interpretados em bloco, já que enquadram os discursos no campo semântico da morte, do desejo de eliminar o outro, dando ápice a característica extrema do discurso de ódio: o desejo de extermínio.

Comentário 6: Logo esse cabelinho amarelo vai cantar no inferno.

Comentário 7: Eliminem essa semente do mal sua morte é um alívio pra sociedade

Comentário 8: Aproveita q ainda n tem cpf e já elimina antes q crie um. Menos trabalho.

Preocupante perceber como se naturaliza a incitação da violência e seus comandos: “vai cantar no inferno”, “eliminem essa semente do mal”, “elimina antes que crie um (cpf)”. Novamente o nomear acontece como desprestígio daquele que é convocado no discurso: “cabelinho amarelo” e “semente do mal” e no último comentário ele nem sequer é um cpf... Volóchinov (2018) considera

que “a expressão realizada exerce uma potente influência inversa sobre a vivência: ela começa a penetrar na vida interior, dando-lhe uma expressão mais estável e definida” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 212). Não só preocupante perceber como a violência é naturalizada mas também como essas ações se replicam na rede sem que haja responsabilização sobre o dizer. As atividades nas redes sociais têm suas formas de atuação do autor, como dizia no início deste texto, são postagens (em stories, twitter, instagram, tik tok, Facebook etc.), curtidas, repostagens, respostas, encaminhamentos etc.,mas também devem ter formas de implicá-lo. Pode-se dizer qualquer coisa a qualquer pessoa? O nomear institui sentidos ético-discursivos e, por conseguinte, institui uma reponsabilidade nessa relação discursiva de quem fala para quem fala. Ainda conforme Volóchinov (2018)

a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos do autor)

E, como produto das relações, a palavra promove as relações. Que relações estamos promovendo?

À guisa de conclusão

O presente artigo teve como objetivo interpretar, no campo da ética discursiva, uma postagem e os oito primeiros comentários de um grupo do Facebook, destacando aspectos como discursos envolventes e os discursos de ódio ali implementados na relação dialógica e pautados na alteridade das interações nas redes. Observou-se questões controversas sobre as implicações dos discursos que se configuram como discurso de ódio. Entende-se que é mister para as pesquisas refletirem sobre os sentidos das práticas discursivas

que compõem e recompõem a práxis cotidiana e as relações de linguagem, enquadram e deslocam as subjetividades e subjazem as relações dialogicamente, porque só assim, é possível possibilitar outras narrativas de mundo a serem consideradas a fim de auxiliar nos encaminhamentos para necessárias ações de intervenção na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problema da Poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAJTIN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

BORGES, C.; ROCHA-COUTINHO, M. Sentidos para a homossexualidade. In: LARA, G.; LIMBERTI, R. (orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 179-199.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das fake news e o discurso de ódio. In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). *Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio*. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220. ISBN 978-85-67134-05-5. Disponível em: <<https://goo.gl/xmUwkd>>

CASTELLS. Manuel. *A sociedade em Rede: A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *et al. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. et all. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, L. S. de F.; SOUTO MAIOR, R. C. *Reflexões sobre as construções identitárias de docentes de educação a distância partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consígnia*. In: DLCV, v. 14, n. 2, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SILVA, Rosane L. da et. all. *Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência social*. Revista Direito GV. São Paulo: 7(2) | P. 445-468 | JUL-DEZ 2011.
- SOUTO MAIOR, R. C. A Identidade e ação leitora na Educação de Jovens e Adultos: o Ethos Especular da resistência e a interdição da compreensão. In: FREITAS, Antonio; FREITAS, Marinaide; RIBEIRO, Nadja Naira. *Leitura: história e provocações sob múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado das Letras, 2020a.
- SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A produção de pesquisadoras do Gedeall em tempos de Pandemia: tensões emocionais discursivas. Mimeo. 2020b.
- SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e a construção de ethos no PIBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (orgs.); SIMÕES, D. *Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *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. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 2

A pedagogia crítica freireana na literatura *só por hoje* de Narcóticos anônimos

Tiane Cléa Santos Oliveira Dias¹

Introdução

Este trabalho pretende estudar o processo de superação dos limites impostos pelo uso de drogas, emergente na literatura: *Só por Hoje* da irmandade Narcóticos Anônimos (NA). Dada a natureza complexa do objeto, apresento fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítica freireana para investigar como se materializa esta superação. O quadro teórico será ilustrado por meio de trechos de um dos textos que compõem a não tão vasta, mas profícua, literatura da irmandade. Propõe-se a refletir sobre a seguinte indagação: como se manifesta, apoiado em princípios da pedagogia freireana, o desenvolvimento da recuperação do adicto - membro de NA - em trechos do livro: *Só por hoje* e lhes possibilitam reconstruírem/reconquistarem suas práticas sociais?

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura–PPGLINC/UFBA, Área de concentração: Linguagem e Interação; Linha: Linguística Aplicada. Mestre em Linguística com ênfase em Análise do Discurso pela UFMG. tianeclea@gmail.com

Sobre o aporte teórico quero destacar que esta teoria (a pedagogia freireana) ajudará a examinar de maneira mais apurada que fios discursivos sustentam a tessitura elaborada por esta irmandade. Os adictos², pessoas marginalizadas, estereotipadas e excluídas do convívio social definido como “normal”, manifestam em seus textos o propósito de ter acesso a “uma nova maneira de viver”,³ conforme é amplamente divulgado no interior de NA; também por este motivo, tenho convicção ser pertinente circunscrever este estudo, principalmente, no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Baseada em autores como Moita Lopes e outros, a LA precisa trazer “para o centro das atenções *vidas marginalizadas* do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Na esteira do pensamento deste autor, e no campo epistemológico da Linguística Aplicada, creio ser apropriado trazer o diálogo de algumas obras freireanas que remontam a uma perspectivação crítico-libertadora.

O que é Narcóticos Anônimos?

Narcóticos Anônimos é uma irmandade ou sociedade sem fins lucrativos de homens e mulheres para quem as drogas se tornaram um problema maior, assim se definem os membros. Dos muitos aspectos importantes a serem ainda observados, destaco que quando os visitantes (adictos) entram em contato com NA deparam-se com uma microssociedade, composta de expressões e códigos específicos, cuja principal meta é lhes revitalizar e propor uma nova maneira de viver. A irmandade, oriunda de Alcoólicos Anônimos, possui bibliografia

² “... um homem ou mulher cuja vida foi controlada pelas drogas...” (Narcóticos Anônimos, 1993, p. 03). Neste projeto, o usuário de substâncias psicoativas será denominado como *adicto*, respeitando-se assim a definição que a irmandade emprega.

³ Jargão utilizado pelos membros da irmandade.

própria e se organiza estruturalmente em torno do que definem como programação de 12 Passos, 12 Tradições e 12 conceitos – estes últimos orientam o trabalho dentro de NA (o serviço – de acordo com a denominação da própria irmandade) para levar a mensagem ao “adicto que ainda sofre nas garras da adicção⁴ ativa”.

Acredito na relevância de investigar quais princípios freireanos emergem desta literatura, sobretudo pela natureza emancipatória e autônoma da pedagogia de Freire e também porque muito se tem escrito sobre a natureza da adicção, mas a literatura da irmandade trata da natureza da recuperação e a eficácia do método está assentada unicamente na força da palavra. Outro elemento de importante destaque é que a literatura é produzida exclusivamente por membros da irmandade, não havendo participação de nenhum profissional, nem de órgãos governamentais (ou não), ligados à área da saúde. Isso remete à noção de *empoderamento*, amplamente discutida na obra freireana.

Conceitos de Educação

Assumo aqui a noção de que educação abarca os processos de ensinar, ensinar (se) e de aprender (se). Este movimento de autoeducação está descrito na obra freireana, especialmente quando o indivíduo alcança um nível de conscientização que lhe permite autopercepção, autogestão, autoconsciência sendo, inclusive, capaz de intervir criticamente em seu ambiente social. Não é objeto de apreciação neste estudo a noção de educação formal que ocorre de forma intencional e com objetivos determinados, como é o caso das escolas e

⁴ O termo “adicção” é usado aqui se adotando a terminologia utilizada pelos membros desses grupos, referindo-se a uma doença cujas manifestações ocorrem através de comportamentos obsessivos e compulsivos que comprometem o aspecto físico, mental e espiritual do indivíduo, levando-o a um processo contínuo de autodestruição. (Narcóticos Anônimos, 1993, p. 03).

universidades. No caso específico da educação formal exercida na escola, pode ser definida como Educação Escolar.

Do ponto de vista da sociabilização, a educação é praticada nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização, mas não está restrita a estes.

O percurso de leituras, além da vivência pessoal, me solidificou a certeza de que a educação também é exercida para além do ambiente formal das escolas e universidades e adentra, permeando outras perspectivas caracterizadas como: educação não formal e educação informal. A educação informal é aquela que ocorre nos processos cotidianos sociais, tais como com a família, no trabalho, nos círculos afetivos e sociais. A definição de educação assumida neste trabalho, no que se refere ao conteúdo da literatura de Narcóticos Anônimos, é a educação não formal.

De acordo com Marques ⁵para a maioria dos autores que tratam do assunto, a educação não formal se caracteriza pela intencionalidade do aluno em aprender: “Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006a, p. 3). A grande diferença é que esse tipo de educação, na maioria dos casos, não é compulsório. Baseia-se numa atitude voluntária e, portanto, “a motivação pode ser extrínseca, mas é tipicamente mais intrínseca” (ESHACH, 2007, p. 174)”. Assim o indivíduo é o centro da aprendizagem, é ele quem escolhe as atividades e a oferta segundo suas preferências e interesses e pelo fato de não depender de meios ou fins padronizados confere uma maior liberdade que permite que a intencionalidade não seja só a de aprender, mas também a de aprender o quê e como.

⁵ <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201701151678.pdf>.

Princípios freireanos e o livro: “*Só por hoje*”

O livro *Só por hoje* foi escolhido por se tratar do principal referencial destinado à meditação diária dos membros, de acordo com o prefácio:

O propósito do *Só por hoje* é oferecer ampla variedade de temas de meditação para adictos em recuperação. Esses temas incluem desde os quebra-galhos da recuperação, independente do tempo limpo. Esperamos que transmita, encoraje e até mesmo inspire a alegria inerente à recuperação. Por incluir, deliberadamente, grande variação de pontos de vista, conceitos e assuntos, esperamos que abranja a diversidade da nossa irmandade e ofereça a cada indivíduo aquilo que ele ou ela necessita a qualquer momento.

O livro contém mensagens distribuídas de acordo com o calendário anual, cada página destinada à meditação está configurada da seguinte maneira: ao lado de cada data especificada contém uma frase-resumo que pretende chamar a atenção para o tema a ser pensado; na sequência, há sempre um fragmento do texto básico (o principal livro da irmandade) e uma reflexão geralmente de quatro parágrafos feita em primeira pessoa do plural; por último, há sempre a frase: *Só por hoje* em negrito, e em seguida uma ou duas sentenças condensando o conteúdo da reflexão. Os membros são estimulados a usar do começo até o fim, ou da maneira que mais lhes aprouver. Consta também de um índice remissivo no final do livro, caso o membro deseje associar a sua meditação a um assunto específico.

No decorrer das minhas leituras, percebi que poderia comentar neste livro a relevância das reflexões freireanas, destacadas em forma de princípios de acordo com Saul⁶. São eles:

Princípio político: para Paulo Freire (2005a, p. 110) a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de manutenção de uma determinada

⁶ <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26570/19385>.

realidade ou de sua superação. Tal princípio pode ser observado na seguinte citação do livro *Só por hoje* de 16 de abril (p.110): “Hoje buscamos soluções e não problemas. Tentamos aplicar o que aprendemos de forma experimental”.

Princípio axiológico: Para Freire, a educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos. Deve promover a reflexão crítica e não os simplismos, a autonomia e não a alienação. Tal princípio pode ser observado na seguinte citação do livro *Só por hoje* de 19 de maio (p.145): “Examinamos nossa atuação passada e nosso comportamento presente, para ver o que queremos manter e o que queremos descartar”.

A propósito deste princípio, vale salientar que, para Freire (2016a, p.35), a tomada de consciência “[...] não é ainda a conscientização. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”.

Princípio epistemológico: Freire afirma que o conhecimento advindo do educando precisa ser valorizado e trazido para o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educadores e educandos (no contexto da irmandade de NA, membros mais experientes e menos experientes), com a intenção de que sejam selecionados conhecimentos sistematizados e vivências que permitam, aos membros menos experientes, melhor compreender e superar suas situações-limites. Tal princípio pode ser observado na seguinte citação do livro *Só por hoje* de 04 de março (p.66): “Este programa se tornou parte de mim... Eu compreendo mais claramente as coisas que estão acontecendo hoje em minha vida. Não luto mais contra o processo.”.

Sobre as questões contidas neste princípio, Freire defende que “quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência

fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (2016a, p.35).

Princípio gnosiológico: Freire defende que o conhecimento humano se realiza por um processo de construção, desenvolvido por sujeitos concretos, em suas relações dialéticas com o mundo e com os outros. Os sujeitos produzem conhecimentos a partir de situações existenciais no mundo. Ou seja, não se pode desconsiderar o papel ativo dos sujeitos no processo de aquisição e produção do conhecimento. Tal princípio pode ser observado na seguinte citação do livro *Só por hoje* de 17 de outubro (p.303): “Tudo o que sabemos está sujeito à revisão, especialmente o que sabemos sobre a verdade.”.

Uma das premissas a ser evitada pelo membro menos experiente é o que denominam de racionalização, como o que consta em 06 de março (p.68): “Todos nós racionalizamos. Algumas vezes sabemos que estamos racionalizando, admitimos que estamos racionalizando, entretanto, continuamos a nos comportar de acordo com as nossas racionalizações!”.

A respeito desta questão, Freire (2016a, p.35) sentencia que a conscientização

é [...] um teste de realidade. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. [...] Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece

Desta forma, pode-se depreender que a literatura selecionada de Narcóticos Anônimos propõe um caminho de autoconhecimento e de emancipação, *via* conscientização.

Considerações finais

Assim, assinalo que à luz dos princípios freireanos o processo de desenvolvimento da recuperação exposto no livro *Só por Hoje*, de Narcóticos

Anônimos, se configura como sistemático e multidimensional orientando a recuperação dos membros na direção da educação emancipatória e crítica.

Por fim, considero, após análise, que os princípios freireanos elencados neste trabalho permeiam a obra de NA e ajudam a promover gradativamente maior conscientização do adicto. Esta conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo, na qual a nova realidade (de recuperação) deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica, como defende o próprio Paulo Freire.

Convicta de que as reflexões teóricas de Paulo Freire foram profícuas para este tipo de estudo, defendo que o tema merece ser mais explorado em Letramento, Letramento Crítico, Multiletramentos e Multimodalidade (porque subsequentes no percurso histórico das teorias e, eventualmente, relacionados). Tais incursões podem se revelar mais aprofundadas através de pesquisas e suas publicações. Considerando as várias demandas das teorias aventadas proponho delimitação dos seguintes aspectos: a) que eventos de letramentos são mais comuns nas reuniões físicas de Narcóticos Anônimos? b) que critérios poderiam ser elaborados para observar membros que possuem letramento, letramento crítico e multiletramentos, e que relação teriam estes aspectos com a qualidade da sua recuperação? c) investigar que metodologias participativas (além da elaboração de literatura) e de construção coletiva são praticadas na irmandade e que tipos de letramentos são acionados no processo; d) que práticas sociais efetivas emergem do indivíduo letrado, letrado criticamente e multiletrado em Narcóticos Anônimos?; e) adictos multiletrados e multimodais apresentam maior qualidade de recuperação?

À medida em que os frutos da (re) construção da identidade reverberam na “nova maneira de viver” do adicto em recuperação, a tendência é que suas práticas também se multipliquem com inequívoca ressonância no ambiente

social em que vivem, colaborando e cooperando de maneira produtiva e inevitavelmente ligada a uma sociedade mais equilibrada e humanitária.

Referências

BARROS, Tatiane V. 2016. *Construção de saberes e cuidado de si: Narcóticos Anônimos como um lugar de agenciamento dos sujeitos frente ao uso de drogas e seus tratamentos*. Disponível em: <http://www.30rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic> Acesso em: 13/11/2019.

BIESDORF, Rosane Kloh. *O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade*. Disponível em: www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20432. Acesso em 05/07/2019.

CARDOSO, Ricardo M. M. 2006. *Só por hoje: um estudo sobre Narcóticos Anônimos, estigma social e sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro / RJ. Dissertação de Mestrado. UFF, PPG-História. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert2006_CARDOSO_Ricardo_Muniz_Mattos-S. Acesso em: 02/09/2018.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. É possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005 a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

LOECK, Jardel. F. 2014. *A dependência química e seus cuidados: antropologia de políticas públicas e de experiências de indivíduos em situação terapêutica na cidade de Porto Alegre, RS.. Tese de doutorado*. UFRGS, PPG-Antropologia Social. Porto Alegre RS, 2014.

MARQUES, Joana Brás. *Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura*. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201701151678.pdf> Acesso em: 13/11/2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NARCÓTICOS ANÔNIMOS. *Texto básico*. Tradução da quinta edição do livro Narcotics Anonymous. Chatsworth, Califórnia, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAUL, Alexandre; GEOVEDI, Valter. *A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a Formação Docente*. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/26570/19385>. Acesso em 05/07/2019.

SÓ POR HOJE by Narcotics Anonymous World Services, Inc. ISBN – 9-7815577-6380-8, 2000.

CAPÍTULO 3

O professor de língua portuguesa e sua relação com o saber: (re)pensando a forma(ação) inicial em vista do letramento do professor

Manuel Álvaro Santos¹

Introdução

A reflexão a que me proponho neste capítulo está embasada no campo da Linguística Aplicada, logo não apresentarei soluções aos problemas elencados, mas sim reflexões situadas a partir do contexto a qual estou vinculado, uma Instituição de Ensino Superior Privada (IESP), podendo, então, dialogar com outras realidades institucionais, bem como instigar pesquisadores à (re)pensar o quadro curricular e político da formação inicial.

Ao longo do curso de Letras os estudantes mantém contato tanto com disciplinas de natureza teórica (Linguística e Literatura) quanto com disciplinas de natureza pedagógica (didática e estágio). O que me chama atenção nesse

¹ Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, e do Colégio Sagrado Coração – CSC/Caruaru. Membro do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores – GIFOP (CNPq/UFAL).

processo de formação inicial e que, de certo modo, me conduz a esta reflexão é a maneira como alguns alunos e professores (neste último me incluo) desconsideram a natureza do curso, isto é, a formação do professor para educação básica, e diante disto passam a subalternizar discussões que consideram o caráter pedagógico dos saberes, no qual buscam correlacionar o saber com a formação docente (CHARLOT, 2005).

Esta postura denota uma questão que é, a meu ver, anterior a própria criação dos cursos de formação de professores, ou seja, ela está relacionada a própria natureza do modo de produção de conhecimentos. Com isso, não basta irmos longe para compreendermos que a tradição positivista até a década de 80, do século passado, desintegrava a dimensão constitutiva das práticas sociais em função do teorismo abstrato (BAKHTIN, 2010, 2011). Assim, a criação dos cursos de formação de professores trouxe para si essa autossuficiência teórica de natureza aplicacionista e solucionista (KLEIMAN, 2001; MILLER, 2013), desprezando a heterogeneidade pedagógica, característica dos conhecimentos artesanais² (SANTOS, 2019).

Santos (2011) ao discutir sobre a popularização da Linguística na formação dos professores, postula sobre uma supervalorização das teorias linguísticas, concebendo-as como soluções objetivas aos problemas no ensino de LP. Para o autor, essa postura desconsidera as identidades docentes por meio da homogeneização prescritiva com que as teóricas operam, reduzindo a formação do professor e o ensino escolar à reprodução teórica. Comungo dessas ponderações realizadas, pois em diálogo com alunos do curso de Letras que leciono, eles me questionam a desvinculação entre algumas discussões teóricas e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no e para o

2 Ao trazer para discussão o conceito de conhecimentos artesanais, situo-me nas Epistemologias do Sul defendida por Boaventura de Sousa Santos em suas obras.

trabalho, recorrendo à Kleiman (2001) para me referir ao letramento do professor. Nessa fala dos alunos é sintomático o antagonismo entre teoria e prática como se houvesse uma prática que não fosse subsidiada teoricamente ou como se fosse possível desvinculá-las da prática docente. Logo, o que acontece é que nem sempre o conjunto de teorias priorizadas na graduação dialogam com as demandas situadas na sala de aula, nem tampouco com os documentos oficiais que orientam o ensino e a produção de material didático.

Nesse contexto, compactuo com as reflexões de Charlot (2005, p. 94) sobre a relação com o saber e a formação dos professores, para o autor “formar professores é trabalhar os saberes e as práticas [nas diversas realidades do ambiente escolar] e situar, a partir dos saberes e das práticas” uma formação reflexiva, crítica e ética (MILLER, 2013). Compreendo, assim, que a formação do professor de LP deve pautar-se pela relação indissociável entre os sujeitos da e em formação, quer dizer os professores e os alunos, proposta curricular do curso e local de trabalho, haja vista que a formação não é uma mera preparação para aplicação futura de saberes, visto que “não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é [sobretudo] uma identidade profissional” que está em construção (CHARLORT, 2005, p. 95).

Neste capítulo, tenho como objetivo refletir sobre a formação do professor e sua relação com o saber, trazendo para discussão a voz de duas alunas em processo de formação inicial. O texto está organizado em duas seções, em que buscarei, conforme concebo, não realizar uma fissura entre a voz das alunas, caracterizadas como conhecimentos artesanais, a voz dos autores com os quais dialogo e minha voz realizando apreciações valorativas, uma vez que não é possível desintegrar-se deste processo.

O letramento do professor e os conhecimentos artesanais

Os Estudos do Letramento, geralmente, são associados ao ensino e a aprendizagem de línguas, focalizando, sobretudo, as práticas de leitura e escrita no seio escolar, quer em materiais didáticos quer na prática docente, especificamente, no modo como os professores podem abordar determinadas discussões, visando a construção de práticas letramento. Contudo, Kleiman (2001, 2005, 2007) vem nos apresentando um quadro de reflexões sobre o letramento do professor, discutindo o modo como estes se reconhecem enquanto leitores e produtores de texto, tornando-os, assim, agentes de letramento.

Kleiman (2001), discutindo sobre o letramento do professor e suas representações compreende que, na sociedade brasileira, há um “Q” de dúvida sobre a capacidade do professor em trabalhar leitura e escrita, pois as suas próprias práticas de leitura e escrita estariam em questionamento e descrédito. Essa representação social possui uma fundamentação sócio-histórica, uma vez que até a década de 50 o imaginário social que se tinha do professor era de um sujeito de classe média com práticas de leitura e escrita valorizadas socialmente, ou parafraseando Street (2014) práticas de letramento dominante. Entretanto, no curso histórico, especificamente, com a “democratização” da educação básica na década de 60, o perfil do sujeito professor passou a mudar, pois o próprio público escolar adquiriu outras conotações de classe, gênero, etnia e sexualidade. Nesse sentido, o recrutamento³ dos professores tornou-se menos

³ Tendo em vista que esses novos professores não passavam por uma formação no sentido que hoje a entendemos, considero que o que houve naquele momento histórico foi mais um recrutamento de sujeitos como “notório saber” do que um formação reflexiva, crítica e ética (MILLER, 2013).

critérios, visto que o Estado precisava de profissionais para atender a demanda de sua “nova clientela”.

Assim, essa mudança sociopolítica ocorrida na educação básica não deixou de manifestar sintomas no perfil do professor brasileiro, uma vez que houve uma recursividade sociocultural e econômica no próprio perfil do aluno nos cursos de licenciatura do país. Nesse contexto, os saberes advindos dos novos professores passaram a ser subalternizados, uma vez que esses próprios sujeitos já são subalternizados seja pelo gênero e classe social que advém, seja pelas práticas culturais que estão inseridos. Desse modo, o saber-científico expressou seus contornos mais regulatórios possíveis, uma vez que as identidades dos professores passaram a ser desconsideradas, dando espaço para as instâncias burocráticas ditarem o que deve e como se deve ser ensinado no interior das escolas (KLEIMAN, MARTINS, 2007). Santos (2019) discutindo sobre a geopolítica do conhecimento, compreende que o único conhecimento válido para a academia é o conhecimento ocidentocêntrico, logo conhecimentos que são construídos na metrópole, desconsiderando outras formas de representar a vida. Com isso, o autor denuncia o epistemicídio cometido pelas ciências ao não dar espaço à conhecimentos artesanais, ou seja, conhecimentos produzidos na prática e vivenciados por sujeitos em seu cotidiano.

[Com isso] verifica-se que esses [novos] professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles [...] essa observação culmina por reforçar a premissa de que, entre os que são intelectuais por profissão, alguns cumprem a função de apenas implementar ou pôr em prática as ideias ou propostas pensadas por outros intelectuais [os agentes burocratas] (MONTE-MÓR, 2013, p. 221).

O epistemicídio acontece quando os conhecimentos coconstruídos na luta sociopolítica são subalternizados, tornando os sujeitos que são presentes

em sujeitos ausentes⁴ (SANTOS, 2019). Nesse caso, os sujeitos presentes seriam os agentes burocratas, enquanto os sujeitos ausentes seriam os professores que têm suas reivindicações silenciadas, reservando a estes apenas o lugar de reprodutores de livros didáticos, sistemas de ensino, de cadernos de atividade etc.

Vejam a fala de J25.

Quadro 1: Fala da aluna j2.

<p>J2- Não me sinto muito "atizada" a refletir... Em alguns momentos, sim. Mas geralmente, estudamos muito as teorias e respondemos questionários, mas não realizamos debates e discussões sobre o uso prático dessas disciplinas.</p>

Fonte: acervo do pesquisador.

O meu questionamento para essa aluna problematizou o modo como as disciplinas discutem a formação do professor para a educação básica, busquei com isso compreender qual a relevância que os conhecimentos artesanais têm (se têm) para a formação do professor. O excerto acima denota uma concepção reprodutiva característica do pensamento ocidental, no qual os sujeitos são invisibilizados e estabilizados diante das teorias, visto que o conhecimento ocidental apresenta sempre um caráter regulador, em que os conhecimentos artesanais não são necessariamente considerados conhecimentos válidos para vida sociopolítica, econômica e cultural, logo, não interessam para o futuro professor que, ironicamente, vai ter que se virar com esses mesmos conhecimentos artesanais no local de trabalho.

O excerto ainda possibilita compreendermos que o epistemicídio é uma prática presente não só no local de trabalhos dos professores que, conforme

4 Boaventura de Sousa Santos (2019) apresenta o conceito de sujeitos ausentes para referir-se as identidades em dominação, opressão e exclusão localizadas no lado abissal da linha colonial. O autor defende ainda que não há sujeitos literalmente ausentes, mas sim sujeitos que se foram sub-humanizados, tornando-os ausentes.

5 Optei por omitir o nome das duas alunas, passando a usar apenas as iniciais.

mencionei anteriormente, reserva aos professores o “cativo” lugar de reprodutores, mas também na própria graduação, uma vez que J2. já é professora, mobilizando em sua identidade conhecimentos artesanais, construídos e coconstruídos com seus pares no ambiente de trabalho, mas mesmo assim não é instigada a (trans)formar-se continuamente. Acredito, ainda, que J2. ao dizer que “não se senti ‘atçada’ a refletir” reafirma o lugar passivo que o professor deve performar em seu ambiente de trabalho, uma vez que o questionamento aos materiais didáticos, as políticas de ensino, bem como a outros discursos reguladores de e na sua prática.

Retomando a voz de outra aluna, a seguir a fala de W1. é oriunda de um pensamento sensível ao local de trabalho, no qual ela questiona o não lugar de outras formas de conhecimento no currículo do curso. W1., embora ainda não seja professora, apresenta uma postura ativa frente às práticas escolares que ela própria vivenciou na Educação Básica.

Quadro 2. Fala da aluna w1.

W1- É mais conteúdo que prática, já conversei com outras pessoas que passaram o mesmo que eu na sala de aula, muita frustração até porque na faculdade não ensina como o professor lidar com tantas emoções, conflitos, inclusão... enfim quando vemos é bem rápido.

Fonte: acervo do pesquisador.

No excerto acima, é curioso que grande parte das ausências identificadas por W1. são contempladas no currículo do curso, como por exemplo: na disciplina de Prática de Ensino há temáticas voltadas à inclusão social, contudo em outro excerto da mesma aluna, ela deixa nos traz um ponto importante, vejamos:

Quadro 3. Fala da aluna w1.

W1- É mais teoria, é tanto que temos um ensino de forma mecânica e superficial, quando vamos trazer pra prática não sabemos muitas vezes o que fazer e como fazer.

Fonte: acervo do pesquisador.

W1. enfatiza, em sua fala, um antagonismo ente teoria e prática, para ela a teoria é vista de forma mecânica, ou seja, lê-se o texto e depois repete-se o que ele discursou, sendo possível verificar se o aluno o leu ou não. Entretanto, não há uma reflexão situada a partir da teoria acerca do local de trabalho, pois para os conhecimentos científicos a teoria basta em si, sendo aplicável a quaisquer contextos de prática pedagógica no futuro. A fala de W1. apresenta, a meu ver, um dos principais traços constitutivos da formação acadêmica do professor, quer dizer, inflaciona-se o aluno de várias teorias sejam elas linguísticas ou não, mas que não necessariamente essas teorias são problematizadas tendo como ponto de partida as práticas.

Charlot (2005) defende que toda relação com o saber é contextualizada, com isso não poderíamos dizer que há uma descontextualização das teorias vivenciadas na graduação, pois elas têm sempre um fio discursivo que visa um determinado objetivo. Entretanto, o autor alerta que mesmo não sendo possível haver uma relação descontextualizada com o saber, há relações que não são situadas a partir do local do trabalho. Nesse sentido, compreendo que a relação teórica estabelecida entre os saberes na graduação é uma relação que visa descrever a língua, característica esta latente no pensamento linguístico do século XX com as teorias estruturalistas, funcionalistas, gerativistas e behavioristas, conforme W2. expressa em sua fala, vejamos:

Quadro 4. Fala da aluna w1.

W1- Eu acho que o ensino está mais voltado apenas a uma teoria que é a estruturalista

Fonte: acervo do pesquisador.

Cabe salientar que não estou advogando contra a teoria em si, não se trata de um simples descarte, o que proponho é um novo modo de se relacionar com ela, ou seja, proponho que a relação com o saber seja uma relação situada, sensível ao contexto de trabalho que leve em conta toda a heterogeneidade

sociopedagógica e identitária. Contudo, nessa conjuntura, é claro que algumas teorias serão revisitadas, outras desconsideradas e outras inseridas no projeto pedagógico do curso. Esse movimento faz parte, inclusive, da vida humana em todas as suas esferas de atu(ação).

Diante disso, o que venho defendendo em minha experiência docente e nos espaços de fala, consiste em uma nova forma de se relacionar com a teoria, buscando compreender e ser mais sensível ao cotidiano escolar, futuramente vivenciado pelos alunos que hoje estão na graduação. Defendo que a graduação deva ter um olhar voltada às práticas do saber (CHARLOT, 2005), ao letramento do professor (KLEIMAN, 2001, 2006, 2007) e aos conhecimentos artesanais (SANTOS, 2019), mas que ao adotar essa dimensão não caia em um ensino tecnicista, pois o objetivo dessa nova relação com o saber não é ditar liturgias para a sala de aula.

Em resumo, acredito que transform(ações) tanto no plano teórico e quanto no plano metodológico significam, a meu ver, que fomos capazes de amadurecer, crescer e, sobretudo, de fortalecer aquilo que construíamos por meio das nossas lutas sociopolíticas.

(Re)pensando as relações com o saber por meio do saber da prática e da prática do saber

O curso de Letras da instituição a qual estou vinculado tem uma longa tradição em toda região do Agreste pernambucano. Sendo assim recebemos alunos de mais de 10 cidades, tornando a experiência heterogênea, complexa e multifacetada, pois há alunos de diferentes classes sociais, com perfis socioeconômicos bem diversos. Além da heterogeneidade socioeconômica dos alunos, temos ainda no curso uma diversidade de objetivos, quer dizer, há alunos que entram no curso visando uma formação para tornar-se professor e,

ao fim da graduação, atuarem nas redes municipais e privadas da região, além da rede estadual. Contudo, outros entram na formação buscando os conhecimentos para sua vida cotidiana, estes tem como característica fundante o gosto pela Literatura e com isso veem no curso uma possibilidade de aprofundar seus saberes literários. Alguns dizem que escolheram o curso de licenciatura porque na região não há o curso em nível de bacharelado. Essa contextualização, embora breve, busca introduzir o perfil do discente do curso de Letras da nossa instituição, pois, a partir disso, podemos desvelar sentidos.

Diante disso, um dos desafios ao longo da formação é fazer com os alunos construam práticas de letramento acadêmico, discutindo os principais gêneros dessa esfera discursiva. Após este percurso inicial de letramento acadêmico, que dura em média de dois a três semestres, iniciamos o letramento do professor, buscando correlacionar as discussões em sala às demandas para o local do trabalho. Esse processo formativo, a priori, enfrentou resistência por parte de alguns professores, tendo como argumento o receio que a formação caísse em um tecnicismo. No entanto, ao longo dos debates, fomos conseguindo construir um diálogo harmonioso em torno da proposta que tinha como objetivo mudar a forma como estaríamos/estamos nos relacionando com o saber.

Esse processo de mudança, na forma de se relacionar com os saberes presentes na graduação, não consistiu numa alteração curricular (do ponto de vista das disciplinas), haja vista que isso demandaria de muitos preceitos burocráticos, incluindo nessa seara custos⁶ para a instituição. Desse modo, nosso foco ao longo das reuniões foi o de discutir o que seria, na medida do possível, passível de alteração. Com isso, tomamos as ementas das disciplinas

6 A instituição enfrentou ao longo de alguns anos um período de bastante incerteza e instabilidade financeira, comprometendo alguns projetos que eram mantidos.

no curso como foco de estudo e fomos, ao longo dos encontros, propondo alterações. Tivemos, como base a leitura de um texto, um debate acerca da formação do professor e da relação com o saber, assim podemos ir construindo um diálogo simétrico em vista dos nossos objetivos, a mudança das ementas das disciplinas e o modo como passaríamos a nos relacionar com os saberes.

O ponto de encontro desse texto é o de justamente nos conduzir a uma reflexão acerca da forma como estaríamos/estamos nos relacionando com os saberes, e o modo como estamos oportunizando esses alunos se relacionarem com eles no seu ambiente de trabalho

Considerações finais

De modo geral, ao longo dos nossos encontros⁷, fui apresentando algumas relatos que coletei dos alunos sobre o que eles acreditavam que poderia mudar no curso. Os relatos tinham como foco apresentar as dificuldades dos alunos nas suas salas de aula (conhecimentos artesanais), pois a maioria dos nossos alunos já lecionam. O aspecto majoritário apresentado nos relatos dos alunos era a dificuldade em trabalhar leitura e escrita. Nesse sentido, a crítica recaía às disciplinas que tinham como norte uma vertente estruturalista da linguagem.

Por fim, esse processo de mudança na nossa forma de se relacionar com o saber é constante, pois ele inclui a nossa própria identidade enquanto docentes, portanto, não sendo fácil e automático sua recursividade. Acredito que esse percurso ainda está em construção em nossa instituição, visto

⁷ Nossos encontros não tinham uma periodicidade constante, em vista da agenda dos professores, pois todos nós somos professores horistas, e com isso tínhamos que ficar aguardando a disponibilidade de ao menos 70% do corpo docente.

demandar não só a mudança de uma teoria ou outra, mas, sobretudo, nossas crenças individuais.

De todo modo, sigamos na constante (re)construção, buscando (re)pensar a form(ação) do professor, tornando-o a cada dia um sujeito mais autônomo em sua prática docente e ativo em sua postura sociopolítica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Revista Signo*. v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, Angela; MARTINS, Maria. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 273-298.
- MILLER, Inés. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. IN: MOÍTA-LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MONTE-MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramento. IN: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber; TILIO, Rogério (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, p. 219-236.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Cosme Batista. *Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 4

Linguística ou linguística aplicada? Uma análise do projeto do curso de pós-graduação em LA do *Campus* XVIII

Débora Rodrigues de Souza¹
Emerson Tadeu Cotrim Assunção²

Introdução

O Brasil, nas últimas décadas, tem experimentado modificações políticas, sociais, econômicas e culturais que apresentam ao professor uma necessidade desafiadora para que ele seja reflexivo, atualizado e autônomo. Devido a necessidade de maior qualificação, frente a essas mudanças, tem-se percebido o crescimento considerável na busca de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação (MOITA LOPES, 2013). Além disso, tendo em vista a minimização das subalternizações de conteúdos e vivências, chamamos atenção para cursos de aperfeiçoamento que considerem as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que a LA pretende estudar (MOITA LOPES, 2006). Por isso, propomos aqui uma investigação de como esses novos cursos em Linguística Aplicada vêm sendo estruturados. Mais especificamente, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – campus XVIII; (deborasoud@gmail.com)

² Prof. Ms. Emerson Tadeu Cotrim Assunção – orientador.

em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia – *campus* XVIII, tentando responder: Qual é a concepção de LA apresentada no projeto de curso? As disciplinas ofertadas são coerentes com a concepção de LA apresentada no projeto do curso?

Diferenças entre a Linguística e a Linguística Aplicada

A linguística Aplicada, apesar de apresentada como área, em alguns locais ainda é considerada uma subárea da Linguística para muitas instituições que financiam pesquisas, mas para Celani, a validade de tê-la como área se constitui pela escolha dos pares em reconhecê-la como tal. No Brasil, esse senso já é validado por um grupo que já são reconhecidos como linguistas aplicados, sinalizando o progresso da área. Ademais, tem-se contemplado um crescimento significativo nos programas de pós-graduação na área (CELANI, 1992).

Assim como na área da linguística, a LA no Brasil concebe a linguagem como centro dos seus estudos, porém não é nela, na linguística, que se desabrocha. Na verdade, a LA seria um eixo, do qual diversas outras disciplinas, como a própria Linguística, a Sociologia, a Pedagogia, ou a Tradução relacionadas à linguagem seriam interligadas a ela com setas bidirecionais. Portanto, a LA torna-se independente da Linguística, do mesmo jeito que tem se distanciado cada vez mais da ideia de identidade una no ensino de línguas. Os programas de pós-graduação têm demonstrado que as linhas de pesquisa, em diversas áreas, transgridem o ensino de línguas (CELANI, 1992).

Por Orlandi (1999), a linguística é considerada uma ciência recente, que se inaugurou no começo do século XX e definiu-se com sucesso entre as Ciências Humanas como o objetivo científico de retratar e/ou elucidar a respeito da linguagem verbal humana. Após todo um processo histórico, passa-

se definir a linguística como “o estudo científico da língua(gem)” (WEEDWOOD, 2002, p. 9).

Segundo Barbosa *et al* (1978, p. 81), “A linguística é a ciência que se ocupa do estudo da estrutura e do funcionamento da linguagem verbal, ou seja, efetivamente, das línguas naturais”. Desta feita, a linguística pode ser considerada originada do campo semiótico – ciência da significação – e se ramifica por outros, nos quais tentam “analisar, descrever e explicar diferentes aspectos da língua e de suas relações com outras instituições humanas” (BARBOSA *et al*, 1978, p. 81). Já, de acordo com Fairclough (1989 *apud* PENNYCOOK, 1998, p. 43), “a linguística tem operado com uma noção idealizada de linguagem, que a tem isolado”. Uma das suas subáreas, a sociolinguística, tem sido discutida por esse autor, pois tendo surgido em um contexto moderno foi fortemente influenciada pelo positivismo, portanto, remete à variação linguística, bem como a associa às visões reducionistas de classe social, e ainda não se perguntou por que essas variações existem e nem tentou uma mudança frente a essas condições (PENNYCOOK, 1998).

Em contrapartida, temos a Linguística Aplicada que também compreende a linguagem como objeto principal para seus estudos, porém a trata como “discurso dialógico” (MORGAN, 1987 *apud* PENNYCOOK, 1998, p. 40). Colabora Peirce (1989 *apud* PENNYCOOK, 1998, p. 40), salientando ser “um conjunto de sinais e de práticas que organiza a existência social e as práticas geradoras de sentido”. Por isso, se preocupa em estudá-la em contextos sociais diversos.

Com a proposta de desconstruir a visão colonialista do conhecimento, a LA considera que essa relação se dá entre a periferia e o poder, ou seja, a LA entende a linguagem e o saber como forma de poder. Assim, uma das críticas concernente às categorias epistemológicas do Norte (ou ocidente) é ausência da

inserção de histórias que evidencia o sujeito e as histórias locais desses autores sociais atuando a partir da periferia e nela, como local.

O contexto em que a LA nasceu foi o moderno, o qual sustenta a noção de sujeito uno, racional, cartesiano, com a capacidade de reconhecimento de si e dos outros, por isso, as pesquisas em torno da linguagem se davam segundo paradigmas positivistas e prescritivos – por mais que a contextualizasse, havia uma verdade que era comparada, no esforço de manter as macroestruturas dominantes frente às relações linguísticas e culturais. Hodiernamente, suas ações baseiam-se no propósito de quebrar paradigmas, dar voz àqueles que perante a linguística tradicional é desconsiderado. Sem preconceitos, busca compreender as manifestações naturais que surgem por meio da linguagem, e, por considerar essas transformações fluidas do dia a dia é que se relaciona intimamente com o mundo pós-moderno, do qual, considera as relações com a linguagem, a identidade, a cultura como algo agora, desconcentrado, contraditório, inacabados e fragmentados, mas não representados (HALL, 2001).

Formação de professores inicial e continuada

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem a ver com a prática que o docente desenvolve ao longo de sua trajetória, que, chamado de atividades pedagógicas, aponta para a necessidade de vislumbrar um bom rendimento, desenvolvimento e capacidade de aprendizagem por parte dos alunos (LIBÂNEO, 2001). Isso se dá, no trabalho, na vida social e na cultura simbólica, mutuamente, onde se desdobra a razão de ser da existência humana, e é no processo de formação de docentes que o conhecimento sobre esses atributos se tornam indispensáveis, pois a educação é envolvida pelo direcionamento da atuação do sujeito nesses exercícios que concretizam a sua

humanização. Assim, apoiado nos conteúdos específicos, nas habilidades técnicas e nas relações situacionais, é que os professores desdobrarão sua função (SEVERINO, 2007).

Há de se levar em consideração, nesse processo que envolve o exercício da existência humana, suas respectivas subjetividades, uma vez que a educação humanizadora concebe o homem como:

um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distante no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida (SEVERINO, 2007, p. 125).

Assim, para que haja entre os sujeitos envolvidos na educação um resultado positivo, é indispensável à autocompreensão de todos envolvidos, sendo o objetivo final sincrônico, tanto para a aprendizagem, quanto para a valoração, fazendo-se necessário o desenvolver da consciência cognitiva e valorativa, que tem a ver com a dignidade pessoal perpassada pelas limitações e diferenças de todos.

É sabido que os tempos mudaram e as formações, os currículos que mediam essas práticas continuam direcionando os futuros docentes a práticas obsoletas. Por isso, é necessário se repensar também a importância do papel da formação continuada para identidade docente (SEVERINO, 2007). Segundo Rios (2011), o processo histórico que envolve a Formação inicial e a Formação Continuada de professores é marcado por ideologias dominantes das quais podem ser encontrados discursos que envolvem pressupostos sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador.

O poder hegemônico, historicamente, regula os sistemas de ensino. As camadas dominantes foram integrando os seus respectivos parâmetros burocráticos, corporativos e disciplinares. Por isso, ao longo do tempo, os

modelos antigos de conceber a educação foram sendo alterados, assim as atividades pedagógicas se voltaram a um só modelo de conceber a educação – transmitir conhecimento (RIOS, 2011).

Por isso, é com essa afirmativa, da necessidade de se adequar os locais de práticas de acordo com os objetivos das atividades, ao tempo vigente é que se chama mais uma vez a atenção para que as formações contínuas estabeleçam problematizações que façam com que os docentes em formação repensem seus modos de se colocarem a frente de problemáticas do mundo atual – envolvem grandes transformações no mundo social, voltados as questões de raça, gênero, etnicidade, descolonizações, novas distribuições de poder, todos esses típicos de um mundo pós-moderno, sempre considerando a eticidade nas ações, pois esse é propósito da Linguística Aplicada Crítica.

Análise curricular

Diante dessa possibilidade é que se concretizou essa pesquisa, que, além de se apoiar na análise de conteúdo, contou como base a técnica da análise documental de abordagem dos dados qualitativos que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Isto é, o currículo do curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, *campus* XVIII, bem como suas ementas que são consideradas aqui como documentos, segundo Flick (2009), precisam ser entendidas como uma forma de contextualização das informações.

Assim, o projeto de curso da pós-graduação em LA é um documento situado sócio historicamente, desenvolvido no ano de 2013, tendo sua primeira turma no ano de 2014, objetivando e justificando-se pela necessidade de dar aos

profissionais da área de Letras, também em outras áreas da educação, uma formação especializada e continuada que os capacitasse a, diante das constantes transformações do mundo contemporâneo, terem condições efetivas de atuarem como docentes. Nesse sentido, a prioridade do programa foi destinada aos egressos das licenciaturas ofertadas pelo *campus* – Letras: Língua Portuguesa e Literaturas e História, não obstante, aos professores que visam uma progressão em suas formações (PROJETO, 2013).

Quadro 1 - Organização de algumas disciplinas

Descrição das Ementas	Pressupostos da LA
<p>Morfossintaxe Aplicada à Língua Portuguesa: Estudo da organização morfossintática da língua portuguesa. Análise das relações entre os elementos constituintes do léxico e da estrutura frasal, considerando gramáticas diversas e correlacionando seus conteúdos com os trabalhados no ensino médio. Aspectos morfossintáticos como objetos de investigação científica. Sintaxe e discurso.</p>	<p>De acordo com os pressupostos da LA, os estudos voltados a linguagem se dá considerando vozes periféricas, visões que não mais partem do global, mas sim do local onde se dão as relações; não privilegiar uma variante em detrimento das outras. A morfossintaxe estrutura a língua, obedece a um padrão culto, ou seja, corresponde a ciência linguística.</p>
<p>Fonética e Fonologia do Português: modos de operacionalização: Estudo dos sons como entidades físico-articulatórias (Fonética) e como elementos integrantes de um sistema linguístico determinado (Fonologia). O dinamismo linguístico e os processos fonológicos. Processos fonológicos em português e suas implicações nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de língua materna.</p>	<p>A fonética e a fonologia fazem parte da gramática que, por sua vez, descrevem sobre a estrutura da língua, por isso, é uma área de estudo dos sons da fala que cumprem princípios determinados pela ciência linguística. Mais uma vez, esses estudos são pertinentes a linguística.</p>
<p>Material Didático de Língua Portuguesa: análise e produção: A relação entre teorias de ensino e aprendizagem de língua materna e a avaliação e produção de materiais didáticos. Princípios gerais para seleção e elaboração de materiais didáticos para contextos presencial e digital.</p>	<p>Essa disciplina diz respeito a materiais para o ensino de Língua Materna, a possibilidade de avaliarem e elaborarem materiais didáticos. Não se pode inferir como seriam essas seleções, mas torcemos para que tomem como exemplo os contextos locais dos alunos. (KLEIMAN, 2013)</p>

Considerações sobre o ementário

De modo geral, as descrições das ementas das disciplinas do projeto do curso da pós-graduação em LA são voltadas há propósitos puramente linguísticos tradicionais, acordando com a justificativa, que no seu segundo parágrafo destaca essa mesma área como proposta inicial, assim, discordando da finalidade da própria especialização.

Perante essas contemplações é que reforçamos a própria ideia trazida na justificativa e objetivos, as disciplinas e ementas do curso de pós-graduação em LA obedecem a área da grande linguística, pois, mesmo que compreendam em alguns pontos a importância da contextualização, para eles, situar o sujeito sócio historicamente é, antes de tudo, levá-los a dominação da língua idealizada.

Considerações finais

O projeto do curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia – *campus XVIII*, desde sua justificativa até as ementas, não possui uma concepção do que seria a Linguística Aplicada, embora em alguns pontos apareçam demarcações simplórias, porém, muitas vezes contraditórias, pois tem como objetivo final a capacitação dos professores em formação continuada para o ensino operacionalizante da linguagem. Além disso, em nenhum momento há retratado as especificidades que configuram a área da LA –, compreendida aqui como uma área de pesquisa mestiça, ideológica que ampara as problematizações entrelaçadas ao poder, a diferença e a desigualdade.

Todavia, acentuamos que a pesquisa desenvolvida se deu estritamente ao conteúdo exposto no projeto, por esse motivo, as práticas dos professores do

curso não são consideradas. Logo, há a possibilidade de não haver uma dependência, ou, subordinação dos seus respectivos conteúdos aplicados, aos professores em formação continuada, ao que fora descrito nas ementas.

Nossas contribuições para melhoria do currículo da pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia – *campus XVIII* é de que repensem o projeto como um todo, compreendendo que para além da teoria, a LA considera as vozes daqueles que vivem as práticas sociais, atualmente tomando uma postura crítica e ética, deixando de lado os preconceitos e buscando compreender as manifestações naturais que surgem através da linguagem, ademais, as relações dela imbricadas no processo de identidade e da cultura.

Referências

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1990/1992.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomas Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e busca. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 13-44.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RIOS, Clara Maria Almeida. *A educação de Jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação*. Salvador: EDUNEB, 2011.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação Docente: conhecimento científico e saberes dos professores. *Ariús - Revista de Ciências Humanas e Artes*, Campina Grande: EDUFPG, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto de curso de Pós-graduação Latu Sensu em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa*, Eunápolis - BA, 2013.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAPÍTULO 5

Caracterização e implicações sociais da pesquisa em linguística aplicada por licenciandos em letras

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

Introdução

As instituições de ensino superior brasileiras, especialmente nos cursos de licenciatura em Letras, nas mais variadas habilitações, procuram direcionar professores, com suas afinidades teórico-metodológicas, a componentes curriculares que estejam nessas mesmas direções. No entanto, nem sempre o corpo docente corrobora a necessidade de pessoal para assumir componentes como, por exemplo, de Linguística Aplicada. Como área social conceituada, por Moita Lopes (2006), como mestiça, crítica e INdisciplinar, a Linguística Aplicada se distancia de algumas vertentes dos estudos da linguagem, principalmente pela distância estabelecida entre ela e as correntes vinculadas às teorias formalistas, uma vez que nela observam-se os usos da linguagem em diferentes situações, dentro e fora de contextos educacionais, em busca de

¹ Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/UNEAL). E-mail: junnyornunes@hotmail.com

inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006). Assim, a linguagem é tomada como objeto de uso e não de análise dentro de padrões previamente formulados.

Nessa direção, nem sempre os licenciandos em Letras compreendem o que significa Linguística Aplicada, nem como, por ser uma ciência social, ela pode implicar de alguma forma nas práticas do dia a dia dos sujeitos. Isso representa uma problemática que precisa ser (re)pensada por professores e pesquisadores, considerando que a expansão das áreas e linhas teóricas é responsável pelo estímulo à constituição de novos pesquisadores, os quais, cotidianamente, trazem olhares mais atuais para temáticas antigas e podem descobrir novas facetas para investigar a linguagem em uso. Em alguns casos, os alunos conhecem os construtos teóricos que defendem a concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984), como a Teoria Dialógica da Linguagem e o Interacionismo Sociodiscursivo, dentre outros, mas não conseguem refletir sobre como esses conhecimentos podem influenciar as ações e reflexos de pesquisa em Linguística Aplicada.

Diante disso, este estudo propõe duas análises discursivas a respeito das caracterizações e das implicações sociais da pesquisa em Linguística Aplicada. Para dar conta de tal objetivo, analisa-se a ementa do componente curricular “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa” e produções escritas por licenciandos em Letras/Português num curso de férias ofertado numa universidade pública do estado de Alagoas. O trabalho está estruturado nos tópicos: considerações iniciais; o tratamento da Linguística Aplicada na ementa publicada pela universidade; contextualização metodológica; o que é e o que se faz em Linguística Aplicada; e considerações finais.

O tratamento da Linguística Aplicada na ementa publicada pela universidade

É comum, em diferentes contextos universitários, atribuir aos professores e às coordenações de curso o fato de os alunos não conhecerem teorias ou especificidades pontuais de determinadas áreas. No entanto, a ementa do curso nem sempre é retomada para se pensar quais os pressupostos que embasam as disciplinas do curso de que se está falando. Nesse sentido, é a partir do norte dado pelo documento oficial da instituição que o trabalho pedagógico funciona desde a educação básica até o ensino superior, mesmo que se venha defendendo a necessidade de o professor, autonomamente, modificar questões previamente estabelecidas em busca de um ensino interligado às necessidades da sala de aula.

A respeito da caracterização e da construção social da Linguística Aplicada, buscou-se subsídios, inicialmente, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras, publicado em 2010, de uma universidade pública situada no estado de Alagoas, a qual oferta o curso de Letras desde o ano de 1977. Algo que fica evidenciado na primeira leitura do PPP do curso de Letras é a nomenclatura do componente curricular a ser analisado, intitulado “Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa”. Num apanhado que, segundo Silva Júnior (2018), indica duas viradas históricas e um processo de ressignificação da Linguística Aplicada, pode-se pontuar, inicialmente, que o termo “ao” indica uma dependência de Aplicada à Linguística, levando o componente curricular para um apego à primeira Linguística Aplicada. A respeito da primeira Linguística Aplicada, Silva Júnior (2018) afirma que em meados da década de 1940, houve-se uma detenção de pesquisadores da Linguística de aplicar conhecimentos, de base estruturalista, no ensino das línguas estrangeiras, especialmente do inglês. Essa noção de aplicação de

Linguística foi desmistificada pela primeira virada, cronologicamente ocorrida nos anos de 1980, e, mais efetivamente, pela segunda virada, na década de 1990.

Desde então, para se referir a alguma temática específica tratada pela Linguística Aplicada, como o ensino de língua portuguesa, opta-se pelos termos “no” ou “e”, os quais não anunciam uma dependência da pesquisa aos estudos linguísticos. A denominação do componente curricular torna-se equivocada e carece de uma pequena, mas importante alteração do termo “ao” para “no” ou “e”. Mais adiante, destacam-se os pontos que precisam ser abordados no decorrer do componente curricular, segundo a ementa:

Quadro 1 – Pontos a serem abordados no componente curricular.

Relação entre conteúdos acadêmicos e a prática docente: interação em sala de aula; relação entre descrição lingüística e prática de ensino. Estudo das diversas concepções e abordagens aplicadas ao ensino de língua portuguesa e de suas perspectivas no processo de ensino/aprendizagem. Conhecimento das implicações discursivas da linguagem, sua natureza social e subjetiva na interação em sala de aula.
--

Fonte: PPP do curso de Letras.

Dentre os pontos apresentados no Quadro 1 não se encontra uma detenção do componente curricular em introduzir reflexões sobre a fundação, as viradas e a resignificação pelas quais a Linguística Aplicada passou. Essa questão acaba apagando o emprego dessa área nas ciências sociais e aproximando-a somente do estudo linguístico, do qual os alunos já devem estar habituados. Com isso, é comum que esses sujeitos compreendam a Linguística Aplicada como aplicação de linguística, e isso, como já foi tratado, não compete somente ao professor da disciplina, mas, sobretudo, ao conjunto de vozes que formularam o PPP do curso de Letras.

A interação em sala de aula, mencionada mais de uma vez no Quadro 1, destaca um dos dados que podem compor um *corpus* de pesquisa em Linguística Aplicada. É possível que a pesquisa pautada no ensino de língua portuguesa investigue documentos oficiais, materiais didáticos, dentre outros aspectos,

concebendo a Linguística Aplicada como uma área mista que não se dedica totalmente a fenômenos encontrados na interação em sala de aula. Ao abordar “conteúdos acadêmicos”, a ementa do componente curricular favorece a compreensão de que a Linguística Aplicada se caracteriza como uma arena de aproveitamento de todos os conhecimentos anteriormente construídos. Dessa forma, no tópico não encontra uma compreensão adequada.

A questão da descrição linguística na prática de ensino também se relaciona com a noção de aplicação de linguística e não de Linguística Aplicada. O trabalho com conhecimentos gramaticais no ensino de língua portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada não se detém na aplicação de conhecimentos de descrição nas abordagens sobre a língua portuguesa em sala de aula, mas às possibilidades de articulação da produção discursiva com conhecimentos estruturais ou normativos. Tais conhecimentos, de acordo com Zozzoli (1999, 2003), precisam ser realmente necessários para as práticas linguístico-discursivas dos alunos e não a partir de determinações institucionais, como as oriundas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou dos livros didáticos de diferentes editoras.

O último ponto apresentado na ementa, que relaciona discurso e subjetividade, é o que mais se aproxima do que realmente se faz em Linguística Aplicada. No entanto, sem abordagens antecedentes acerca do que caracteriza a área e de como se faz pesquisa em Linguística Aplicada (o que pode ser efetuado com apresentações de pesquisas já desenvolvidas), esse tipo de discussão fica difícil. Por meio da ementa, percebe-se uma exclusão de bases epistemológicas a respeito da Linguística Aplicada, podendo dificultar a compreensão dos alunos em relação ao que é a área e como se pode contribuir nela. Nesse contexto, outro aspecto da ementa que merece ser abordado é a base teórica sugerida, a qual consta no quadro a seguir.

Quadro 2 – Base teórica do componente curricular.

Bibliografia Básica:

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2008.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

Bibliografia Complementar:

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v.1, n. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas-SP: Pontes, 1995.

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

HILÁRIO, Bohn e VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **A leitura: ensino e pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 1989.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, Anna Rachel. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, FALE/ Núcleo de Análise do Discurso, 2003.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. V.2 . São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, V.10, nº2, 1994, pp.329-38.

PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.). **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil)

ROCHA, Décio e GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura em sala de aula: polifonia e interação. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (orgs.) **Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

_____. A arquitetura das interações verbais: produções de sentidos dos discursos em sala de aula. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (orgs.) **Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1985.

Fonte: PPP do curso de Letras.

A bibliografia básica aponta dois autores que não pertencem a área da Linguística Aplicada. Mais especificamente, tem-se Antunes (2008), no campo da Linguística Textual, em sua articulação com questões de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, e Ilari (1985), que, em sua obra dedicada à aplicação de linguística, aponta as contribuições dessa área para o ensino de língua portuguesa. Com tal bibliografia básica, o componente curricular não considera a atual Linguística Aplicada, pois, indicando, de modo indispensável, discussões teóricas distanciadas, é bem provável que a compreensão dos discentes acerca da Linguística Aplicada seja inadequada mediante às demandas contemporâneas.

Na bibliografia complementar do componente curricular encontram-se sugestões de leitura em diferentes áreas de atuação, a saber:

9 (nove) textos vinculados à Linguística Aplicada (BARCELOS, 2001; CORACINI, 1995; HILÁRIO; VANDRESEN, 1988; KLEIMAN, 1989; MOITA LOPES, 1996, 1994; PASCHOAL; CELANI, 1992; ROCHA; GURGEL, 2002; ROCHA, 2002);

7 (sete) textos sobre ensino de Língua Portuguesa em diferentes perspectivas teóricas, como a Análise do Discurso e as Teorias da Gramática (BECHARA, 1997; GERALDI, 1984; LUFT, 1985;

MACHADO, 2003; MENDONÇA, 2001; POSSENTI, 1996; SOARES, 1985).

Mesmo com o direcionamento da bibliografia complementar aos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, percebe-se que a leitura desses textos não é base do componente curricular e nem se enquadra nos pontos apresentados na ementa. Assim, as bases de Linguística Aplicada ficam apagadas. O componente curricular, de acordo com a análise das bibliografias básica e complementar, gira em torno de contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa e se distancia da Linguística Aplicada. Com isso, acredita-se ser necessário rever objetivos, aspectos elencados para o trabalho pedagógico no curso de licenciatura em Letras e reformular bases teóricas direcionadas ao componente curricular que envolve a Linguística Aplicada, bem como a sua própria denominação.

Diante desta primeira análise, contextualiza-se, no tópico a seguir, a metodologia da pesquisa desenvolvida com graduandos em Letras que deu origem às demais inquietações referentes a este estudo.

Contextualização metodológica

O autor deste trabalho ministrou um curso de férias de uma semana intitulado “Linguística Aplicada e ensino de língua portuguesa” para alunos do curso de Letras/Português matriculados no 5º período do curso presencial no contexto de uma universidade pública de Alagoas. Por ser ministrado no turno diurno (matutino e vespertino), o curso contou com apenas 8 (oito) alunos e, diante de um curto período de tempo, recebeu, pelos alunos, a adjetivação de “intensivo”, visto que era composto por discussões teóricas a partir de textos sugeridos pelo docente, apresentação de trabalho e atividades escritas.

Considerando as problemáticas apresentadas na ementa do componente curricular já mencionado, os textos trabalhados durante o curso foram outros, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Textos lidos e discutidos durante o curso de férias.

Bibliografia básica:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada. **Letras Revista do Instituto de Letras da Puccamp**, Campinas, v. 2, p. 7-14, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11407/6882>>. Acesso em 27. mai. 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N. Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 109-127, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54469/26053>>.

Bibliografia específica:

CARRIJO, V. L. S; PADILHA, S. J. O ensino reflexivo e dialógico da reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana. **POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 20, p. 189-207, 2013. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/664/1117>>.

CRUZ, A. M. M; SANTOS, M. A. Letramento literário: ações e reflexões mediadas pela cultura escolar. **Letras em Revista**, v. 9, p. 139, 2019. Disponível em <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/206/89>>.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, v. 13, p. 463-480, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>>.

MORETTO, M. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 32, p. 87-98, 2014. Disponível em <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/242/141>>.

SILVA, M. B. M; SILVA JÚNIOR, S. N. DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE NA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2017. **Revista Desenredos**, v. XI, p. 157-168, 2019. Disponível em <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/Desenredos_31_-_Artigo-Enem2017-MartaBetania-SilvioJunior.pdf>.

SILVA, T. C. G. O dialogismo no fórum acadêmico: um estudo da interação verbal no ensino a distância. **HIPERTEXTOS REVISTA DIGITAL**, v. 06, p. 1-12, 2011. Disponível em <<http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Telma-Cristina-Gomes-da-Silva.pdf>>.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Revista Leia**

Escola, v. 14, p. 40-50, 2015. Disponível em <
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/326/256>>.
_____. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/ produtor de textos: a busca de autonomia. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999. Disponível em <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639289/6883>>.

Fonte: Plano do componente curricular.

A bibliografia básica foi discutida durante o primeiro encontro do professor com os alunos (os textos foram enviados anteriormente para os e-mails dos alunos). O texto de Almeida Filho (1991) foi abordado no matutino e o de Silva Júnior (2018) no vespertino. A partir do segundo dia de curso, cada aluno ficou responsável pela apresentação de um texto, para que, após cada apresentação, houvesse discussões com a turma a respeito das articulações que cada texto apresenta com as bases teórico-metodológicas da Linguística Aplicada, pontuadas no primeiro dia.

Dentre as atividades solicitadas aos alunos, contou-se com: síntese de aula, resenha e estudo dirigido. Para a discussão proposta para este estudo, serão utilizados trechos das resenhas produzidas pelos alunos a partir do texto de Almeida Filho (1991) e o estudo dirigido. A escolha se deu pelas possibilidades dadas aos alunos de estabelecer uma visão crítica a respeito de um texto da área (resenha), de caracterizar a Linguística Aplicada e desenvolver uma reflexão acerca das possíveis contribuições da área para as práticas sociais de uso da linguagem em contextos de ensino de língua portuguesa como língua materna (estudo dirigido).

Foram escolhidas, entre as resenhas e os estudos dirigidos, as produções de 3 (três) alunos, os quais, por questões éticas, terão nomes fictícios, a saber: Pedro, Caroline e Letícia. A análise dos dados segue uma perspectiva interpretativista, proposta pela pesquisa qualitativa que, como assinala Moita

Lopes (2013), norteia os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada². Essa abordagem de pesquisa engloba uma descrição de dados articulada com discussões teóricas variadas, no intuito de pontuar a relação de teoria, metodologia e prática de pesquisa, própria das ações de pesquisa em Linguística Aplicada.

O que é e o que se faz em Linguística Aplicada?

O questionamento de “Para vocês, o que é Linguística Aplicada?” é comum nos contextos institucionais brasileiros. Os alunos, tomando como base a própria nomenclatura da área, pensam, de início, em um construto metodológico de aplicação de teorias linguísticas no ensino das línguas. Para tentar reverter tal situação, a ação docente é decisiva, pois é a partir do que o professor determina para a mediação das aulas que os posicionamentos dos alunos podem ser transformados de alguma forma.

Dentre as atividades efetuadas em sala de aula, durante o curso de férias de Linguística Aplicada e ensino de língua portuguesa, a escrita da resenha foi solicitada pelo professor ao término do primeiro dia de aula. Os alunos precisariam desenvolver suas resenhas tendo como texto-base a discussão “Maneiras de compreender a Linguística Aplicada”, de Almeida Filho (1991). No texto, o autor traz uma abordagem didática acerca do que era Linguística Aplicada na década de 1940, suas transformações e a que havia chegado a Linguística Aplicada em 1991, após a segunda virada histórica dada pela área. A discussão atendeu aos objetivos do professor, uma vez que, mesmo com

² A pesquisa qualitativa integra as pesquisas de Linguística Aplicada pelo seu caráter interpretativo. As diferentes vertentes de pesquisa, como: etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação etc., também permeiam as ações de pesquisa em Linguística Aplicada, para orientar o direcionamento das reflexões e esclarecer melhor as características metodológicas dos estudos, em nível de graduação e pós-graduação.

bastante receio, os alunos foram questionando e construindo coletivamente compreensões acerca da temática abordada.

O quadro a seguir apresenta o ponto de vista crítico dos alunos Pedro, Caroline e Letícia acerca do texto de Almeida Filho (1991). Os fragmentos foram retirados das resenhas escritas por esses alunos.

Quadro 4 – Posicionamentos dos alunos nas resenhas sobre o texto de Almeida Filho (1991).

Pedro: A Linguística Aplicada só vai ser ciência a partir do momento em que é delimitado um objetivo de estudo, porém em 1980 a LA era bem arcaica, numa concepção totalmente diferente da realidade atual. A LA não é somente pensar em ensino e sim em ação social. Para isso é necessário uma própria observação social, por exemplo, levar o médico a falar de uma forma mais fácil, estudando seus termos técnicos, há uma interação social, e definição das relações.

Caroline: Por Linguística Aplicada ser uma área muito abrangente, não existe método específico durante a investigação de um problema, o que há de fato é uma junção das teorias de muitas outras áreas como por exemplo a psicologia, a sociologia, entre outras, que podem ajudar a encontrar encaminhamentos para problemáticas encontradas em contextos sociais.

Letícia: Na Linguística Aplicada não se trabalha com registros passados, mas sim diretamente com fenômenos em ação, indo de encontro a uma situação recorrente e cotidiana, identificando o problema e refletindo sobre como ele pode ser aprimorado no dia-a-dia social.

Fonte: dados escritos.

Os fragmentos apresentados no Quadro 4 indicam a construção de uma caracterização de Linguística Aplicada que é constituída no cruzamento das vozes dos alunos, qual seja: “a de Linguística Aplicada como área abrangente, que, mesmo tendo um passado arcaico, carrega consigo a necessidade de se investigar os fenômenos sociais reais que envolvem a linguagem, tendo que recorrer, para tanto, a outras áreas de estudo em busca de reflexões sobre alguma problemática”. Além de tal caracterização, encontra-se, no fragmento do aluno Pedro, uma implicação social da pesquisa em Linguística Aplicada quando o aluno menciona o trabalho de facilitação da linguagem médica, que, naturalmente, pode ser um fenômeno a ser investigado pela pesquisa em Linguística Aplicada.

Com isso, os conhecimentos apresentados pelos alunos aproximam-se da afirmação de Moita Lopes (2009, p. 20), quando se destaca que

O fato é que as áreas de conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são reinventados, e aos pesquisadores, como sempre, cabe escolher os caminhos a seguir. (...) A área de LA tem se repensado continuamente, o que também, devo dizer, está acontecendo em outros campos: provavelmente, um repensar característico das sociedades reflexivas em que vivemos (GIDDENS, BECK E LASH, 1997).

A autonomia do pesquisador, frisada por Moita Lopes (2009), fica evidenciada no fragmento de Letícia quando ela traz para a sua resenha a junção entre os termos encontro, identificação e reflexão. Outro aspecto que revela esse aspecto da Linguística Aplicada é o estudo em contextos sociais, tratado por Caroline, que não limita o estudo em Linguística Aplicada às situações de sala de aula, mas remete à amplitude em que atua a linguagem no seio de diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, os sentidos construídos nas resenhas dos alunos mostram uma compreensão inicial satisfatória sobre o que é e o que se faz em Linguística Aplicada atualmente. Essa discussão foi relevante, pois, antes de adensar na temática mais específica: ensino de língua portuguesa, os alunos puderam ter uma ideia geral acerca das possibilidades dadas pela área de pesquisa à investigação em sala de aula.

Em relação ao estudo dirigido, focalizar-se-á em duas questões específicas que constaram na atividade³, como:

O que é Linguística Aplicada?
Como se pode pensar em Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa?

A discussão desenvolvida pela aluna Letícia é apresentada a seguir:

³ O estudo dirigido contava com mais uma questão, na qual solicitava-se que os alunos distinguissem Linguística de Linguística Aplicada.

Quadro 5 – Estudo dirigido da aluna Letícia

O que é Linguística Aplicada?

É uma área de pesquisa que estuda e problematiza a linguagem como prática sócio-cultural.

Como se pode pensar em Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa?

A Linguística Aplicada se situa no contexto do discurso e nas práticas discursivas interacionais. Desse modo, pensar em LA no ensino de língua portuguesa é olhar o ensino não como um modelo estanque, mas identificar e problematizar essas práticas com o intuito de compreender seus impactos positivos e negativos na sala de aula, e interagir, melhorando cada vez mais o ensino.

Fonte: dados escritos.

Na questão geral, Letícia trouxe apenas um dos aspectos que foram mencionados no decorrer do curso desenvolvido. Entretanto, sua resposta específica mostrou uma compreensão mais aprofundada no que se refere às possíveis contribuições da pesquisa em Linguística Aplicada para o ensino de língua portuguesa. A posição da aluna traz a reflexão sobre o ensino como uma prática processual, o que fica destacado quando se trata da não detenção da Linguística Aplicada em um modelo estanque, pronto e acabado, de ensino de língua portuguesa. A ênfase dada às interações entre os sujeitos em sala de aula apresenta a necessidade da valorização do papel do aluno na sua própria aprendizagem, aspecto esse que integra as bases da prática de pesquisa em Linguística Aplicada.

As respostas dadas por Letícia dialogam com a discussão empreendida por Caroline.

Quadro 6 – Estudo dirigido da aluna Caroline.

● O que é Linguística Aplicada?

A Linguística Aplicada estuda a linguagem como uma prática social, pensando o ensino como forma de interação e construção processual, visando uma adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

● Como se pode pensar em Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa?

Pode-se pensar, pois, é através dela que ocorre a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade faz com que o aluno se questione e problematize o assunto em questão. A interação proporciona uma construção coletiva de conhecimento e o aluno, bem como os professores, atuam como pontos importantes para o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Fonte: dados escritos.

A transdisciplinaridade, que começou a ser trazida para as discussões sobre Linguística Aplicada a partir do momento em que Moita Lopes (1996) passou a definir a área como dentro das ciências sociais, foi a palavra-chave da resposta da aluna. Assim, a prática transdisciplinar insere o pesquisador de Linguística Aplicada num campo mais amplo que o do território imposto pela Linguística. Sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, Rocha e Daher (2015, p. 137) assinalam que

ela pode se tornar a oportunidade de efetivamente exercermos, na qualidade de linguistas aplicados, o papel de cientistas sociais, de podermos mapear um social que se deixará apreender por meio da qualidade das trocas verbais que se atualizam e pelo modo como seremos então capazes de lê-las

Diante disso, na leitura que Caroline faz, as relações entre Linguística Aplicada e ensino de língua portuguesa retomam a transdisciplinaridade pelo fato de, conforme destacou Letícia, a prática de sala de aula, nessa perspectiva, não seguir modelos estanques. É preciso, segundo se interpreta nos discursos das alunas, que o ensino gire em torno de necessidades reais de sala de aula, buscando, de acordo com o estudo dirigido de Pedro, a criticidade do sujeito por meio dos acontecimentos de sala de aula.

Quadro 7 – Estudo dirigido do aluno Pedro.

- O que é Linguística Aplicada?
É uma ciência que estuda as práticas sociais de linguagem em situações reais de uso da mesma.
- Como se pode pensar em Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa?
Pensar em Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa envolve a reflexão sobre a língua para além de aspectos estruturais, mas para fins de produção discursiva e criticidade do aluno leitor e produtor de textos.

Fonte: dados escritos.

A posição assumida por Pedro na primeira questão se aproxima da caracterização de Linguística Aplicada apresentada por Letícia, a qual, mesmo resumidamente, abarca todo um conjunto de objetivos incluídos na pesquisa da

área supracitada. Na relação com o ensino de língua portuguesa, o aluno traz possíveis implicações das práticas mencionadas pelas outras alunas (interação entre os sujeitos, ensino baseado nas necessidades dos alunos etc.) na formação dos sujeitos que constituem cotidianamente a sala de aula de língua portuguesa de educação básica.

Diante do que foi observado na análise, percebe-se que os sentidos da pesquisa em Linguística Aplicada e de suas contribuições sociais para o ensino da língua portuguesa caminham coerentemente para o que realmente vem se efetuando no cenário científico. A compreensão dos discentes a respeito do que norteia essa área de pesquisa pode influenciar de alguma forma a formação de novos linguistas aplicados, e esse, além dos demais, é um dos objetivos de se levar a discussão sobre Linguística Aplicada para alunos do curso de Letras, nas suas diferentes habilitações.

Considerações finais

Buscando problematizar as vozes do discurso institucional e as possibilidades de alterar questões previamente estabelecidas, este estudo apresentou algumas ações necessárias para reverter um quadro de baixo oferecimento de conhecimentos acerca da caracterização e das implicações sociais da pesquisa em Linguística Aplicada no curso de Letras. Os modos de compreender a área e as suas particularidades que a concebe como campo abrangente, híbrido e transdisciplinar de produção de conhecimentos entregam aos alunos possibilidades de inquietarem e, assim, procurarem fazer pesquisa em Linguística Aplicada. A discussão empreendida serve, também, para que professores do ensino superior, ao identificarem inconsistências teórico-metodológicas, possam refletir e agir situadamente em busca de construções concretas de conhecimento em sala de aula.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada. *Letras Revista do Instituto de Letras da Puccamp*, Campinas, v. 2, p. 7-14, 1991.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de letras, 1996.
- ROCHA, Décio; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)*, v. 31, p. 105-141, 2015.
- SILVA JÚNIOR, S. N. Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, p. 109-127, 2018.
- ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p. 25-46.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

CAPÍTULO 6

Cultura e interculturalidade nas formas de avaliação: uma análise do Celpe-Bras

Débora Simões Araújo¹

Introdução

Este trabalho tomou como objetivo realizar uma análise, sob a abordagem intercultural, das perguntas do roteiro de interação face a face do exame de proficiência da língua portuguesa como língua estrangeira (Celpe-Bras), do ano de 2018. A análise feita se embasou nos conceitos de cultura e de interculturalidade desenvolvidos por Cucho (1999), Laraia (2009), Mendes (2012) e Matos (2014).

É preciso ainda ressaltar que o roteiro foi analisado em conjunto com os elementos provocadores correspondentes. Estes, por sua vez, podem ser “as fotos, cartuns, quadrinhos, gráficos, textos curtos, etc.” (BRASIL, 2012, p.11), presentes na etapa de produção oral da avaliação. No caso do Celpe-Bras 2018 esses elementos são publicidades sobre temas da atualidade.

Há três justificativas para a realização desse trabalho. A primeira, é que pouco se tem falado sobre a presença da interculturalidade em exames de

¹ Mestranda, Universidade Federal de Sergipe. Dsa.debora1995@gmail.com

proficiência em língua estrangeira. A segunda, é que a procura pelo ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) vem crescendo significativamente nos últimos anos, seja por questões econômicas, políticas ou turísticas, crescendo também a procura pelo Celpe-Bras. Fazendo-se, portanto, necessários trabalhos que busquem contribuir direta ou indiretamente para o aprimoramento e qualidade do exame.

Por fim, a terceira e última justificativa corresponde ao recorte temporal escolhido aqui, o ano de 2018. Essa justificativa deve-se ao fato de que este ano é posterior a alguns acontecimentos importantes no Brasil que contribuíram para o aumento da procura do PLE e do Celpe-Bras. Estes acontecimentos são: em 2014 a entrada do país para o Grupo de Países Emergentes (BRICS), a realização do Programa “Mais Médicos” (que já não existe mais) e o fato de ser sediada em solo brasileiro a Copa do Mundo. Em 2016 a realização das Olimpíadas e em 2017 a chegada muitos imigrantes, em sua maioria, venezuelanos que buscaram fazer a prova no intuito de conseguir espaço no mercado de trabalho com a obtenção do certificado ou ainda entrar em universidades brasileiras.

O exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras é a avaliação oficial brasileira, que vem sendo aplicada desde 1998, para certificar a proficiência em português como língua estrangeira. Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, porém hoje está aos cuidados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A prova é aplicada anualmente no Brasil e no exterior e certifica os níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

O exame está dividido em duas etapas, uma escrita e outra oral. A etapa escrita está dividida em 4 tarefas, em que na primeira delas o aluno faz um texto escrito a partir de um vídeo disponibilizado na hora do exame. Na segunda, o texto é feito a partir de um áudio. Nas tarefas 3 e 4 são disponibilizados dois textos a partir dos quais o avaliado tem que produzir dois textos escritos.

A etapa oral é realizada a partir dos elementos provocadores e do roteiro de interação do exame, corpus deste trabalho. Nesta etapa, o candidato tem que fazer uma produção oral que será conduzida pelo aplicador. São 20 elementos provocadores e cada um deles possui 8 perguntas que o aplicador faz ao avaliado no intuito de conduzir a interação face a face. Vale ressaltar que dos 20 elementos cada candidato usa apenas dois na interação.

No roteiro de interação face a face o exame diz que

de modo geral, as perguntas dessa etapa do roteiro podem explorar: a) compreensão sobre o assunto do Elemento Provocador; b) opiniões e experiências pessoais acerca do assunto abordado; c) relação entre tema abordado e elementos culturais do país de origem do participante; d) exploração de aspectos culturais do Brasil (BRASIL, 2018, p. 3).

Nota-se, a partir deste trecho, que apesar do Celpe-Bras não sugerir em seu manual a abordagem intercultural na avaliação, diferentemente do que acontece com o Quadro de Referências para o Ensino de Português no Estrangeiro (Qua-REPE) que sugere a interculturalidade no ensino-aprendizagem de PLE e nas avaliações, há o cuidado em relacionar os temas apresentados nos elementos provocadores à cultura de origem do candidato. Mas será que essa relação é feita de maneira intercultural?

Cultura e interculturalidade

Para entender melhor a interculturalidade é preciso primeiro entender o conceito de cultura. O que é cultura? É um conjunto de manifestações artísticas

de um povo? É a culinária de um país? É o modo de se vestir e de se comportar de um grupo?

Há várias formas de entender a cultura, ela pode estar relacionada ao conjunto de conhecimentos literários e artísticos, ao conjunto de informações sobre países que se obtém em viagens ou em leituras, ou ainda aos hábitos de um povo, aos comportamentos do dia-a-dia, etc. Porém nem sempre o termo foi tão amplo e pode ser tão abrangente como é hoje. Cuche (1999) em seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais* mostra a evolução semântica que a palavra sofre, no início do século XVI, na França, por exemplo, cultura significava “ação de cultivar a terra” (CUCHE, 1999, p 19), já no século XVIII significava “[...] o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela de terra cultivada” (CUCHE, 1999, p 19).

O conceito de cultura tomado aqui será o de um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2009, p. 25). É ainda preciso entendê-la como dinâmica, pois ela está sempre em processo de construção e modificação, nunca estará pronta em uma caixinha. E por que a cultura tem que estar presente em exames de proficiência em língua estrangeira? Porque língua e cultura são como dois lados de uma mesma moeda, não se separam. Não existe uma sem a outra como salienta Laraia (2009, p.49) “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Sabendo que língua e cultura são dissociáveis surge a importância de trabalhá-la sob um viés intercultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, por conseguinte, nas provas de proficiência em língua estrangeira como o Celpe-Bras. Trabalhar com interculturalidade não se restringe a falar sobre os hábitos de um dado grupo, culinária, músicas danças, etc, isto porque

para atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características e que, apesar de algumas poderem ser agrupadas por meio de um fio condutor que apaga as suas diferenças, cada indivíduo será único (MATOS, 2014, p. 167).

A interculturalidade implica, pois, que o aprendiz de PLE, por exemplo, consiga se expressar linguisticamente e culturalmente no português brasileiro e relacione aspectos dessa cultura aos da sua cultura de origem, ocorrendo assim, a interculturalidade. Portanto, ter um material didático ou uma prova com um viés intercultural não significa trazer, por exemplo, comidas típicas do Brasil e da Colômbia. Mas fazer com que aspectos dessas culinárias sejam relacionados.

É necessário salientar que ainda existem algumas confusões entre interculturalidade e multiculturalismo, este se refere à prática de levar diferentes culturas às aulas, por exemplo, sinalizar seus aspectos e não fazer nenhuma correlação com a cultura origem dos aprendizes de língua estrangeira. Já a interculturalidade é, como Mendes (2012, p. 360) coloca,

uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar.

Portanto, surge a necessidade de se averiguar se ocorre a presença da interculturalidade no roteiro de interação face a face do Celpe-Bras 2018, tendo em vista que o exame coloca que as perguntas do roteiro buscam relacionar os temas à cultura do avaliado.

A interculturalidade no roteiro de interação e nos elementos provocadores do Celpe-Bras 2018

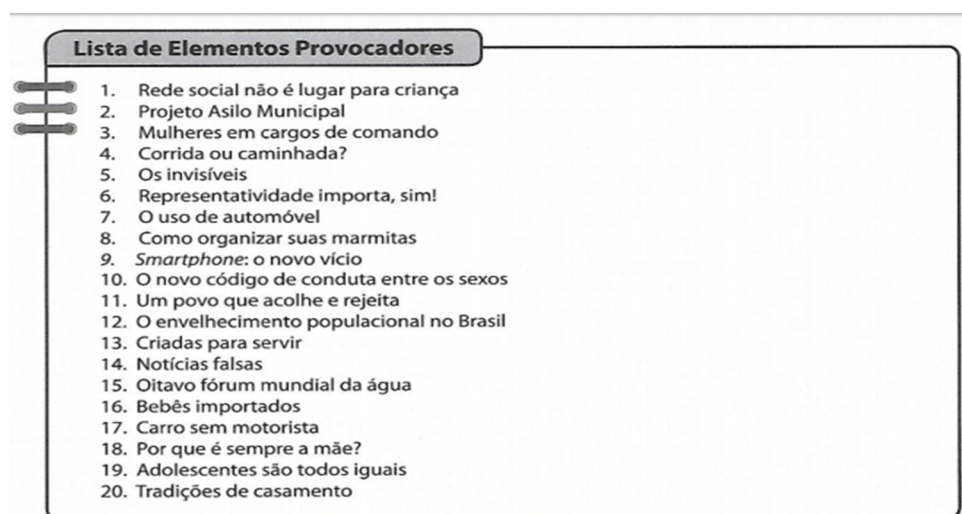
Para analisar as perguntas do roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras 2018 foi preciso antes de tudo ler e analisar culturalmente todos os 20 elementos provocadores presentes na prova deste ano, a fim de saber se as

temáticas trazidas faziam parte da cultura brasileira. Feito isto, foi realizada a leitura das perguntas de forma isoladas e associada aos elementos correspondentes, a fim de verificar se havia a presença da abordagem intercultural no roteiro.

A análise se deu por meio do conceito de interculturalidade desenvolvido por Mendes (2012). Para isso, foi verificado nas perguntas se em algum momento era pedido ao avaliado que ele relacionasse aspectos da(s) cultura(s) brasileira(s) a aspectos culturais de seu país de origem.

Os elementos provocadores do ano de 2018 estão intitulados na imagem abaixo retirada da prova.

Figura 1: Lista dos elementos provocadores do Celpe-Bras 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2018>

Como já foi dito na introdução deste capítulo para cada elemento provocador são feitas 8 perguntas que conduzem o texto oral do participante na interação face a face. Após a leitura e análise de cada elemento, bem como das perguntas correspondentes se percebeu que os temas tratados nos elementos são temas presentes nas mais diversas culturas e países. Não são únicos do Brasil, como por exemplo, a festa das cabacinhas em Japarutuba –

SE. Talvez, o fato de ser assim facilitasse ainda mais a presença da interculturalidade, já que não existiria um esforço maior por parte do participante em lembrar-se de alguma manifestação artística parecida à festa das cabacinhas em seu país na hora da prova.

O primeiro tema “rede social não é lugar para criança”, está presente nas mais variadas culturas e a partir disso poderiam ser feitas perguntas sobre o entendimento do avaliado em relação ao tema, por exemplo, como ele percebe o uso das redes sociais por parte das crianças no Brasil e no país dele, o que há em comum e de diferente entre os dois países. E ainda se ele também teve redes sociais quando era criança e se sim de que forma era controlado o uso delas ou como ele acha que deveria ocorrer o acesso às redes sociais por parte de crianças no país dele e no Brasil, etc. Porém as perguntas são feitas, em sua maioria, de forma que as respostas ficam restritas a opinião do participante, ou ao país sem que haja uma correlação com o Brasil. Como ocorre nas perguntas do primeiro elemento provocador.

Figura 2: Elemento Provocador 1 do Celpe-Bras 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelebras/arquivos/elementos-provocadores-da-partee-oral/2018>

Figura 3: Perguntas do roteiro de interação face a face do Celpe-Bras 2018 correspondentes ao elemento provocador 1

Etapa Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. Você concorda que as redes sociais não são lugar para crianças? Por quê?
2. Em sua opinião, quais os principais riscos que as crianças correm ao acessar as redes sociais?
3. Em sua opinião, por que as crianças se sentem atraídas pelas redes sociais?
4. Como é possível educar as crianças para usarem as redes sociais de forma segura?
5. Em sua opinião, como as relações entre as crianças estão mudando após o surgimento das redes sociais eletrônicas?
6. Você tem costume de usar as redes sociais? Com que finalidades?
7. Em sua opinião, os adultos também podem correr riscos ao utilizar as redes sociais? Comente.
8. Em seu país, com que idade as crianças começam utilizar as redes sociais? Com que finalidades?

Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2018>.

Apesar de a pergunta 8 pedir para o participante relacionar o tema ao seu país, não há de maneira explícita uma relação entre o Brasil e o país dele, que poderia ser feita, por exemplo com perguntas como quais as diferenças e/ou semelhanças entre o acesso às redes sociais das crianças brasileiras e do seu país? Assim como no Brasil as crianças em seu país estão inseridas no mundo tecnológico desde muito cedo? Quais aspectos você consegue identificar a partir do texto presente nas duas culturas?

No elemento 16 intitulado “bebês importados” abaixo, a pergunta 2 pergunta sobre os brasileiros, porém não pede que o participante os relacione às pessoas do seu país.

Figura 4: Elemento Provocador 16 do Celpe-Bras 2018

BEBÊS IMPORTADOS

Cresceu o número de mulheres e casais inférteis que recorrem a amostras de sêmen dos Estados Unidos. O motivo: o acesso a informações que identificam o doador **GIULIA VIDALE**

SOB MEDIDA

Os testes de sêmen americanos o fazem conhecer as informações sobre a aparência física e as preferências do doador, coisa que não acontece no Brasil. No caso que se vê aqui, o doador é um engenheiro de ascendência asiática, tem olhos castanhos, pele clara, cabelos lisos e pretos, 68 quilos e 1,67 metro de altura.

SUTILEZA

Nos Estados Unidos, há também informações sobre o comportamento do doador. Ao lado de uma foto da infância, descobre-se no exemplo acima, que o doador é um "Garfield" no comércio convença, que adora seus dois filhos, passa bastante tempo com sua família e tem um sonho com costura.



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parteral/2018>

Figura 5: Perguntas do roteiro de interação face a face do Celpe-Bras 2018 correspondentes ao elemento provocador 16

Etapa Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. O que você achou dessa matéria?
2. Por que os brasileiros preferem o banco americano?
3. Em sua opinião, o que poderia explicar o aumento da procura por um banco de sêmen?
4. Em sua opinião, por que os brasileiros escolhem doadores com essas características?
5. Você consideraria fazer uso desse banco, caso fosse necessário?
6. Quais dilemas éticos estão relacionados ao uso de um banco de sêmen?
7. Em sua opinião, é importante que o banco disponibilize muitas informações sobre o doador? Por quê?
8. O que você acha da possibilidade de a família entrar em contato com o doador quando a criança crescer?

Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2018>

Neste caso, para que houvesse interculturalidade poderiam ser feitas perguntas como: No seu país existem muitas pessoas procurando bancos de sêmen? Lá as pessoas como no Brasil preferem os bancos americanos? Quais diferenças você consegue perceber entre o que ocorre no Brasil e o que ocorre no seu país, relacionadas a este tema?

Em alguns poucos casos ocorrem perguntas que provocam a interculturalidade, como é o caso do elemento provocador 20, intitulado “tradições de casamento” em que o texto mostra elementos que são tradicionais no casamento dentro da cultura brasileira e as perguntas que são feitas relacionam esses aspectos à cultura do avaliado. A interculturalidade, neste caso, ocorre porque o texto disponibiliza aspectos culturais presentes no Brasil como atirar arroz e pétalas de rosas em casamentos e as perguntas pedem que o avaliado comente se essas mesmas tradições ocorrem no seu país e qual outras acontecem. Como é mostrado nas imagens abaixo.

Figura 6: Elemento Provocador 20 do Celpe-Bras 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2018>.

Figura 7: Perguntas do roteiro de interação face a face do Celpe-Bras 2018 correspondentes ao elemento provocador 20

Etapa Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. Essas tradições de casamento também existem na sua cultura? Comente.
2. Além das apresentadas no material, que outras tradições há no seu país?
3. Você concorda que seguir essas tradições traz boa sorte ao casamento? Por quê?
4. Que curiosidades e superstições sobre o que dá azar no dia do casamento existem em sua cultura?
5. Em sua opinião, por que há tantas superstições relacionadas a casamento?
6. Como são as cerimônias de casamento no seu país?
7. Em seu país, as celebrações de casamento de hoje em dia são diferentes das celebrações de antigamente? O que mudou?
8. Em sua opinião, o que é mais importante para fazer um casamento feliz? Comente.

Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2018>

Posterior à realização da análise o resultado obtido foi a predominância da ausência da interculturalidade no roteiro de interação face a face do Celpe-Bras 2018. Podem-se contatar três realidades diferentes, uma em que não há, em nenhuma das perguntas, dispositivos que possibilitem a ocorrência da interculturalidade. Outra em que há menos de três perguntas que possibilitam e uma última em que há quatro ou mais perguntas que possibilitam a interculturalidade.

Considerações Finais

Conhecer a cultura e a língua do outro nos possibilita um olhar diferente para o outro, nos permite nos reconhecer no nosso lugar e nos colocar no lugar de outrem. Conseguir relacionar uma cultura com outra permite criticar, respeitar e entender melhor tudo aquilo que compõe o que é a sociedade da qual o indivíduo faz parte e o que compõe a sociedade do outro.

A perspectiva intercultural permite o caráter de inclusão de uma língua e de uma cultura. Trazê-la para os exames de proficiência como o Celpe-Bras pode possibilitar ao aprendiz um aproveitamento maior da oralidade no exame, uma vez que ele estará correlacionando algo da cultura do outro com a sua e com isso talvez se sinta mais confortável para falar, já que estará falando de algo com que possui proximidade. Além disso, possibilitará um olhar crítico para ambas as culturas exercendo assim cidadania. Por fim, é preciso ressaltar que mais proveitoso que só trazer a bagagem de mundo do participante para a prova pode ser relacioná-la à(s) cultura(s) brasileira(s) presente(s) direta ou indiretamente nos temas

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: interação face a face*. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2018>. Acesso em 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando*. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>. Acesso em 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: roteiro de interação face a face*. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2018>. Acesso em 12 out. 2019.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, *Revista Abehache*, nº 6, p. 165-185, 1º semestre de 2014.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378

CAPÍTULO 7

Expectativa x realidade: contribuições do PIBID para a formação docente e para a educação básica

Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo¹

Introdução

Considerando-se o senso comum, o professor efetiva-se como tal a partir de sua prática docente, assim como qualquer outro profissional, que percebe diferenças entre a teoria vista na universidade e a prática do dia-a-dia da sua profissão. Por sua vez, professores em formação ou recém-formados realmente sentem essas diferenças ao pisar em sala de aula pela primeira vez. De acordo com Lira (2019):

um professor iniciante tem, em seu primeiro ano de profissão, o contato com situações que fogem do programa curricular de sua formação, e isto faz com que seja um momento de sobrevivência, sendo um período de adaptar-se aos alunos, ao currículo, aos colegas de trabalho e à toda comunidade escolar, além de lidar com todas as demais responsabilidades inerentes à profissão. Esse início é marcado como um ponto importante na trajetória profissional, pois é aí, através das tensões entre a aquisição de conhecimento e a competência profissional, que o estudante se torna professor, e se faz necessário de forma abrupta e repentina o surgimento de sua identidade docente (LIRA, 2019, p. 24).

¹ Graduanda em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: silmaracavalcante@hotmail.com.br.

Além disso, o que esperar quando, ao longo da graduação, e mesmo após os estágios obrigatórios, o professor em formação ainda não possui a confiança e percepção de que está realmente preparado para a sala de aula? Seja por um déficit do curso ou das disciplinas aqui citadas. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma “luz no fim do túnel”, uma esperança de que a prática docente se inicie, mesmo que parcialmente e com certas limitações, para que sua formação esteja mais completa ao fim da graduação e esse professor recém-formado sinta-se mais seguro ao ministrar aulas.

Segundo Rabelo e Dias (2019, p. 5), o PIBID

tem se apresentado como uma iniciativa de valorização das licenciaturas e da profissão docente, contribuindo para a permanência de alunos em cursos de graduação e os incentivando para assumir a docência.

Ou seja, através do PIBID, os professores em formação não somente sentem-se valorizados como também tem a oportunidade de iniciar sua carreira docente e, assim, adquirir a experiência e confiança necessárias para o exercício da profissão.

Além disso, com a criação da Residência Pedagógica e a mudança nos editais do PIBID a partir de 2018, prevendo que, para participar do Programa, o discente precisa estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura “[...] para o qual concorre à vaga. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso” (BRASIL, 2018, p. 2), alunos no início da graduação tem a oportunidade de participar do PIBID, ou seja, assim que entram na universidade, esses alunos podem adquirir uma experiência prática que mostrará se realmente desejam seguir nessa profissão ou não.

Portanto, objetiva-se com este artigo, trazer reflexões acerca da participação enquanto bolsista ID do PIBID Inglês 2018-2020 da Universidade Federal de Sergipe (UFS), além de mencionar as contribuições à formação enquanto docente de língua inglesa, bem como as contribuições do Programa à escola participante. Desse modo, também pretende-se demonstrar a transição entre as expectativas iniciais com o Programa e a realidade encontrada no decorrer do projeto, bem como descrever um dos projetos que vem sendo desenvolvido ao longo desse ano e compartilhar alguns resultados obtidos, visto que a participação dos atuais bolsistas no PIBID já está em seu ciclo final.

O PIBID e as expectativas iniciais

Como mencionado anteriormente, o PIBID se configura como um importante programa para a formação docente, uma vez que ajuda a complementar a formação dos estudantes das licenciaturas. Ainda, considerando sua importância dentro e fora do Brasil, Rabelo e Dias (2019) declaram que:

podemos afirmar que o PIBID é uma política de formação de professores importante não só em nível nacional, mas também em nível mundial. Essa afirmação se sustenta na abrangência do PIBID, que possui subprojetos relacionados às diversas áreas do conhecimento e atua em todos os níveis do ensino, e também no grande número de trabalhos e simpósios sobre o PIBID presentes no V *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* realizado em Santo Domingo, na República Dominicana em 2016 (RABELO; DIAS, 2019, p. 14).

Especificamente em relação ao PIBID Inglês 2018-2020 da UFS, este conta com 2 coordenadoras de área, que são professoras do Departamento de Letras Estrangeiras da universidade; 6 supervisores, que são os professores em formação continuada das escolas de educação básica participantes; e 60

bolsistas, que são os discentes da universidade, professores em formação, divididos entre 48 bolsistas ID e 12 voluntários, e distribuídos entre as seis escolas participantes, sendo 8 bolsistas e 2 voluntários por escola.

Quanto a minha participação no Programa, inicialmente as expectativas enquanto bolsista ID, era ter um primeiro contato com a sala de aula enquanto docente, antes do estágio obrigatório, por julgar ser essencial esse contato prévio. No entanto, a princípio, tal expectativa foi parcialmente frustrada, ao descobrir que não trabalharia especificamente em sala de aula, mas desenvolvendo projetos que auxiliassem no ensino-aprendizagem de inglês na escola, sendo essa a orientação das coordenadoras de área, visto que estava previsto em edital, como o quarto objetivo do PIBID:

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 1).

Posteriormente, ao ser alocada no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR), localizado em São Cristóvão/SE, e após conversa com a supervisora da escola, nos foi proposto, por ela, um projeto que uniria as minhas expectativas iniciais ao objetivo do PIBID aqui mencionado, através da criação de grupos de conversação para os alunos que demonstrassem interesse, o *Let's Talk*, descrito no próximo tópico.

Ainda, faz-se importante mencionar que, além das nossas idas semanais aos colégios, onde permaneceremos por cerca de 4 horas, também nos reunimos quinzenalmente com as coordenadoras de área para trocarmos relatos sobre as escolas e discutirmos textos que nos são enviados na semana anterior à reunião. Por sua vez, tais leituras e discussões são outro aspecto de extrema relevância para a nossa formação, visto que envolvem temas como ensino-aprendizagem

de língua estrangeira, metodologias de ensino, educação pública no Brasil, documentos que regem a educação, formação docente, dentre outros.

Dessa forma, o PIBID vem contribuindo para a formação docente dos envolvidos, seja a formação inicial dos bolsistas ou a formação continuada dos supervisores das escolas, além de contribuir para o ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica, visto que, primeiramente, os bolsistas foram inseridos nas escolas e orientados a observar não somente as aulas, mas todo o ambiente escolar e seu cotidiano, a fim de vivenciar a escola e se indagar sobre os projetos que poderiam desenvolver dentro daquele determinado contexto. Em seguida, em reuniões entre bolsistas, supervisores e coordenadoras, foram pensados os projetos a serem desenvolvidos, visando auxiliar e/ou complementar o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Portanto, considerando todas essas vivências que o PIBID proporciona aos envolvidos, reforçamos a sua importância, em especial, para a formação docente. Lira (2019, p. 25) menciona que “para Neira e Pagnez (2015), o professor é um sujeito que se constitui muito além do conhecimento acadêmico, formado a partir das experiências vividas e dos contextos do qual faz parte e que influenciam diretamente a sua docência” e, nesse sentido, afirmamos a contribuição das experiências vividas através do PIBID. Rabelo e Dias (2019) também relatam a importância dessas experiências para a formação do professor:

Assim, a construção dos saberes docentes não ocorre apenas no âmbito da formação acadêmica e na vida profissional, ocorrendo também no âmbito da vida pessoal de cada professor, mas é a partir das experiências vividas no exercício da docência que a aprendizagem do ofício se modela de forma mais concreta (RABELO; DIAS, 2019, p. 5).

O “*Let’s Talk*” no CEPHAR

O *Let’s Talk* é um dos dois² projetos que são desenvolvidos no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR) e surgiu a partir da ideia da supervisora da escola em recriar um antigo projeto que desenvolveu por pouco tempo com alguns alunos, mas que não teve continuidade. Neste ponto, vale comentar que o CEPHAR é uma escola de ensino médio que funciona na modalidade regular e em tempo integral, por isso, faz parte do programa intitulado “Escola Educa Mais”³, que possui um currículo diferenciado devido às disciplinas específicas do programa e o incentivo, por exemplo, ao protagonismo dos alunos e à criação de clubes⁴ pelos próprios alunos.

Assim, a ideia inicial da professora era criar um clube de inglês onde os alunos pudessem praticar a habilidade oral da língua, através de discussões de temas previamente fornecidos por ela. Contudo, o projeto não teve continuidade devido à falta de um mediador nos encontros, visto que os alunos não estavam muito comprometidos. Então, com a chegada do PIBID ao colégio, em novembro de 2018, foi proposto que esse projeto fosse remodelado e ampliado, com a criação de quatro turmas, com cerca de 10 a 12 alunos em

² A título de curiosidade, o segundo projeto desenvolvido na escola é o programa de rádio “Dobrando a língua”, que surgiu a partir da ideia em aproveitar um recurso da própria escola, uma rádio interna, que era utilizada somente para fins recreativos, com a inserção de músicas durante os intervalos da escola. Então, a ideia desse programa é utilizar a rádio para um fim pedagógico, trazendo diversos aspectos da língua inglesa, como curiosidades, traduções de música, dicas de estudo, entrevistas, dicas para o ENEM, dentre outros.

³ Para saber mais sobre esse projeto, indico a leitura de “*Escola Educa Mais: Conceitos e premissas do modelo de educação integral adotado pela SEED/SE*”. Disponível em: seed.se.gov.br/arquivos/material_consulta_eti.pdf. Acesso em 30 out. 2019.

⁴ De acordo com a antiga SEED/SE (2016, p. 30): “são clubes temáticos, criados e gerenciados pelos jovens. [...] É um trabalho integrado de educadores e estudantes com o objetivo de gerar conhecimento articulado às mudanças de atitudes e a uma prática educativa transformadora”. Já em relação ao protagonismo: “Os conceitos de Protagonismo referem-se à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo” (SEED/SE, 2016, p. 15).

cada, cujos encontros aconteceriam uma vez por semana, durante 40 minutos, no intervalo do almoço, visto que este é o único horário disponível, pois os alunos também estudam no contraturno.

A partir de então, começou-se a divulgação do *Let's Talk* no colégio e os alunos interessados em participar foram separados por proficiência, entre as 4 turmas iniciais: duas básicas, para os alunos que precisavam adquirir vocabulário e praticar a habilidade auditiva (*listening*); uma intermediária, para alunos que já possuíam um bom *listening* mas não conseguiam se comunicar oralmente (*speaking*); e uma avançada, para aqueles alunos que já se comunicavam no idioma e precisavam praticar, tanto o *listening* quanto o *speaking*. Por isso, uma das metodologias escolhidas para o *Let's Talk* foi a abordagem comunicativa, devido à necessidade em desenvolver o *listening* e *speaking* dos alunos, habilidades que não conseguem ser trabalhadas durante as aulas regulares de inglês, assim como na maioria das escolas.

Sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira, Schulz, Custodio e Viapiana (2012) declaram que o foco principal é que os alunos utilizem o idioma em “contextos comunicativos”, não somente aprendam a estrutura da língua, ou seja, “a ideia é que o aprendiz seja encorajado a comunicar intenções e que nem todos os ‘erros’ durante a produção da língua sejam corrigidos, mas somente aqueles que impedem ou interferem na comunicação” (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, pp. 13-14). Portanto, esse é um dos aspectos que regem os encontros no *Let's Talk*, encorajar os alunos a se comunicarem no idioma sem o medo excessivo de “errar”.

Outro fator a ser considerado foi qual seria o papel dos bolsistas nos encontros do *Let's Talk*, sendo decidido que teríamos o papel de mediador dos encontros, a partir do conceito de mediação trazido na teoria sociocultural, pois de acordo com Lantolf (*apud* PAIVA, 2014, p. 131), “o aprendiz pode ser

mediado pelo especialista, pelos pares e por automeiação”. No caso do *Let’s Talk*, trabalhamos com essas três formas de mediação, considerando que os bolsistas são os especialistas e contam com a ajuda da supervisora; os colegas de classe são os pares e, na automeiação, é considerado o protagonismo do aluno previsto na própria escola. Ainda, a interação nos encontros é incentivada, pois “Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças [neste caso, alunos] agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129).

Mas como funciona o *Let’s Talk* na prática? Em dezembro de 2018, a proposta inicial para a turma avançada, em particular, onde sou a mediadora, era a discussão de temas apresentados anteriormente aos alunos ou mesmo proposto por eles, para que a habilidade oral (*speaking*) fosse mais desenvolvida e praticada. Entretanto, após alguns encontros, ao perceber que os alunos continuavam tímidos para expressar suas opiniões, principalmente pelo receio em se comunicar no idioma, propusemos algumas dinâmicas e/ou *games* nos encontros seguintes, que ajudaram a minimizar o receio dos alunos em falar. No fim do ano letivo, aplicamos um questionário com a turma, perguntando qual era a impressão deles sobre o projeto até então e o que eles esperavam no semestre seguinte.

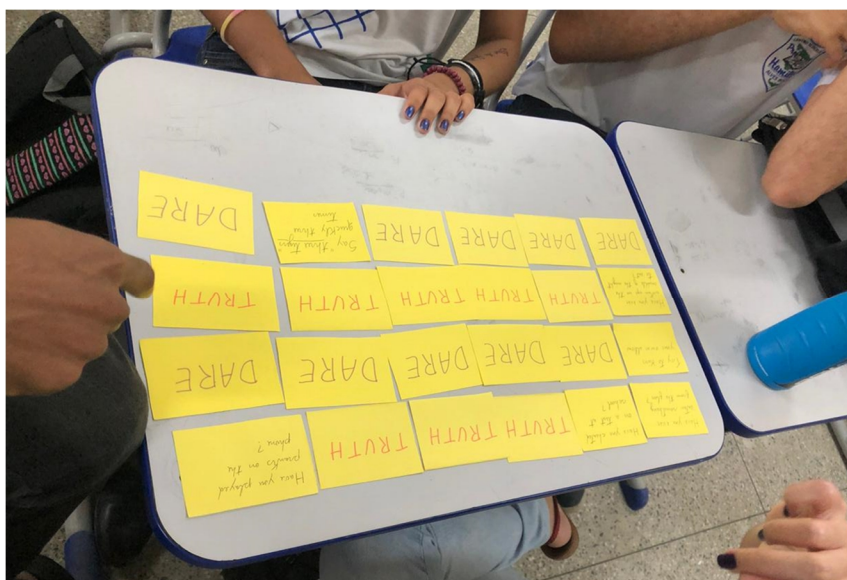
Sobre as respostas dos alunos dessa turma, todos relataram estar gostando dos encontros pela possibilidade em praticar a habilidade oral do idioma, interagir com os colegas utilizando em inglês e ainda ampliar o vocabulário durante essa interação. Ainda, muitos mencionaram que os jogos e dinâmicas foram importantes para minimizar o receio em falar e começarem a sentir-se confortáveis para expressar suas opiniões utilizando o idioma.

Com a mudança de ano letivo e a entrada de novos alunos na turma, em abril de 2019, propusemos novas atividades, dessa vez em relação ao *listening*.

Então, começamos a basear as discussões em alguns áudios ou vídeos mostrados aos alunos no início de cada encontro. Dessa forma, eles praticavam o *listening* antes do momento do *speaking* e também ampliavam mais o vocabulário. Porém, algumas dinâmicas ainda eram utilizadas em encontros intercalados, pois os alunos continuavam interagindo bastante nesses momentos.

Finalmente, ao perceber a dificuldade dos alunos em se expressar utilizando determinados conteúdos gramaticais, como verbos na forma passada e futura, começamos a preparar atividades nesse sentido, selecionando áudios, vídeos e mesmo jogos que estimulassem o uso desses conteúdos gramaticais. Para exemplificar, foi proposto um jogo de “verdade ou desafio”, através de *cards* (figura 1), para praticar o *Present Perfect*, onde os alunos que escolhessem “verdade”, teriam que responder à pergunta do *card* utilizando a estrutura do *Present Perfect*, já os alunos que escolhessem “desafio”, eram desafiados, por exemplo, a dizer algum trava-língua em inglês, rapidamente, três vezes consecutivas.

Figura 1: Jogo “*Truth or Dare*” para praticar o *Present Perfect*



Fonte: Arquivo PIBID Inglês do CEPHAR

Resultados do PIBID Inglês

Nessa etapa final do PIBID Inglês 2018-2020 da UFS, em particular no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha, já é possível mensurar alguns resultados do Programa à formação dos envolvidos e compartilhar os resultados dos projetos desenvolvidos ao longo desse ano, em especial o *Let's Talk*.

Sobre este, é perceptível o desenvolvimento dos alunos participantes, primeiramente porque, ao longo desse ano, foi necessário criar novas turmas básicas, devido a demanda de alunos interessados no projeto, fazendo com que muitos dos alunos que estavam nas turmas básicas, avançassem para a turma intermediária, algo que somente foi possível devido ao desenvolvimento destes ao longo dos encontros no *Let's Talk*. Após alguns meses, um dos alunos que iniciou na turma intermediária, conseguiu migrar para a turma avançada, ao ampliar seu vocabulário e começar a comunicar-se utilizando o idioma.

Além dessa percepção tida pelos bolsistas envolvidos com o *Let's Talk* e pela supervisora, os próprios alunos participantes relatam ter se desenvolvido através desses encontros, como é o caso do aluno J.A., estudante da turma avançada, que se propôs a comentar sobre sua experiência com o projeto:

O *Let's Talk* trouxe vários benefícios quanto a minha pronúncia no inglês, pois eu tenho contato com o idioma por meio de séries, vídeos, músicas e principalmente pela Internet. E esses meios acabam me forçando a praticar apenas a minha escrita. Então esse projeto além de me ajudar na minha pronúncia e fazer novas amizades, me fez ter novos conhecimentos de outras pessoas que aprenderam de forma diferente de como eu aprendi (J.A., 2019).⁵

⁵ Comentário cedido pelo estudante à autora, em conversa via aplicativo de comunicação.

Quanto aos resultados da participação dos bolsistas nesse projeto do Programa, bem como no PIBID de forma geral, acredito que foram bem positivos, seja pela contribuição à nossa formação, com as leituras e discussões durante as reuniões, ou mesmo pela oportunidade em atuarmos no *Let's Talk* (ou em projetos similares, no caso das demais escolas), uma vez que nenhum dos mediadores das turmas tinha uma experiência prévia em lecionar e esse projeto nos proporcionou isso, seja através da mediação das turmas ou, algumas vezes, adotando a postura de *teacher* da turma, principalmente nos momentos de retirar dúvidas ou sugerir soluções para determinados problemas na aprendizagem dos alunos.

Sobre a evolução dos bolsistas ao longo desse projeto, a supervisora da escola relatou, durante participação em um evento do PIBID UFS, que é bem visível a nossa mudança, pois ao lembrar das nossas aulas iniciais, em especial a primeira, em dezembro de 2018, recorda o quanto estávamos nervosos e inseguros, mas que, ao longo do projeto, fomos ganhando confiança e mediando os encontros do *Let's Talk* com uma segurança bem maior. Além disso, comentou também como a inserção do PIBID na escola foi importante.

Considerações finais

Assenso (2019, p. 19) relata que “espera-se do professor moderno, [...] o domínio de diferentes habilidades e estratégias para promover de forma eficiente o aprendizado dos estudantes por meio da interação destes com a realidade que os cerca e com os conhecimentos teóricos que se deseja construir”. Já Souza (2011, p. 283), complementa essa ideia ao afirmar que “nós precisamos abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar”. Diante disso,

e a partir do que foi exposto ao longo deste artigo, é possível concordar com o senso comum de que o professor “se faz em sala de aula”.

Claro que toda a formação acadêmica e o período durante a graduação (e até mesmo a pós-graduação) é necessário para que o professor construa sua “bagagem teórica”, para que conheça diversas teorias e tenha a possibilidade de escolher dentre as que mais se identifica e/ou as que julga necessárias para a aprendizagem de seus alunos. Mas também é perceptível que toda essa teoria é somente um dos aspectos que formam um professor e que, este professor, ao iniciar sua carreira, muitas vezes ainda se sente despreparado para estar em sala de aula, pois são os anos de experiência docente que irão suprir a falta de confiança inicial.

Contudo, entre esse momento de formação inicial e a inserção em sala de aula na posição de professor, programas como o PIBID e a recente Residência Pedagógica assumem um papel fundamental para os graduandos participantes. Se por um lado complementam a parte teórica da formação, trazendo discussões pertinentes à área e que muitas vezes não ocorrem durante as disciplinas do curso, por outro lado, ainda permitem que esses alunos vivenciem, na prática, o ambiente escolar e a sala de aula, além dessa vivência ser tida de forma mais intensa que nos estágios obrigatórios, visto a duração de tais programas, de 18 meses.

Por fim, como demonstrado no tópico anterior, o PIBID faz-se importante tanto para os professores em formação inicial e continuada, quanto para as escolas de educação básica e para seus alunos, pois os projetos são pensados e desenvolvidos nas escolas através de uma observação inicial e em conversa com os supervisores, visando auxiliar e/ou complementar o ensino/aprendizagem da disciplina, neste caso, do inglês. Então, é de extrema relevância a manutenção desses programas, visto os seus benefícios para a educação pública brasileira.

Referências

- ASSENSO, Rafael. O papel da escola básica na formação de futuros docentes: reflexões de um professor supervisor. In: GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ZUFFI, Edna Maura; PIETRI, Emerson de (orgs.). *A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018)*. São Paulo: FEUSP, 2019.
- BRASIL; MEC; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Edital nº 22/2018: Processo Seletivo de Licenciandos (as) para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. 2018. Disponível em: prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/4644/Edital_22_2018_PIBID_UFS_-_ID_-_RETIFICADO.pdf. Acesso em 30 out. 2019.
- LIRA, Fausto Neto Reis de. O papel do PIBID na (re)criação da identidade profissional do professor supervisor. In: GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ZUFFI, Edna Maura; PIETRI, Emerson de (orgs.). *A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018)*. São Paulo: FEUSP, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- RABELO, Leandro de Oliveira; DIAS, Valéria Silva. Programas de iniciação à docência: situando o caso do PIBID no Brasil. In: GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ZUFFI, Edna Maura; PIETRI, Emerson de (orgs.). *A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018)*. São Paulo: FEUSP, 2019.
- SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. Conceitos de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Línguas Estrangeiras – PLE*, ano 1, n. 1, Março/Julho 2012. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088. Acesso em 30 out. 2019.
- SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CAPÍTULO 8

Linguística Aplicada ou aplicação de linguística? Análise das ementas do curso de pós-graduação em LA da UNEB, *campus XVIII*

Daniele Santos Rocha¹

Emerson Tadeu Cotrim Assunção²

Juliana Alves dos Santos³

Caminhos Introdutórios

A Linguística Aplicada (LA) nasceu como uma disciplina de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e hoje se estabelece como uma disciplina que faz fronteiras com outras ciências. Tendo como objeto de estudo a linguagem nas práticas sociais, a LA é, como concebe Moita Lopes (2006), “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Trazendo essa discussão para o ensino, um currículo que evoca/tematiza a Linguística Aplicada busca a valorização de conhecimento oriundos de classe

¹ Graduanda em Letras Vernáculas, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVIII* – Eunápolis. Pesquisadora do Gelat (Cnpq-UNEB). daniele_rocha2011@hotmail.com

² Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XX* – Brumado. Mestre em Letras (UESB). Pesquisador do Gelat (Cnpq-UNEB). emersonbrumado@hotmail.com

³ Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVIII* – Eunápolis. Mestre em Letras (UESB). Pesquisadora do Gelat (Cnpq-UNEB). julalves@gmail.com

populares, na tentativa de não considerar válido apenas os conhecimentos vindos da academia, descentralizar as relações de poder dos grandes centros hierárquicos sobre fortes tendências tradicionais (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES 2006, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; PENNYCOOK, 1998). Na contramão do que defende a LA, a Linguística tradicional sempre voltou seus olhares para a língua *de per si*, ou seja, a língua por ela mesma, e seus objetos de investigação sempre colocaram a língua como objeto primeiro e as questões sociais como coadjuvantes. Afora isso, ainda paira nas Universidades a compreensão equivocada de Linguística Aplicada como aplicação de linguística, como tem defendido os manuais que orientam as práticas docentes de professores da área de linguagens.

Aqui no Brasil, as demandas curriculares fazem com que a LA seja voltada em sua maior parte para o ensino/aprendizagem de línguas, esses incluídos na maioria dos cursos de pós-graduação e graduação. A partir dessa demanda voltada ao ensino de pós-graduação, a nossa inquietação foi a de analisar as ementas do curso de Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XVIII* Eunápolis – BA, e tentarmos definir se essa proposta atende a alguns dos atuais conceitos defendidos pela Linguística Aplicada. Para tanto, pensamos na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) como sul orientador de nossas apostas metodológicas e, para a análise, nos valem de teorizações sobre Análise documental (TÍLIO, 2006) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Inicialmente serão apresentados alguns pressupostos da Linguística Aplicada, falando brevemente da sua história. Em seguida, serão apresentadas conceituações da Linguística Aplicada Crítica, após, serão textualizados os caminhos metodológicos limitados para a investigação. Em seguida, exibiremos alguns achados investigativos e finalizamos com algumas considerações sobre eles.

Fundamentação teórica

São inúmeros os trabalhos que tratam da diferenciação da Linguística com a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1992). Essa necessidade de delimitação teórica se deve, entre outros motivos, pelo fato de as duas terem a língua como objeto de estudo, porém com concepções diferentes sobre ela. É inegável, entretanto, que a LA tem se distanciado da sua disciplina-mãe e se tornado cada vez mais consolidada em sua área de estudo.

A LA surgiu na década de 1940, com o intuito de “criar” métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira que fossem rápidos e eficientes. Naquele momento, buscavam intelectuais que entendessem da aplicação de uma abordagem científica da língua (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). E assim foram os primeiros trabalhos da área: uma tentativa de discutir como os modelos teóricos da linguística poderiam auxiliar na aprendizagem de línguas, em especial estrangeiras. Um exemplo é o primeiro artigo de Moita Lopes publicado em 1979: “Como o modelo gerativo-transformacional pode auxiliar na aprendizagem de línguas” (MOITA LOPES, 2009).

Em 1956 foi fundada a Escola de Linguística Aplicada de Edinburgh, iniciando um período de significativa expansão dos estudos da área. No Brasil, os marcos históricos foram a criação na PUC-SP do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas em 1970; o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Durante todo esse percurso, a delimitação do objeto de estudo da Linguística e da Linguística Aplicada teve seus momentos de desestabilização e concordâncias. Um dos motivos, como nos lembra Passos (2015, p. 39), pode

ser do próprio nome da área: “Batizar essa área de estudo como Linguística Aplicada precisa ser visto como uma opção infeliz, posto que essa escolha lexical pode conduzir um leitor não especializado a acionar uma dada memória discursiva que o leve a interpretação errônea de que a LA se restringe a aplicação”. Posto isso, são muitos os estudiosos que advogam por uma independência da área, da necessidade de ser legitimada como área de investigação autônoma (MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 2007; KLEIMAN, 1998; RAJAGOPALAN, 2006).

A visão mais simplificada da LA é entendê-la como estudos da linguagem em contextos sociais diversificados. Moita Lopes (2009) nos lembra que uma das preocupações cruciais dessa área investigativa é com o sujeito heterogêneo, detentor de múltiplas identidades. Identidades essas que implicam em desdobramentos epistemológicos cruciais.

Assim, entendemos que essa concepção deve perpassar pela proposta dos cursos de formação continuada em LA. Dentre os diversos motivos, temos: *i)* o fato de ser um campo recente, e, por isso, pressupomos que a formação inicial do público que esses cursos atendem possa ter sido insuficiente para o entendimento da importância da LA no ensino de línguas; *ii)* por constatar na experiência local do *Campus XVIII* uma incoerência na oferta de algumas disciplinas constitutivas da linguística no curso de Pós graduação em LA e *iii)* por perceber que os candidatos que chegam a esse mesmo curso ainda partem da memória discursiva de aplicação de linguística na construção de seus trabalhos finais e durante o desenvolvimento de algumas disciplinas.

A Linguística Aplicada de tempos pós-modernos é interdisciplinar e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e, por conta do reconhecimento dos textos como discursos, tornou-se uma prática social e política. Os linguistas percebem que “ao propor suas análises estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está”

(RAJAGOPALAN, 2006). Em outras palavras, o uso da linguagem de maneira descontextualizada e descorporificada passou a ser duramente criticado, pois trata-se de um tratamento ao sistema sob paradigma da pesquisa positivista e prescritivo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Rajagopalan (2003) vai mais além ao afirmar que fazer LA atualmente é adotar posturas críticas em relação às teorias que advém da linguística, por exemplo. Para ele, é urgente e necessária a pedagogia crítica para os nossos tempos, pois o pedagogo crítico é um ativista, um militante que por menor e mais localizada que seja sua ação pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). Partindo de enfáticas considerações sobre a pedagogia crítica, o autor defende uma nova vertente para a LA: a Linguística Aplicada Crítica (LAC). O fio condutor da LAC é repensar a teoria/prática. O pesquisador argumenta que é isso que a torna com uma postura genuinamente crítica. Nas próprias palavras do autor, “a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram monopólio da disciplina mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia a dia”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Ou seja, o primeiro compromisso da LAC é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena amostra. O professor, nesse sentido, se atreve a criar um espaço na sala que se discuta a vida fora dela, relacionando a vida real com o conhecimento escolar.

Defendemos que os primeiros passos para mudanças das posturas pedagógicas sejam o estudo, a pesquisa, a reflexão e o contato com as novas discussões na área de atuação, que são proporcionadas em cursos de pós-graduação, entendidos como formação continuada. Corroboramos com Garcia (1996) que dispõe que formação de professores é uma proposta ao longo de toda a carreira docente, desde a formação inicial ao desenvolvimento

profissional, “sendo uma aprendizagem contínua, cumulativa, em que se troca uma variedade de formatos de aprendizagem” (GARCIA, 1996, p. 38). É a partir da formação continuada que se pode vislumbrar mudanças nas práticas sociais de ensino, é ela que reativa transformações nos sujeitos e que facilita os processos de ensino e aprendizagens dos alunos.

Sendo assim, o reconhecimento da linguagem enquanto discurso, a intervenção social e política e a interferência na realidade estão, como falado, inteiramente atravessadas pelo momento histórico-social contemporâneo, que perpassa também a constituição identitária dos estudiosos da linguagem, mais especificamente do linguista aplicado. Implica em dizer que na medida que a LA se ocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas a diferentes contextos, propor e questionar uma formação continuada nessa área traz significativas contribuições para a educação. Desta feita, olhar para nós mesmos – formadores de professores e professores em formação continuada – é desafiar-se a compreender como fatores objetivos (práticas discursivas, posturas, práticas pedagógicas, entre outros) e subjetivos (projeto do curso, matriz curricular) concorrem para moldar os processos de formação de professores.

Percursos metodológicos

Flick (2009) destaca que neste cenário de pós modernidade é importante ressaltar que não há mais espaços para narrativas prontas, entendendo que as mudanças na sociedade sofrem rápidas alterações, o que torna os métodos tradicionais dedutivos não mais precisos, visto que a percepção sob o objeto é diferente.

Pelo fato do objetivo dessa investigação se tratar de análise de currículo, um dos métodos utilizados é a análise documental, que deve ser considerada

quando o conteúdo do objeto de estudo é elemento fundamental para a pesquisa. Para Tílio (2006), os documentos representam uma fonte natural de informação que são fornecidas em qualquer contexto.

Além da análise documental, foi utilizada também a análise de conteúdo, nos pressupostos de Bardin (2004). Essa análise conduz descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens para atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para esse recorte da pesquisa⁴ analisaremos as ementas das disciplinas propostas no curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, ofertadas no *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Desta feita, é o texto de autores, inserido no contexto da pós-modernidade, o objeto de estudo desta investigação. Para isso, a pergunta norteadora da análise será:

- As ementas das disciplinas ofertadas são coerentes com uma visão de LA que é entendida como área de pesquisa mestiça, ideológica que auxilia na problematização das imbricações de poder, diferença e desigualdade?

Algumas análises de dados

A proposta desse curso de especialização em específico vem de uma necessidade de toda a região intitulada Costa do Descobrimento (Bahia), além

⁴ Essa pesquisa é parte do projeto de investigação “Linguística Aplicada em cursos de especialização: uma análise documental” submetido ao edital de iniciação científica 013/2017 da UNEB. Como possibilitado no edital, foram submetidos dois subprojetos, que, devido às limitações de espaço, alguns dos achados de um deles serão apresentados nesse texto.

das demandas do Plano Nacional de Educação – PNE – que tem como meta a ampliação de oferta nos programas de formação em nível de pós-graduação (BRASIL, 2014). Nesse sentido, destaca-se que a oportunidade gerada com o desenvolvimento de um curso *Lato sensu* possibilita atualização de professores e gestores e fortalece a produção científica da área. Além do mais, o *Campus* oferta a graduação em Letras vernáculas há 18 anos tendo, assim, impacto na educação de toda a região extremo sul da Bahia.

O projeto do curso apresenta a oferta de disciplinas organizada em três eixos suleadores que envolvem a linguagem. Os eixos são intitulados: “Linguagem, comunicação e ensino”; “Leitura, produção de texto e ensino” e “Ensino e Pesquisa” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013), as disciplinas de cada eixo podem ser visualizadas na tabela abaixo:

Quadro 1: Organização das disciplinas por eixo

EIXOS	DISCIPLINAS
Linguagem, Comunicação e Ensino	Teorias da Linguagem: da língua ao discurso
	Aquisição da Linguagem: perspectivas
	Morfossintaxe Aplicada ao Ensino de Português
	Fonética e Fonologia do Português: modos de operacionalização
Leitura, Produção de Textos e Ensino	Texto e Variação Linguística
	Leitura e Processamento Textual
	Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna
	Práticas Culturais: produção, revisão e avaliação de textos
Ensino e Pesquisa	Material Didático: análise e produção
	Metodologia da Pesquisa Científica
	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2013)

A primeira disciplina “Teorias da linguagem: da língua ao discurso” apresenta como ementa:

Estudo das relações entre os elementos de descrição da estrutura linguística e o uso processual da linguagem. Princípios e conceitos básicos que determinaram a constituição da Linguística como ciência e da língua como objeto passível de investigação em várias áreas do conhecimento. Fundamentos teóricos e metodológicos interdisciplinares nos estudos linguísticos. Linguagem como lugar de construção da subjetividade/alteridade do homem e de sua historicidade (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 18).

É possível verificar no texto da ementa o uso de alguns termos que são essencialmente da concepção da área da Linguística, como “elementos de descrição da estrutura” e “uso processual da linguagem”. Dessa forma, observa-se que o primeiro objetivo da disciplina é fazer um estudo da descrição da estrutura da língua, comparando com seu uso, ou seja, comparar estrutura com uso linguístico. Esse primeiro objetivo está em acordo com as primeiras concepções de Linguística Aplicada, de relacionar teorias linguísticas com a prática linguística. O próprio Moita Lopes, conforme aqui apresentado, teve como um de seus primeiros trabalhos na área essa concepção de buscar nas teorias gerativas auxílio para a aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009). Contudo, trata-se de um trabalho publicado no ano de 1979, primórdios dos estudos em LA no Brasil, sendo anos mais tarde refeita por completo essa concepção de que a LA é a relação direta entre teoria – prática linguística.

Ressalta-se, entretanto, na mesma ementa, a presença dos estudos interdisciplinares e a preocupação de apresentar a linguagem como lugar da subjetividade/alteridade. Esse trecho da disciplina trata-se da LA, e é salutar referendar que é extremamente importante termos propostas interdisciplinares, uma vez que o contexto de pós modernidade é um contexto de multiplicidades que exige diálogo, e os estudos culturais tem indicado que é na linguagem que se constroem as diferenças. Assim, a disciplina/campo LA tem sido vista como uma Indisciplina (MOITA LOPES, 2006) uma vez que para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar.

Seguindo a apresentação das disciplinas do primeiro eixo, a próxima ementa a ser analisada é a do componente “Aquisição da Linguagem”:

Estudo das diferentes abordagens que fundamentam a aquisição e o desenvolvimento dos processos de expressão verbal e não verbal bem como dos fatores não linguísticos que influenciam as formas de interagir com o outro. Distúrbios da linguagem e suas implicações na aprendizagem da escrita. Pesquisas empíricas em aquisição da linguagem e contribuições no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 20)

Destacamos nessa ementa o item que versa sobre “os fatores não linguísticos que influenciam as formas de interagir com o outro”, que corresponde a LA, tendo em vista que há um cuidado em considerar os fatores contextuais de entendimento de todo o processo. Contudo, verifica-se um privilégio da norma escrita, excluindo as variações que fogem à norma, não respeitando as múltiplas identidades linguísticas que convivem em um mesmo espaço.

A disciplina seguinte traz já em seu nome uma incoerência com os atuais e relevantes pressupostos da LA. A ementa de Morfossintaxe Aplicada à Língua Portuguesa visa ao

Estudo da organização morfossintática da língua portuguesa. Análise das relações entre os elementos constituintes do léxico e da estrutura frasal, considerando gramáticas diversas e correlacionando seus conteúdos com os trabalhados no ensino médio. Aspectos morfossintáticos como objetos de investigação científica. Sintaxe e discurso. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 22)

A morfossintaxe é estrutura da língua, é regida por normas consideradas únicas e, por vezes, chamadas de “padrão”. Essa é a concepção de língua da ciência linguística, que não considera as variantes das múltiplas identidades que compõem o sujeito. Além disso, há na proposta do componente a correlação de diversas gramáticas com “conteúdos trabalhados no ensino médio”

(UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013, p. 22), explicitando assim, a preocupação em relacionar teorias linguísticas com práticas de ensino, colocando a LA como metodologia de ensino de língua portuguesa. Souza (2018) vai além ao sugerir que caso essa disciplina seja reescrita nos pressupostos da LA, deveria existir o estudo de Língua Portuguesa considerando as vozes periféricas, abarcando visões que não mais partam do global, mas sim do local onde se dão as relações.

Considerações Finais

Após a análise do ementário do projeto do curso de Especialização (que aqui nesse artigo apresentamos apenas uma parte das análises) foi possível verificar que o currículo ainda está sob amarras da linguística tradicional e que se mostra uma extensão da matriz curricular do curso de Letras da UNEB *Campus XVIII*. Além disso, percebemos que a sua constituição é pautada por estruturas enraizadas e por barreiras epistemológicas, as quais interferem na formação identitária profissional (questão essa não abordada nas ementas). Na contramão do que prega o referido curso, se espera de um especialista em LA um sujeito analítico, capaz de intervir no mundo real, se fazendo “necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Além disso, percebemos uma subutilização da Linguística Aplicada sendo descrita como aplicação de teorias linguísticas e como solução para resolver problemas de ensino, quando a LA é uma ciência social, que tem como foco a resolução de problemas da linguagem em diversos contextos sociais. Ainda, podemos perceber palavras e termos que são marcados pela linguística tradicional, tais como, “sistema”, “estruturas”, “operacionalização”,

“mecanismos”, contrapondo-se a LA que abriga tudo que está fora dos sistemas e entende que os sujeitos pós-modernos são imprevisíveis não cabendo mais nos modelos prescritivos.

As análises completas do projeto do curso e das ementas compõem nossas contribuições para melhoria do currículo da pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia – *Campus XVIII*. Como constatou Souza (2018, p. 75), após minuciosa análise, a LA não foi retratada em suas especificidades, ou seja, como “uma área de pesquisa mestiça, ideológica que ampara as problematizações entrelaçadas ao poder, a diferença e a desigualdade”. Em síntese, espera-se que o projeto seja repensado como um todo, compreendendo que, para além da teoria, a LA considera as vozes daqueles que vivem as práticas sociais, atualmente tomando uma postura crítica e ética, deixando de lado os preconceitos e buscando compreender as manifestações naturais que surgem por meio da linguagem. (MOITA LOPES, 2006).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2007.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 17 de jan de 2019.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Paschoal, M. S. Z. de; Celani, M. A. A. (org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1990/1992.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-44.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 47-70.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. DA. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. da. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

PASSOS, J. S. *A linguística Aplicada como objeto de discurso e ensino: (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de Língua Inglesa*. 2015. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por Uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67 – 84.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

SOUZA, Débora Rodrigues de. *Linguística ou Linguística Aplicada? Uma análise do projeto do curso de pós-graduação em LA do campus XVIII*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2018.

TÍLIO, Rogério Casanovas. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio discursiva: culturas, identidades e pós modernidade*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. *Resolução nº 1001/2013, de 09 de agosto de 2013*. Autoriza a criação e funcionamento do Curso de Pós-Graduação lato sensu – Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/atos-administrativos-consu/> Acesso em: 02 de fev. 2019.

CAPÍTULO 9

O desenvolvimento da criticidade através da música em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II

Janaína Maria Silva Santos¹
Naftali Tuany Souza Roberto²

Introdução

O mundo está cada vez mais globalizado, pois a sociedade está em um momento de grandes avanços, principalmente tecnológicos. Hoje, por exemplo, ações como enviar uma mensagem de texto ou de voz para pessoas muito distantes que conseguem lê-las ou ouvi-las quase que instantaneamente é algo natural. Se antes havia um grande e quase que exclusivo domínio da cultura escrita nas práticas sociais valorizadas, hoje nos deparamos com vídeos, áudios, palestras, que circulam e permeiam nossos contextos de mundo e que fazem uso da linguagem oral. Estamos conectados por essas novas tecnologias, que acabam por influenciar nossos comportamentos. As instituições educacionais têm sido, portanto, fortemente marcadas por estas novas formas de ser e agir no mundo contemporâneo. Elas estão aderindo, em sala de aula, a novas

¹ Licencianda em Letras Português pelo Instituto Federal de Alagoas- IFAL/ Email: janainabeatriz93@gmail.com

² Licencianda em Letras Português pelo Instituto Federal de Alagoas- IFAL/ Email: tuannycalheiros@gmail.com

metodologias durante o processo de ensino-aprendizagem, pois tal avanço também tem alcançado os nossos alunos.

Durante o nosso estágio curricular II e na participação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) observamos na sala de aula que muitos adolescentes e jovens durante o ensino fundamental e médio apresentam timidez em expressar-se, o que ocasiona poucas participações nas aulas e problemas em falar em público. Os Parâmetros curriculares Nacionais destacam que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc” (BRASIL, 1997, p.27).

Embora os PCN's embasem essa prática, ainda há professores que estão presos ao modelo tradicional de ensino. Geralmente estes levam para aula textos com questões muito específicas para serem respondidas. A oralidade, assim como a escrita, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ambas têm a mesma importância.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p.31).

Durante o processo de ensino- aprendizagem o que se almeja nos discentes é a adequação tanto da fala como da escrita às diferentes situações sociais que eles vivenciam, ou seja, se as suas intenções enunciativas em um dado contexto foram (ou não) pertinentes.

A presente pesquisa baseou-se nos seguintes questionamentos: Como o professor de Língua Portuguesa trabalha a oralidade em sala de aula no 6º ano do ensino Fundamental II? Como está o desenvolvimento dos alunos com a modalidade oral? Quais recursos disponíveis que podem ser trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento da oralidade?

Diante das indagações levantadas foi necessário criar métodos e estratégias para obtermos respostas. Assim, foram feitas observações na sala de aula do 6º ano do ensino fundamental II, onde verificamos a preferência dos alunos pela música. Este foi o recurso chave para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Deste modo, o trabalho objetiva compreender como a música pode contribuir no desenvolvimento da criticidade na modalidade oral no ensino fundamental II, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano, pois muitos alunos chegam ao ensino médio ou até mesmo ao ensino superior com grandes dificuldades para se expor oralmente. Daí a necessidade do incentivo nesta série.

A seguir evidenciaremos os pressupostos teóricos que nos embasaram nesse estudo.

O desenvolvimento da criticidade

O aluno aprende a falar muito antes de seu ingresso na escola, deste modo, a Instituição escolar tem o papel de contribuir para que os discentes façam uso da linguagem oral para se posicionar criticamente na sociedade e os tornar capazes de utilizar os usos e formas da língua oral para que o discente consiga se desenvolver socialmente. Embora muitas escolas ainda priorizem mais o ensino da escrita do que da oralidade é importante frisar que elas estão inter-relacionadas e cada uma tem uma finalidade específica.

Entendendo que o ensino de línguas deva preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, argumentamos em favor do compromisso da educação em preparar cidadãos por meio da construção de letramentos, aqui entendidos como práticas sociais plurais e situadas, em que oralidade e escrita são combinadas diferentemente e cujos efeitos resultam dos tipos e finalidades específicas dessas práticas (BUZATO, 2007 et al *apud* ROCHA, 2008, p 439).

Alencar e Fleith (2008) destacam que “a instituição educacional não pode se restringir à transmissão apenas dos conteúdos, técnicas e valores.” Tais estratégias não garantem que o aluno consiga lidar com as diversas situações sociais eminentes.

Paulo Freire em seus trabalhos propunha uma educação que permitisse aos alunos o desenvolvimento da criticidade, e de uma visão conscientizada sobre o desfavorecimento e opressão da sociedade no ensino. O “processo de libertação em Freire é o que caracteriza o objetivo principal da educação como tarefa de humanização dos sujeitos” (LEITÃO, 2015, p.31).

Sua tônica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”, escreveu o educador. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los (FREIRE, 1968 *apud* FERRARI, 2008, p.2).

Este processo se dá numa relação conjunta, envolve diversas áreas, e se dá de forma reflexiva e um tanto trabalhosa, pois tanto o aluno como o professor sairá de sua zona de conforto.

A criticidade deve fazer parte no processo de ensino e aprendizagem do aluno com o objetivo de desenvolver nele a autonomia, capacidade de argumentar em diversas situações sociais. É permitir que ele elabore o seu pensamento, a imaginação e construa suas próprias ideias, oferecendo a liberdade de concordar ou não sobre o fato que está lidando. Neste sentido, nos propomos a trabalhar com a criticidade na oralidade se utilizando da música

como recurso. A seguir segue o nosso planejamento e ações da pesquisa e os resultados obtidos com ele.

O desenvolvimento da criticidade através da música: relatos de experiência na turma do 6º ano do ensino fundamental II

É durante a infância que se inicia o desenvolvimento da oralidade. Ela faz parte da vivência dos seres humanos, “como afirma Vigotsky (1998) *apud* Paula (2010) a linguagem é um meio de interação social” (p. 06). Por ela possuir uma dinâmica, este trabalho foi desenvolvido considerando esta perspectiva, pois é por meio da oralidade que expressamos a criticidade sobre fatos e coisas. Mas, destacamos que nem sempre as pessoas conseguem expressá-la, porque nem todos são críticos.

Diante de tal situação fizemos uma pesquisa teórica e prática sobre as possibilidades e estratégias para que os alunos, principalmente na turma do 6º ano do ensino fundamental II, fossem estimulados a desenvolver a criticidade. Inicialmente o nosso trabalho se deu por meio de observações na turma do 6º ano do ensino fundamental. Foi notório que a professora ficava muito tempo de sua aula chamando a atenção de alguns alunos que conversavam bastante com seus colegas.

No período do estágio, mesmo local onde realizamos a presente pesquisa, tivemos o privilégio de participar do “Projeto Funk na escola”, onde notamos que a turma tinha bastante envolvimento com a música e demonstraram muita criatividade para a criação de paródias. Porém, mesmo demonstrando participação nesta atividade, os discentes apresentaram problemas em se expressar oralmente.

Deste modo, obtivemos três dados importantes: 1- Os alunos apresentaram dificuldades com a oralidade; 2- Tinham uma boa relação com a música; 3- Demonstraram muita criatividade. Diante disto, juntamente com a professora, propusemos fazer uma junção daquilo que eles tinham afinidade para contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, foi elaborado um planejamento de atividades para entrarmos em ação.

Inicialmente foi feita uma entrevista com a professora da turma. Seguem os nossos questionamentos e sua resposta:

1- De que forma pode ser trabalhada a oralidade em sala de aula?

R= A oralidade pode ser trabalhada de forma contínua buscando a participação e envolvimento dos alunos no decorrer dos assuntos.

2- Como a oralidade pode contribuir para o desenvolvimento dos discentes enquanto seres sociais?

R= No conhecimento adquirido no dia a dia e sua forma de expressar suas opiniões e sobressair diante de algum fato ou acontecimento.

3- Qual a percepção dos alunos sobre atividades relacionadas à oralidade e escrita? Eles privilegiam mais uma modalidade?

R= Preferem aulas escritas, pois o discurso não é algo aceito no momento, ainda está em andamento.

4- Você percebe alguma diferença com o trabalho da oralidade ou da escrita? Como?

R= No trabalho com a oralidade. Os alunos apesar de apresentarem muita dificuldade é importante o professor buscar formas de se trabalhar. As conversas retratam as dificuldades e aprimoramento no decorrer das aulas.

5- Sente alguma dificuldade em trabalhar com a oralidade?

R= Bastante. Os alunos não param para nos ouvir, sendo assim buscamos alternativas como forma de buscar sua atenção. O microfone e senso de humor têm nos ajudado muito.

6- Você percebe um empenho maior dos alunos com a oralidade ou a escrita?

R= Na oralidade busco sempre ouvi-los, pois a dificuldade na escrita ainda é maior que na oral. E apesar da dificuldade na forma oral detectamos se o aluno observou algo ou não.

O questionário com a docente nos permitiu verificar que o trabalho com a oralidade ainda é um desafio, pois os alunos não estão sendo estimulados a

lidarem com a modalidade oral. Muitos discentes sentem dificuldades em construir uma opinião própria sobre algum conteúdo, por mais conhecimento que ele tenha sobre o tema. No trabalho da docente a oralidade não estava direcionada a criticidade dos conteúdos trabalhados em sala, mas se destinava a compreensão verbal do que queriam expressar através da escrita, ou seja, ela trabalhava com o oral, porque os alunos não sabiam se expressar pela escrita.

Os PCNs nos orientam que:

a exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente (BRASIL, 1998, p.39).

Deste modo, a escola precisa elaborar um planejamento de ação pedagógica que garanta aos discentes o acesso e uso das variadas formas da língua oral.

A escolha de se trabalhar com a música se deu por ser um recurso de baixo custo, fácil acesso e que geralmente as pessoas sentem prazer ao entrar em contato. Ela sempre esteve muito presente na vida dos brasileiros.

Posteriormente tivemos contato com a turma do 6º ano e no primeiro momento foi realizado um questionário. O objetivo era de se fazer um levantamento sobre o contato dos alunos com a música, a fim de sondar quais seriam as suas preferências e se realmente, diariamente, tinham contato com ela independente do ritmo. Dentre os ritmos específicos de preferência deles, bem como os estilos que acreditavam que a sociedade tinha algum preconceito, eles listaram o rap, hip hop, rock e *funk*. Esses dados nos mostram que o funk

realmente faz parte do cotidiano dos alunos e que ele pode ser um dos recursos favoráveis ao desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Em continuidade com as atividades na sala de aula foram trabalhadas as músicas “Que tiro foi esse”, da cantora Jojô Todinho, “Olha a explosão” de Mc Kevinho, “País do Futebol” de Mc Guimê e o vídeo “Político Ostentação”, tendo como objetivo da atividade realizar uma análise crítica sobre o quê os *funks* e vídeo tratava. Todos eles foram escolhidos por nós pesquisadoras, tendo como critério de escolha quais eram mais recentes e quais temas estavam em alta na sociedade. O primeiro momento foi de escuta para que eles se familiarizassem com o ritmo e se atentassem para as letras e imagens produzidas, e em seguida os alunos deveriam construir uma opinião para chegarem a criticidade sobre o que viram e ouviram.

Nos dois primeiros encontros, os alunos demonstraram pouca participação na análise dos *funks* supracitados, houve entendimento da atividade, no entanto, se apresentaram retraídos. Apesar da pouca participação, conseguiram colocar que os versos,

*“(…) Vai, samba
Na cara da inimiga
Vai samba
Desfila com as amigas
Quer causar, a gente causa
Quer sambar, a gente pisa!”- grifos da música “Que tiro foi esse”*

*“Que tiro foi esse quer dizer que a mulber tá gostosa e que causa”- fala de um aluno.
Ah professora! Quer dizer que a mulber tá bonita- fala de um aluno.
Que tiro foi esse quer dizer que a mulber tá chamando a atenção- fala de um aluno.*

Um dos alunos colocou que a música “Que tiro foi Esse” traz uma apologia ao crime e a violência e que as pessoas estavam brincando com a situação social brasileira, colocando que as balas perdidas nas comunidades estavam sendo encaradas como algo natural.

Não gosto dessa música, porque em meio a tanta violência as pessoas ficam fingindo que estão sendo baleadas- fala do aluno.

A análise deste funk permitiu que o aluno supracitado pudesse ter outra visão da música e compreender qual a verdadeira intenção da cantora, que é a de expressar uma narrativa sobre mulher poderosa, dona de si e que gosta de chamar atenção por onde passa.

Questionamos ainda sobre algumas expressões utilizadas no funk “Olha a explosão”, as questões levantadas foram: 1- O que o cantor quer dizer ao falar que a novinha é terrorista? 2- Como a mulher está sendo vista? 3- Ela parece ser jovem ou mais velha? 4- O que vocês acham dessa ideia de mulher que o Mc passa? Se essa música fosse fundo musical de um comercial, que produto seria vendido?

*A novinha terrorista é a menina que causa- fala de um aluno
É terrorista, porque gosta de chamar a atenção dos meninos- fala de um aluno.
A mulber tá sendo vista como uma qualquer, sem valor- fala de um aluno
A mulber é vista como uma mulher que fica com um e com outro- fala de um aluno
Ela parece ser jovem- fala de um aluno
É uma ideia ruim né- fala de um aluno
Vixe! Seria um comercial de motel- fala de um aluno
Seria um comercial de lingerie- fala de um aluno
Humm! Seria um comercial de cerveja- fala de um aluno*

Nesta análise, notamos que as meninas tiveram menos participação que os meninos, elas ficaram envergonhadas com as colocações sobre a forma como as mulheres estavam sendo vistas, apenas como um objeto que era usado e descartado. Desta forma, ficaram retraídas para se posicionarem.

Na terceira e quarta semana tivemos mais participação da turma. Deixamos à disposição para que escolhessem o funk ou o vídeo pela qual iniciariam as discussões. Preferiram o funk “País do futebol”.

Os alunos pontuaram de forma positiva sobre o que o “Mc”, autor da letra do funk, escreveu relacionado aos sonhos e a vida na favela. Os grifos destacados foram:

*Jogando bola dentro da favela
Pro menor não tem coisa melhor
E a menina que sonha em ser uma atriz de novela. –
Na chuva, no frio, no calor
No samba, no rap e tambor,
Erga as mãos pro céu igual meu redentor Agradeço ao nosso Senhor
Eu sou Zona Norte, fundão Swing de vagabundos
Que venceu a desnutrição E hoje vai dominar o mundo- grifos da música.*

Direcionamos as análises baseadas nas seguintes questões: 1- As músicas têm o mesmo tema? 2- Em relação ao ritmo, são parecidas? 3- Se essa música fosse fundo musical de um comercial, que produto seria vendido?

*Não! Os outros funk falou sobre a mulher, os bailes. Esse fala da vida do favelado!- fala de um aluno
Esse funk fala de sonhos!- fala de um aluno
Sim, todos são funks!- fala de um aluno
Os favelados são discriminados pela cor e por morarem na favela- fala de um aluno.
Mas mesmo sendo favelados, muitos moleques tem inteligência- fala de um aluno.
Seria fundo comercial de chuteira, camisa, futebol, sapatos, sonhos- fala dos discentes.*

As reflexões foram bastante pertinentes, os alunos conseguiram colocar que independente das pessoas morarem na favela, existem muitos jovens inteligentes e cheios de sonhos capazes de construir um futuro brilhante.

Após essas análises foi passado o vídeo “Político Ostentação”. Os grifos em destaque foram:

*É que ser político é ostentação, cheio de dinheiro anda de carrão,
Melhor que sertanejo, do que ser funkeiro, condomínio de luxo, vida de barão...
Ele é eleito com o voto do povo, mas depois que ganha não quer nem saber,
Ele quer curtir é sua vida boa e das promessas ele faz é esquecer...*

Os discentes colocaram que o vídeo reproduzido trouxe a realidade da sociedade brasileira abordando questões relacionadas à educação, saúde e política frisando que elas precisam ser melhoradas.

O que motivou os alunos a participarem foram os temas que os funks abordavam. Estes traziam cenas próprias do cotidiano deles, como futebol e política. Apesar de a turma ainda não ter o título de eleitor, ela está perto de

possuir. Os alunos já demonstraram ter uma opinião própria sobre o assunto em questão.

As reflexões feitas pela turma do 6º ano foram muito bem colocadas, foi notório que eles são capazes de organizar seus pensamentos e se posicionarem de forma crítica sobre algum fato. O que falta em muitos casos é o estímulo a esta atividade. Desta forma, verificou-se que a música pode ser um recurso didático para o desenvolvimento da criticidade e estímulo à oralidade. Durante toda a pesquisa tentamos sempre aproximar os alunos à sua realidade para que os seus posicionamentos acontecessem de forma natural, e não forçada. Vale destacar que, o ritmo funk foi escolhido propositalmente, pois fazia parte da vivência da turma e que o funk não foi trabalhado isoladamente.

Considerações finais

O desenvolvimento da fala se dá muito antes da criança ser inserida na escola através do estímulo no seio da família, mas na escola ela é encorajada a desenvolver uma fala mais direcionada e crítica.

A oralidade embora seja um requisito de trabalho nas escolas, embasado pelos PCNs geralmente apresenta lacunas, pois, muitas vezes, a escrita tem sido mais priorizada. A presente pesquisa apontou que os alunos, desde as séries iniciais não vem sendo estimulados a praticarem a oralidade de forma crítica, muitos discentes sentem dificuldades ao se posicionarem em público, principalmente por terem vergonha e medo. Diante disto, se percebe a necessidade de incentivar os discentes a se posicionarem criticamente sobre o mundo na qual estão inseridos.

Assim, cabe a escola criar estratégias para que os discentes consigam lidar com as diferentes modalidades orais. Dentre muitos métodos e recursos que

podem ser trabalhados em sala de aula, destacamos a música. Ela sempre esteve muito presente na vida dos brasileiros.

Na pesquisa adotamos o ritmo funk, pois era o ritmo de preferência dos discentes e fazia parte do cotidiano deles. É importante destacar que o trabalho não pode ser feito considerando apenas um ritmo de preferência, mas deve considerar o que vai fundamentar o esforço e quais resultados será pertinente para a turma.

As análises permitiram que os alunos parassem para refletir sobre o que eles estavam cantando, e se posicionassem sobre os temas que estão em destaque socialmente, como por exemplo, a política e o posicionamento social da mulher. Muitas vezes, a turma é embalada pelo ritmo e não se dá conta do que se trata.

Chegamos a conclusão de que o funk pode ser trabalhado em uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, como recurso para o desenvolvimento da criticidade na modalidade oral e, que os alunos são capazes de se posicionarem publicamente de forma crítica. Verificamos que quanto maior a proximidade e relação com os recursos, maior será o desenvolvimento dos alunos nas atividades.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2008, vol. 24.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

FERRARI, M. Paulo Freire- O mentor da educação para a consciência. *Revista Nova Escola*, 2008.

FUNK POLÍTICO OSTENTAÇÃO. *Falando da realidade Brasileira*. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XA5qchX61ew>. Acesso em: 11 Out. 2018.

GUIMÊ, Mc. *País do futebol* (clipe oficial) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bWnS2dIDgQA>. Acesso em: 11 Out. 2018.

KEVINHO, Mc. *Olha a explosão*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk. Acesso em: 11 Out 2018.

MARONTINNI, Jojo. *Que tiro foi esse?* (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qw4uBk7DOa8>. Acesso em: 11 Out. 2018

LEITÃO, E. S. S. *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda*. UFPE, 2015.

PAULA, M. H. L. *Musicalização e desenvolvimento da oralidade: uma prática na educação infantil*. 2010.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *Anais do Seta*. Vol. 2, 2008.

CAPÍTULO 10

O potencial dos estudos de paisagens linguísticas na abordagem etnográfica: complexidade e desestabilização da noção de rural

Thaís Elizabeth Pereira Batista¹

Introdução

O presente texto discute brevemente o potencial do estudo de paisagens linguísticas como ferramenta fundamental ao empreender pesquisa em ambientes que possuem complexidade. Discutirei a princípio o potencial analítico da ferramenta para que o contexto faça parte da análise etnográfica de maneira densa e não apenas como pano de fundo, como é comum em muitos estudos.

Para fundamentar meu argumento sobre a importância da ferramenta em pesquisas linguísticas de caráter etnográfico, apresentarei alguns resultados de pesquisa etnográfica realizada entre os anos de 2013 e 2015, cujos resultados apontaram para a desestabilização de uma dicotomia ainda presente em estudos sociolinguísticos variacionistas de que os ambientes rurais apresentam

¹ Doutoranda em Estudos linguísticos, Universidade Federal de Goiás. thaiselizpbatista@gmail.com. Bolsista CAPES.

características opostas aos ambientes urbanos, o que poderia impactar nas práticas linguísticas das pessoas que vivem em cada um desses contextos, ou as que neles interagem, gerando comportamentos homogêneos entre pessoas que vivem em ambiente rural, que seriam práticas opostas às de quem vive em área urbana.

Dessa forma, a exposição ampara-se em observação de campo em uma comunidade, em geral, classificada como rural, mas que por meio de observação e registro de paisagens e imagens de seus textos e semioses presentes nos espaços públicos - espaços normativos (BLOMMAERT; MALY, 2014) - apresentam grande potencial de globalização em elementos que compõem a paisagem hibridizados aos elementos tradicionais locais de uma comunidade rural típica.

Tal material contribui para a compreensão da importância desta ferramenta para os estudos atuais da linguagem, pois tal como apontam Blommaert e Maly (2014), apesar de serem menos comuns os estudos sobre globalização em ambientes mais periféricos, a globalização é um fenômeno presente também nas margens, ou seja, em ambientes que há pouco tempo ainda se mantinham um tanto diferenciados dos centros, e que ainda hoje carregam a imagem de interior tradicional e talvez até homogêneo, mas que tem se mostrado em grande contato, recebendo e exercendo influências em ambientes diversos.

Portanto, o objetivo desta discussão é apresentar alguns resultados sobre a referida investigação sociolinguística que analisou paisagens linguísticas visíveis em espaços públicos em um ambiente rural, levando-se em consideração os efeitos da globalização (BLOMMAERT, 2010) nessas paisagens. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma comunidade quilombola, situada em área rural no interior de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa se justifica pela importância dos estudos de paisagens linguísticas não

apenas como pano de fundo, mas como um *background* denso para a compreensão ampla de fenômenos de linguagem. Assim, é possível perceber o potencial analítico das paisagens para os estudos da linguagem (BLOMMAERT; VARIS 2015).

A metodologia utilizada partiu de uma perspectiva etnográfica e teve como ferramentas o registro de imagens - paisagens linguísticas - e notas de campo (BLOMMAERT; JIE, 2010). Para tanto, pauta-se nos pressupostos da sociolinguística da globalização (BLOMMAERT, 2010; 2012; 2016), atentando-se para os estudos de paisagens linguísticas (BLOMMAERT; MALY, 2014), mobilidade e globalização nas margens (WANG et al, 2014), considerando o conceito de superdiversidade (VERTOVEC, 2007).

Os resultados mostram que o ambiente rural apresenta características tradicionais dessas áreas, mas que é muito mais complexo do que isso, uma vez que foram observadas interações diversas e suas paisagens têm sido afetadas por vários índices de globalização que se misturam a uma paisagem ainda com características do campo, um fenômeno conhecido como globalização nas margens, que tem afetado de maneira importante as interações nesses ambientes afastados dos grandes centros, interferindo nas práticas linguísticas (WANG et al, 2014).

Com base no exposto até aqui, apresentarei nas próximas seções o referencial teórico-metodológico utilizado para a geração de dados de paisagens linguísticas e, em seguida, uma breve análise de parte do material, considerando o aporte teórico citado acima (BLOMMAERT; JIE, 2010; BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT, 2012; BLOMMAERT; MALY, 2014; WANG et al, 2014; VERTOVEC, 2007).

Referencial teórico-metodológico para o registro de paisagens linguísticas

A metodologia utilizada para tal análise baseia-se na observação de natureza etnográfica (BLOMMAERT; JIE, 2010) com anotações em caderno de campo e o registro de imagens por meio de fotos do campo selecionado para a pesquisa. Após registro e arquivamento do material produzido, foi realizada uma análise que objetivou, por meio de tais paisagens, identificar possíveis mudanças em curso no local.

Para Blommaert e Maly (2014), paisagens linguísticas são registros fotográficos realizados por pesquisadoras e pesquisadores durante o trabalho de campo. Trata-se de um recurso que tem se tornado comum, além de outros recursos mais tradicionais que já eram usados, tais como gravadores de voz e anotações em caderno de campo. Com o desenvolvimento tecnológico, as câmeras digitais têm se tornado aliadas durante as pesquisas, pois possibilitam o registro de materiais de linguagem que podem ser vistos nos espaços públicos, considerados pelos autores como espaços normativos.

Além disso, tais registros permitem observar com profundidade o contexto no qual se empreende a pesquisa etnográfica, identificando as infraestruturas presentes naquele local e os grupos que nele interagem. Apesar de essas paisagens serem documentadas com menos frequência em ambientes rurais, conforme já observado anteriormente, elas têm mostrado um potencial analítico importante, uma vez que permite observar mudanças em curso, entendendo melhor a complexidade existente.

Introduzindo o campo de pesquisa

Os dados foram registrados em uma comunidade quilombola situada no interior do estado de Goiás. A Comunidade do Engenho II, no território Kalunga, está localizada a cerca de 27 quilômetros da cidade de Cavalcante – GO, no nordeste do estado, em uma área reconhecida pelo Governo Federal como território tradicional de posse do povo Kalunga.

Comunidades denominadas quilombolas têm sua origem nos povoados que foram se formando em decorrência da fuga de ex-escravos na época da escravidão no Brasil, que durou até o fim do século XIX. O povo remanescente desses ex-escravos é denominado quilombola e parte deles vive em comunidades nas imediações dos locais onde foram formados os antigos quilombos, que por se tratar de rota de fuga, em geral, localizam-se em regiões de difícil acesso, embora essa realidade tenha se mostrado em mudança e embora existam também quilombos localizados em área urbana. No entanto, esta comunidade apresentada aqui, está localizada em área rural, com acesso por meio de estrada não pavimentada e em território geograficamente caracterizado como vãos. Em geral, o acesso se dá por meio de veículo com tração nas quatro rodas, mas dependendo das condições climáticas é possível o acesso com outros modelos de veículos.

Apesar dos obstáculos, muitas das comunidades mais afastadas recebem anualmente visitantes de vários lugares para acompanhar suas festas religiosas e folias tradicionais. Entre elas, a conhecida festa de Santa Bárbara que ocorre no povoado chamado Vão de Almas que atrai pessoas de todas as regiões do estado e também de fora dele.

Já o povoado Engenho II recebe visitantes o ano todo. Atraídos pelas belezas naturais do território que possui cachoeiras famosas e está no interior da internacionalmente conhecida área da Chapada dos Veadeiros, tais turistas

também se interessam pelo contato e conhecimento da cultura tradicional do povo quilombola. Assim, o povoado está constantemente ocupado por residentes locais e turistas de todo o mundo.

Geração das paisagens linguísticas

O estudo das paisagens linguísticas integra parte de uma pesquisa maior que utiliza tal ferramenta para analisar o uso de elementos interacionais na fala. Para tal estudo houve interesse na seleção de um campo considerado rural com base em estudos tradicionais em linguística que apontam oposição entre características urbanas e rurais como dois extremos.

Para iniciar a pesquisa neste local, após entrar no campo e conhecê-lo um pouco melhor, foram apresentados os objetivos de estudo e solicitada autorização do líder do povoado para registrar e divulgar material de pesquisa. Em seguida iniciou-se o contato com outras pessoas da comunidade e algumas foram convidadas para participar de parte da pesquisa e, de maneira geral, muitas outras pessoas contribuíram para a formação do material contando histórias do local e explicando como é a vida lá.

Foram feitas fotografias dos locais de interações e gravações em áudio de interações dos/as participantes. Aqui trataremos da análise do material produzido por meio de fotografias. Para a análise, amparar-se-á no paradigma qualitativo interpretativista. Para Moreira e Caleffe, o interesse central do paradigma interpretativista é o significado humano da vida social e a elucidação e exposição pelo/a pesquisador/a (MOREIRA & CALEFFE, 2008. p 60). Assim, entende-se como adequado um paradigma qualitativo para interpretação dos dados, pois não pretende-se propor generalizações, mas sim observar o comportamento no grupo específico que participará da pesquisa, pois para esses

autores o/a pesquisador/a lida com “múltiplas realidades” (MOREIRA & CALEFFE, 2008. p. 63).

Desestabilização das noções de rural na geração de dados de pesquisa

A escolha do local para pesquisa foi feita com a intenção de produzir material em um ambiente rural para observar suas características. Uma ampla literatura de estudos linguísticos, sobretudo da área da sociolinguística variacionista (LABOV, 1972; TARALLO, 2007), aponta a localização geográfica como um dos fatores determinantes para os usos linguísticos. Partindo de tais abordagens que costumam trazer comparações que opõem o rural e o urbano e que usam nomenclaturas como *Norma Urbana Culta* (PROJETO NURC), *Norma Padrão Culta* (AGUILERA, 1994) e termos como *dialeto rural* ou *dialeto caipira* (AMARAL, 1982), foi selecionado o campo.

Se fôssemos nos apoiar em estudos mais tradicionais da linguagem, esses dados já diriam muito sobre os resultados que seriam apresentados, pois cada comunidade prefiguraria características culturais e sociais baseadas em crenças que pesquisadoras e pesquisadores compartilham sobre localidades rurais e urbanas. Assim, já se esperaria que características relacionadas à linguagem informal ou às formas linguísticas cercadas de estigma social ocorreriam mais em localidades rurais “mais isoladas” do que nas urbanas (PINTO, 2013). Essa posição possui limitações por não considerar as diversas formas de contato às quais as pessoas que vivem em um mundo globalizado estão expostas e que não oferece possibilidade de mensuração.

Assim, no mundo globalizado o isolamento territorial torna-se cada vez menos possível. A facilidade dos contatos e dos acessos mediados pelas tecnologias de comunicação e pelas relações interpessoais proporcionadas pela

mobilidade tornam as intersecções entre os corpos e as línguas cada vez mais fluidas, complexificando cada vez mais os ambientes de interação em maior ou menor intensidade, sendo esses ambientes considerados previamente rurais ou urbanos (BLOMMAERT, 2010, 2014).

O presente episódio de globalização não pode de modo algum ser compreendido sem um envolvimento profundo e integrado com os mecanismos eletrônicos de conhecimento e comunicação que são intrínsecos a ele e exercem uma influência sistêmica. E é exatamente por causa do fato de que essa mudança historicamente sem precedentes na infraestrutura é uma coisa comunicativa, que nossos campos de estudo podem ter um pouco de vantagem sobre os outros: ninguém pode compreender com precisão o mundo contemporâneo sem compreender os novos complexos modos comunicativos e economias que ele gera (BLOMMAERT, 2016, p. 8).²

Após essas observações, um posicionamento teórico crítico se faz necessário para buscar problematizar essa complexidade existente de maneira mais real e dinâmica e menos idealizada e fixadora, e para isso, algumas convicções e crenças que buscam resolver as questões teóricas homogeneizando as práticas linguísticas precisam ser colocadas sob suspeita.

É possível observar, por meio das paisagens obtidas no decorrer da pesquisa, como elementos locais se entrecruzam com elementos globais na composição da paisagem da comunidade quilombola, considerada uma comunidade tradicional, inclusive por quem lá vive.

Vamos perceber na próxima seção, em que as paisagens da comunidade Kalunga são analisadas, que a presença de variados grupos mudou consideravelmente a dinâmica estritamente local e que com isso, poderemos perceber que a linguagem é um fenômeno local que recebe interferência de todos os seus usuários (BLOMMAERT; MALY, 2014).

² Tradução de minha autoria para compor este capítulo.

Paisagens linguísticas: composição da paisagem na comunidade

Para analisar essa composição devemos responder a algumas questões, por exemplo, quem vive ou interage nesse local, exerce e recebe influências constantemente por meio das relações que se estabelecem. A observação durante o trabalho de campo e o contato com as pessoas da comunidade possibilitou algumas respostas.

Quem vive na comunidade são pessoas descendentes de ex-escravos que se denominam quilombolas, além de imigrantes que foram para a comunidade trabalhar na escola e imigrantes que foram para a comunidade em missão religiosa.

No entanto, existem pessoas que estão na comunidade em situação de mobilidade, a saber, turistas de várias regiões do país e do mundo em busca das belezas naturais do território Kalunga (cachoeiras) e de contato com diferentes culturas; pesquisadores/as de diversas áreas do conhecimento; agentes de saúde em trabalho para o governo municipal; outros/as representantes do governo federal para realização de diversos trabalhos. Isso aponta para uma grande diversidade de pessoas convivendo por curto ou longo prazo e interagindo constantemente, tornando o ambiente mais complexo e os comportamentos bem mais difíceis de pressupor, pois ainda que em ambiente rural, a comunidade não está de maneira alguma isolada ou isenta de contato ou de elementos que caracterizam a globalização.

Além das belezas naturais, o povo desta comunidade tem mais a oferecer para o mercado turístico. A comunidade recebe também o turismo de herança, o que podemos notar em sua paisagem com a presença de elementos como uma loja que vende artesanato e outros produtos locais fabricados pelo povo local (Figura 1), placas que contam a história e mostram a cultura tradicional dos

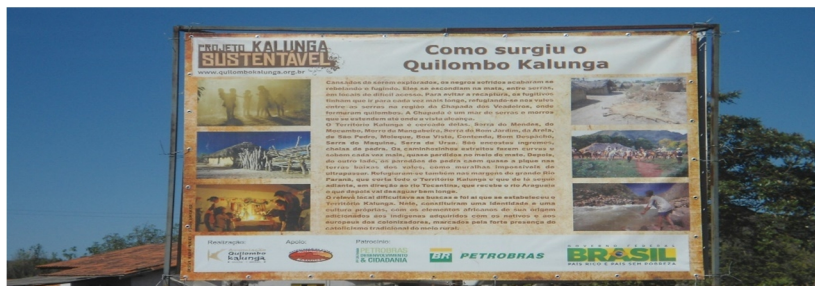
Kalunga (Figura 2) e um site da *Associação Quilombo Kalunga* que apresenta a comunidade como uma das comunidades que há menos tempo possui contato com outros povos, datando de aproximadamente 30 anos, e que por isso preserva muito da tradição de origem africana

Figura 1: Central de atendimento ao turista



Fonte: acervo da pesquisadora. Junho de 2014.

Figura 2: Placa Produzida pelo Governo Federal com Informações do Povo e Cultura Kalunga



Fonte: acervo da pesquisadora. Junho de 2014.

Tudo isso tem levado a uma mudança de infraestrutura, anteriormente somente rural, para atender a novas demandas, como a demanda turística, por exemplo, que passou a liderar as atividades locais, antes baseadas principalmente na agricultura e na criação de animais, conforme contam o líder da comunidade e um antigo morador.

Mudança de infraestrutura

Podemos perceber a nova infraestrutura da comunidade por meio de diversos elementos, como o fato de parte dos/as moradores/as da comunidade passarem a alugar quartos de suas casas como dormitórios para turistas, construírem restaurantes enquanto outros/as permaneceram e ainda se ocupam em atividades rurais, como pode ser observado por quem está na comunidade. Ao mesmo tempo em que podemos ver as pessoas trabalhando com a recepção de turistas, é possível ver muitas vezes pessoas saindo de manhã montadas em mulas para o trabalho rural. Geralmente essas pessoas voltam dois ou três dias depois, elas dizem que o local onde a terra é adequada para o trabalho fica distante da comunidade, e, por isso costumam ficar alguns dias na lavoura antes de retornar para suas casas.

A análise mostra elementos globais como as placas já mencionadas, carros de passeio e antenas parabólicas e via satélite (Figura 3) misturam-se a elementos locais como telhados de palha em construções, casas construídas com tijolo e taipa (Figura 4), e criação de gado em plena área de moradia.

Figura 3: Antena via satélite em residência



Fonte: acervo da pesquisadora. Junho de 2014.

Figura 4: Casa Construída em Tijolo com Parte em Taipa (pau a pique)



Fonte: acervo da pesquisadora. Junho de 2014.

Considerações finais

A análise dessas paisagens linguísticas nos permitiu observar os processos de globalização em pleno funcionamento em uma área rural e inclusive interferindo e mudando a dinâmica do local. Se observarmos esses locais, veremos que não há razão para se excluir essas margens dos estudos que tratem sobre “análises dos processos de globalização e suas implicações sociolinguísticas”, pois “a globalização é uma transformação de todo o sistema mundial, e não só afetará os centros metropolitanos do mundo, mas também as suas margens mais remotas.

Assim, encontramos efeitos de globalização também em lugares inesperados” (WANG et al, 2014, p. 26). A diversidade social e econômica, chamada de superdiversidade por Vertovec (2007), é o fenômeno do grande aumento na diversidade na sociedade, e seus efeitos já podem começar a ser vistos também em áreas rurais, que lidam com diferentes línguas, repertórios e infraestruturas.

Logo, características de informalidade que costumam ser ligadas a ambientes rurais podem estar presentes também no contexto urbano, assim como características de práticas linguísticas formais ou institucionalizadas e a presença de várias línguas não são regras do espaço urbano e podem ocorrer também no rural. Assim, a área rural investigada é um ambiente globalizado, com intervenção governamental, e que compartilha informações de mídia em tempo real assim como em áreas urbanas. Por isso, na modernidade tardia, urbano e rural são ambientes diferentes, mas não dicotômicos.

Referências

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Linguístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: HUCITEC/ Brasília: INL, 1982.
- BLOMMART, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic Fieldwork: A Begner's Guide*. Multilingual Matters. 2010
- BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: University Press, 2010.
- BLOMMAERT, Jan. *Chronicles of complexity*. Tilburg University, 2012.
- BLOMMAERT, Jan; MALY, Ico. *Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and social change: A case study*. 2014.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. Abordagens à pesquisa. In: *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2.Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.p.39-67.

PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 120 – 143.

TARALLO, Luiz Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Norma Linguística Urbana Culta – RJ*. Disponível em < <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/> >. Acesso em 28 ago. 2015.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. v.30, n. 6, 1024-1054, 2007.

WANG, Xuan; SPOTTI, Massimiliano; JUFERMANS, Kasper; CORNIPS, Leonie; KROON, Sjaak; BLOMMAERT, Jan. Globalization in the margins: toward a reevaluation of language and mobility. In: *Applied Linguistics Review*, 5 (1). 2014. p. 2344.

CAPÍTULO 11

A reforma do ensino médio: uma abordagem da análise do discurso

Maria Cléia Alves dos Santos¹

Daniela de Lima Basio²

Introdução

Ao longo da história a educação brasileira passa por constantes mudanças, que são atribuídas por meio de reformas e leis, com a proposta de melhoria no quadro educacional. Mas muitas das vezes não funciona tal qual são propostas. Neste trabalho, embasados pela teoria da Análise do Discurso de linha francesa traremos o dito, o não dito e o silenciado presentes no discurso acerca da reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Para isso, dividimos o trabalho em três sessões na primeira faremos um breve histórico sobre a educação brasileira, com o intuito de mostrar o caminho até a reforma, mostraremos ainda, o papel da lei e a que sujeitos ela está sendo direcionada, tendo em vista todo um contexto social e psicológico daqueles que receberão influência direta da lei. No segundo momento traremos algumas

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas, na unidade de Arapiraca. E-mail: mariacléiaalves@outlook.com

² Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas, na unidade de Arapiraca. E-mail: danielabasio@outlook.com

categorias estudadas pela Análise do Discurso, que servirá como base para análise do corpus na terceira sessão.

A educação brasileira: breve histórico

A educação no Brasil começou com a chegada dos jesuítas em 1549, com o objetivo que catequizar os índios, ou seja, no intuito de levar a fé cristã. Segundo Ferreira (2010), Manoel de Nóbrega e seus companheiros jesuítas organizaram uma casa de bê-á-bá em Salvador (BA). Nessas escolas de bê-á-bá, as crianças eram catequizadas com o uso de catecismos bilíngues em tupi e português.

A partir daí inúmeras mudanças começaram a surgir como a criação de colégios, reformas e leis, vale ressaltar que a educação não era um privilégio para todos, com a criação de colégios a educação ia ficando cada vez mais elitista e só após muitos anos o proletariado foi conseguindo ocupar um lugar nas escolas, mas nunca igualitário como afirma Hilsdorf (2017),

embora fosse preciso fornecer ensino a toda sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. Assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” e reivindica ampla educação popular. (p. 62-63).

Logo, podemos concluir com esse pensamento que já houve na história da educação um período em que o ensino era mais voltado para o técnico, e apenas a elite possuía a educação científica. É a partir desta colocação que iniciamos nossas colocações sobre a lei e o sujeito a qual ela está sendo direcionada.

Considerações sobre a Lei e o sujeito jovem

Pensar em uma reforma do ensino é, sem dúvida, importante, pois a educação no Brasil não tem apresentado bons resultados, segundo o Ministério da Educação (MEC), a qualidade da educação no ensino médio está estagnada a quase dez anos, ainda, segundo o MEC, o novo ensino médio visa atender por meio do ensino técnico a demanda profissional do mercado de trabalho, mas o problema atual não é apenas a formação dos alunos, mas também, a falta de oportunidade para aqueles que já possuem formação, atuarem de acordo com as suas habilitações.

O que se evidencia com esta reforma é uma proposta de muitos alunos com formação técnica, desse modo observamos que não há uma preocupação com a formação integral do aluno, contradizendo o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas com a mão de obra barata, o que conseqüentemente trará uma problemática ainda maior.

Outro levantamento que precisamos fazer a respeito da lei é com relação ao jovem a qual ela está sendo direcionada. Segundo Bauman (2007), a sociedade passa da fase “sólida para a líquida”, ou seja, passa para uma condição em que as organizações sociais, que não podem manter sua forma por muito tempo, se decomponham e se dissolvam mais rápido que o tempo que leva para moldá-las. Isso ocorre porque uma vez que os jovens estão inseridos neste contexto de sociedade líquida, suas ações e escolhas também tornam-se líquidas, por isso há um perigo em depositar a estes jovens uma escolha que vise um “projeto de vida” como propõe a lei.

Para Teodoro (2009), é na adolescência que o jovem tenta constituir sua identidade, onde passa por inúmeros questionamentos como “quem ele é, qual o seu papel na sociedade, e que caminho deve seguir”, tantos questionamentos

têm levado os jovens a frustrações que acabam causando depressão. Nas palavras de Teodoro, “o surgimento da depressão na adolescência depende, entre outros fatores, da maneira como o jovem suporta às pressões internas e externas dessa fase”.

Embasamento teórico

Para entender a proposta do novo ensino médio, foi preciso caminhar pela teoria da Análise do Discurso. Por volta da década de 60, enquanto a França refletia os impactos dos acontecimentos da época, como Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria e movimento de estudantes, vários questionamentos surgiram no campo do saber, estudiosos buscavam compreender que a “relação indissociável entre língua, história e ideologia é o discurso” e foi a partir disso que surgiu a Análise de discurso- AD, como afirma Florêncio et al (2009, p. 23),

É nessa conjuntura que, em 1969, Michel Pêcheux, elegendo o discurso e não a língua como objeto de estudo funda, na França, a Análise do Discurso, inaugurando uma região teórica própria, tanto em relação à Linguística, como em relação às Ciências Sociais em geral. Introduz na reflexão sobre a língua o sujeito, a história, a ideologia e o inconsciente. Isso representa uma virada, um acontecimento na história das práticas linguísticas.

Ainda segundo a mesma autora, ao eleger o discurso e não a língua como objeto de estudo, Pêcheux teoriza a relação da linguística com a história e a ideologia, concebendo o discurso como sempre determinado, apreendido dentro de relações que o sujeito estabelece no seu mover-se no mundo, pensando assim a enunciação no quadro de uma teoria não subjetiva ao sujeito, ou seja, tudo que é enunciado é resultado de todo um contexto social e histórico, muitas vezes não percebido pelo sujeito que o produz, pois este torna-se sujeito reproduzidor da ideologia que o cerca.

Logo, a Análise de discurso, procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. A Análise de discurso nos leva a questionar como o texto significa, à medida que, considera a linguagem não transparente, ela busca compreender como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Orlandi (2015, p. 13-24). Concordando com isso, Florêncio et al (2009, p. 25) declara que, essa é a função da AD: explicar os caminhos do sentido e os mecanismos de estruturação do texto. Ou seja: explicar porque o texto produz sentido; não os sentidos contidos no texto.

Seguindo essa linha, para compreender os sentidos presentes na proposta da Reforma do Ensino Médio, é imprescindível o estudo das categorias descritas como:

O Discurso

Na perspectiva de Pêcheux, citado por Florêncio et al, (2005, p. 26), o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto; não é a mesma coisa que transmissão de informações. Segundo Orlandi (2015, p. 13), o discurso é assim palavra em movimento, percebida pelo homem a partir do que ele fala, pois ao falar o homem dialogará com todo um contexto daquilo vivido por ele, logo dizemos que o discurso não se confunde com fala, por que não analisamos a fala isoladamente, e sim, quem fala, de onde fala, para quem fala e porque fala.

A partir daí podemos entender que todo discurso é uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações. (FLORÊNCIO ET AL, 2005, P. 27).

Partindo da visão da autora, podemos dizer que o discurso é carregado de sentido distintos, onde diversos fatores influirão na produção do mesmo, algumas vezes esses fatores não são percebidos por quem enuncia, e este se julga dono do próprio discurso, mas nenhum discurso é neutro, automaticamente ele refletirá algo, diante da realidade vivida por quem o produz, seja algo atual ou não. Sendo assim, “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.” (FLORÊNCIO, P. 28).

A este respeito, Orlandi (2015) afirma que,

Também não se deve confundir discurso com “fala” na continuidade da dicotomia de (língua/fala) proposta por F. de Saussure. O discurso não corresponde a noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI, 2015, p. 20).

Condições de Produção

Para entender como o sujeito produz sentido, é preciso entender antes, a partir de que Condições de Produção seu discurso foi constituído, antes é preciso compreender que,

Para a AD, não há um sentido dado, único e verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. Procura-se compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar, ao analista do discurso, a investigar como tal texto produz sentidos. Isso mostra que os dizeres não podem ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em sua transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que realizam suas escolhas, em determinadas situações, que se mostram no modo como dizem. (FLORÊNCIO ET AL, 2009, p. 67).

Desta forma, torna-se imprescindível para o analista do discurso o estudo de todo um contexto, que a AD chamará de Condições de Produção, que por sua vez pode ser considerada em sentido amplo, onde “expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica”, e no sentido estrito que “diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação”. (FLORÊNCIO ET AL., 2009, p. 67).

Para Orlandi (2015, p. 28), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações, logo estas levam em consideração o contexto, os interlocutores, o lugar de onde falam os sujeitos e a imagem que eles fazem de si, e do outro no momento da produção discursiva.

Silenciamento

O estudo da categoria silenciamento na AD torna-se indispensável para que o analista de discurso possa compreender os sentidos presentes no não dito. Orlandi (2015, p. 14) nos mostra que o silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda, que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”, ou seja o silêncio é visto como fundador de determinado dizer. Nas palavras de Florêncio et al (2009, p.81),

Há, pois, um silêncio necessário que é presença, condição para que se realize o processo de constituição do sentido, do sujeito e da incompletude própria da linguagem. Ao falar, o sujeito tem necessariamente uma relação com o silêncio, pois não se pode dizer, na ausência de sentido. Desse modo, o silêncio é fundamento para que o sujeito produza sentido e o reinstaure em cada dizer.

Sendo assim, o silêncio aqui posto, não é o ato de calar, pela falta de sentido, pois mesmo quando não-ditas essas palavras silenciadas são cheias de

sentidos. Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo, conhecer seus modos de significar, como diz Orlandi (2015, p. 50), concluindo também que,

Assim, em face do discurso, o sujeito estabelece necessariamente um laço com o silêncio; mesmo que essa relação não se estabeleça em um nível totalmente consciente. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando. (ORLANDI, 2015, p.69).

Dito isso, escolhemos algumas sequências discursivas acerca da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, para as análises.

Análises das sequências discursivas

Sequência discursiva 1 - “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”

O dito da sequência acima é que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral dos alunos, neste sentido as escolas deverão estar preparadas para dar suporte ao aluno em todos os seus aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais, mas evidenciamos com o não dito que a lei não deixa claro de que maneira será trabalhado esses aspectos, uma vez que para se trabalhar com os aspectos físicos as escolas necessitam de aulas que instiguem os alunos a movimentarem o corpo por meio da dança, da capoeira, da natação entre outros, e vemos que na prática nenhuma dessas atividades são trabalhadas, principalmente nas escolas de ensino público.

É dito, ainda, que as escolas deverão trabalhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas o não dito é como os professores que serão responsáveis para função estão sendo preparados/motivados, uma vez que a

voz desses profissionais não está sendo ouvida ou refletida na lei. Ficando silenciado aqui, que muitos professores trabalham insatisfeitos por falta de valorização, aos quais por meio de discursos negativos mostram-se desmotivados para exercer a profissão e isso acaba refletindo diretamente na sua prática de sala de aula.

Logo, de uma forma geral, temos nessa sequência o dito como uma proposta “perfeita”, que aparentemente seria capaz de solucionar todos os problemas existentes na problemática da educação, mas por meio do não dito conseguimos inferir que a lei não deixa claro como se dará este processo de aquisição que envolve os principais aspectos da vida e da educação dos jovens, ficando silenciado então as falhas que surgirão mediante a implantação de uma lei tão precipitada como essa.

Sequência discursiva 2- “§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.”

Neste sentido, nos é dito que o aluno sairá com certificado, permitindo a ele prosseguir no ensino superior, mas no não dito vemos a possibilidade da acomodação dos alunos apenas com o curso técnico, uma vez que ao passear pela história da educação, mostramos que houve um período onde o aluno da classe baixa estudava apenas o curso médio técnico e somente a classe alta prosseguia com os estudos em nível superior, e isso nos leva ao silenciamento que há em nossa sociedade, os alunos de escola particular são aqueles que ocupam os melhores cargos, tendo em vista que esses não precisam de um salário mínimo para sobreviver, como os alunos de escola pública, que muitas das vezes não dão continuidade aos estudos pela necessidade de se inserir no mercado trabalho e acabam não conseguindo conciliar trabalho e estudo.

Tendo em vista, que em nosso país a uma relação entre emprego e classe social, onde as leis determinam os melhores salários para os cargos reservados a classe alta, sendo que os outros trabalhos também são dignos, e necessitam serem feitos, porém não recebem o devido valor e esses são os trabalhos reservados para as pessoas que não possuem uma boa aquisição financeira e conseqüentemente um nível de escolaridade mais baixo.

O que fica silenciado, ainda, é que ao aderir essa lei, o país caminha para um possível retrocesso educacional, ao limitar os alunos de escola pública ao ensino técnico, tendo em vista que esse não atingirá todo o desempenho ao qual propõe a lei.

Nesse período de formação, fase decisiva na vida dos jovens, é importante que estes tenham a maior visibilidade futura possível, e não incentivá-los ao comodismo, não que eles sejam obrigados a cursar o ensino superior, mas se não o fizerem que seja por não se identificarem, mas não por falta de oportunidade ou porque os levamos por meio de uma Lei ao comodismo.

Sequência discursiva 3- “§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.”

De acordo com a lei, o dito é que caberá as escolas a função de orientar os alunos na hora da escolha, mas o não dito é que a escola não foi ouvida, e mesmo assim foi colocada diante de tamanha responsabilidade. Silenciando assim, o fato de deixarem a cargo da escola a responsabilidade sobre os resultados frente as escolhas dos alunos, pois se estes não obtiverem sucesso, a culpa será da escola que não os orientou de forma correta na hora da escolha.

Esse é um assunto que merece muita atenção, pois a escola não é ouvida, raramente tem suas necessidades atendidas, mas na hora de achar os “culpados” por algo que não deu certo na formação acadêmica e profissional dos alunos, é

na escola que vão procurar. Não podemos negar que a escola possui grande influência na formação acadêmica dos alunos, mas devido a tantas mudanças e reformas, a escola vem perdendo seu principal papel, adquirindo novas obrigações pelas quais não consegue dá conta, pelo fato de ir além de suas especificidades, mas que são impostas pelo sistema, e a escola é obrigada a tentar cumprir e quando não consegue, leva a culpa pelo fracasso escolar.

Sequência discursiva 4- “§ 1º A transferência de recursos que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos I e II do caput.”

A sequência deixa claro que os recursos serão repassados de acordo com o número de matrículas, desde que tenham atendido, de forma cumulativa, os requisitos I, que consiste em ofertar atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei, dando prioridade as regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio, e no requisito II, exige-se que as escolas tenham um projeto político-pedagógico, que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que diz o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

Desta forma, as escolas só receberão os recursos após terem atendido a todas essas obrigações, mas o que não é dito, é como o governo atuará para garantir o cumprimento da LDB e das outras exigências presentes na reforma, tendo em vista que, a LDB já vigora desde de 1996, logo, ao exigir o cumprimento desta, subtende-se que esta não deve estar sendo bem aplicada,

pois se estivesse não precisaríamos de uma nova reforma, já que esta vem de certa forma, repetir aquilo que já vigora nas escolas a mais de vinte anos.

Quando falamos em reforma pensamos em algo totalmente novo, e é disso que a educação realmente precisa, não o acréscimo de algumas coisas em um modelo de educação que não funciona, pois no fim estamos apenas refletindo o velho, que não atende as demandas da sociedade brasileira.

Logo, o silenciado dessa sequência é o de que as escolas são levadas a preocuparem-se apenas com números, tendo em vista que os recursos serão repassados frente a quantidade de alunos. Em casos onde há evasão a escola não se preocupa com o motivo que levou o aluno a isso, mas sim, ao fato de ter um número a menos. Há uma necessidade muito grande em mostrar altos índices de matrículas, quando sabemos que esses não significam um bom rendimento dos alunos que é o que realmente importa.

Considerações finais

Por meio do discurso oficial de lei analisado nas sequências, pudemos observar no dito a necessidade de uma formação integral de construções aparentemente “perfeitas”, que trazem, no documento, tudo que o aluno precisa para o seu desenvolvimento enquanto ser social, mas como vimos o não dito é que a lei não deixa claro de que forma isso ocorrerá, e de que forma essa proposta está sendo recebida pelos professores e para que perfil de alunos foi pensada. Ficando silenciado assim, que há muitas brechas na lei, as quais acarretarão em inúmeras falhas no desenvolvimento dos alunos, uma vez que eles são os principais interessados, serão os mais prejudicados. Além do fato de estarmos caminhando para um possível retrocesso educacional, onde o aluno não está sendo levado a almejar o ensino científico.

Este trabalho apresentou, ainda, um breve histórico sobre a educação brasileira o que nos possibilitou perceber que a problemática que envolve a educação se arrasta desde a colonização, onde os sujeitos que fazem parte do meio educacional, nunca foram visto como prioridade, de forma que a escola foi e é um aparelho ideológico reprodutor de ideologia capitalista, reconhecemos a necessidade de mudança, mas as formas para chegar até ela de forma que venhamos obter êxito ainda está muito distante de nossa realidade, uma vez que se reconhece as necessidades do sistema escolar, mas não se dá suporte para atender a tais demandas.

Por fim, reafirmamos aqui que a reforma do ensino médio, embora aparentemente venha suprir as necessidades existentes no meio educacional, não supre, pois acaba deixando brechas que conseqüentemente serão refletidas de forma negativa no ensino.

Referências

BAUMAN, Zigmunt, 1925- *Tempos líquidos*; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *O novo ensino médio*. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

FERREIRA Jr., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. ... [et al.]. *Análise do discurso: fundamentos & práticas*. Maceió: EDUFAL, 2009.

HISLDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

TEODORO, Wagner Luiz Garcia. *Depressão: corpo, mente e alma*. Uberlândia- MG: 2009.

CAPÍTULO 12

Atividades de compreensão leitora no livro didático de português: uma proposta didática

Késia Suyanne Pinheiro Lima¹
Evanilce Chagas Samico Lopes²

Introdução

Observando que o Livro Didático de Português (doravante LDP) é um material de apoio tão importante e sabendo da necessidade de compreender como este desenvolve o trabalho com textos, pretendemos desenvolver, neste presente estudo, a análise das atividades de compreensão leitora, apresentadas por um livro didático, verificando as questões e itens a partir da proposta teórico-metodológica da matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O livro didático, que é editado somente para a prática escolar, é um dos principais instrumentos para a apropriação do conhecimento nas escolas por parte dos alunos. Este material acaba sendo o responsável pelo que se ensina e

¹ Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, kesiapinheiro@gmail.com

² Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, evanilcelopes@yahoo.com.br

como se ensina, sendo decisivo para o aprendizado. O LDP é, em geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Apesar disso, vem sofrendo críticas, tomado como um material com erros conceituais, superficialidade dos assuntos abordados, falta de contextualização, com pouca valorização do cotidiano do aluno, entre outros. Consideramos, por isso, que o estudo sobre os conteúdos veiculados no LDP é necessário.

A compreensão leitora não é uma atividade meramente linguística ou cognitiva, é uma forma de agir sobre o mundo, na interação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. O leitor constrói e não apenas recebe um significado para o texto, para atingir o seu objetivo. As práticas de leitura se desenvolvem independentemente da escola, mas esta acaba sendo, numa sociedade como a nossa, a principal instituição responsável pelo seu ensino.

Ao verificar a importância do livro didático na formação dos nossos alunos como um público leitor proficiente e crítico, capaz de contribuir com uma formação social mais consciente e participativa, emergem a ideia e a intenção de produção desse estudo. A escolha do tema surgiu a partir da própria experiência docente, uma vez que se pode observar, em sala de aula, a resistência dos alunos quanto à leitura, o que geralmente está atrelado a sua dificuldade em ir além da decodificação da escrita.

Diante de tal quadro, realizamos, através de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, uma investigação de categorização das perguntas de compreensão textual presentes no material didático de Língua Portuguesa de 7º ano do Ensino Fundamental, com base nos descritores prelecionados pela matriz do SAEB, a fim de verificar quais os descritores predominam nas atividades de leitura do livro didático, quais não são apresentados e quais poderiam ser abordados, mas foram omitidos, para, assim, compreender o entendimento do livro didático acerca da questão da compreensão leitora de acordo com a proposta teórico-metodológica da matriz.

O livro que analisamos, “Português linguagens”, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2013.

Leitura

Ao lermos nosso cérebro poderá reagir de diferentes formas, pois nele está o mundo organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência e da cultura por nós vividas, o mundo integrado em um todo coerente, como resultado de uma permanente aprendizagem. Possuímos uma teoria sobre como é o mundo, base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão.

Iniciaremos apresentando o quanto o desenvolvimento da competência leitora é imprescindível para a formação de um leitor consciente do seu papel como sujeito socio histórico e culturalmente ativo.

Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor apenas captar as intenções do produtor. Quando o foco da leitura está na materialidade do texto, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é, então, uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, e o processo de leitura se dá não somente entre o sujeito leitor e o texto lido.

Para se ler um texto é necessário que haja muito mais do que somente conhecimento linguístico compartilhado entre os interlocutores, o leitor precisa

utilizar uma série de estratégias sociocognitivas para preencher as lacunas e participar ativamente na construção do sentido. Estas estratégias mobilizam uma série de conhecimentos que temos armazenados na memória.

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2006 p. 39).

Para compreender o texto, o leitor faz uso dos seus conhecimentos de mundo, aliados aos conhecimentos do texto, que vai orientá-lo para a reorganização das informações textuais no nível semântico e, intencionalmente, deve resultar em um processo de extração das ideias principais (macroestrutura).

Com a interação dos diversos tipos de conhecimento: linguístico, textual, conhecimento de mundo, o leitor vai conseguindo construir o sentido do texto, por isso diz-se que a leitura é um processo interativo.

É esperado que o leitor elabore hipóteses para o que vai ler e vá confirmando ou refutando-as à medida que vai lendo. “Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto” (SOLÉ, 1998, p. 116). Ajudando o leitor a inferir, a reconhecer frases ou palavras, para não sobrecarregar os seus mecanismos de processamento inicial (memória imediata).

O texto, pode ser visto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Assim, consoante Koch e Elias (2006), existem quatro sistemas de conhecimento responsáveis pelo processamento textual: conhecimento

linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico trata do conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e da organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos adequados. Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo: compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos de mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência, ambos estruturados em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades.

O conhecimento interacional relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em: *conhecimento ilocucional*, *conhecimento comunicacional*, *conhecimento metacomunicativo* e *conhecimento superestrutural*.

O conhecimento ilocucional nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação de interação; já o conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, além da seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e adequação do gênero textual à situação comunicativa. Relacionado ao conhecimento ilocucional, diz respeito aos meios adequados para se atingir os objetivos desejados.

O conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com

que é produzido. Para tanto, utiliza-se de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual. Refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação.

O conhecimento superestrutural corresponde ao conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Leitura em sala de aula

Na escola, o objetivo maior é formar alunos letrados, não somente alfabetizados, que possam ir além da mera decodificação de informações. É importante que sejam capazes de, não somente compreender o texto lido, mas também ter uma visão crítica sobre o que está sendo colocado e associá-lo aos seus demais conhecimentos. Além disso, a escola deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os conhecimentos existentes, pois, somente quando se consegue fazer ligações com significado entre objetos, fatos e conceitos, podemos considerar que houve aprendizado.

Os aprendizados articulam-se, em redes construídas social e individualmente, e estão permanentemente se atualizando. A leitura é a prática social mais eficaz para esse fim. E é através da partilha desse conhecimento que a escola contribui para a diminuição da injustiça social, fornecendo a todos oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p. 25)

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

As Diretrizes Nacionais Curriculares (2013) trazem a escola como elemento fundamental para selecionar e transformar os conhecimentos escolares em um conjunto de conhecimentos possíveis de serem ensinados, bem como servirem de elementos para a formação dos princípios éticos, estéticos e políticos dos alunos. A esse processo, em que se modifica o conhecimento de diferentes áreas em conhecimento escolar, chamamos de transposição didática. “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASIL, 2008, p. 112).

Geralmente, os textos que são utilizados no livro didático de língua portuguesa procuram variar de acordo com o grau de complexidade que supostamente possa ser atingido pelo leitor, variando de acordo com a faixa etária do leitor típico; a atualidade do assunto e tema tratados; o contexto de produção e recepção; a época de produção; as escolhas sintático-semânticas; o vocabulário; a disposição e ordem das ideias e assuntos; os recursos expressivos utilizados; as estratégias textuais utilizadas na composição; as determinações do gênero. E deveriam variar de acordo com a proximidade do assunto, tema com o meio cultural e o conhecimento de mundo do leitor, mas há dificuldade em

se contemplar esse item, tendo em vista que o livro é escrito para uso em larga escala.

De acordo com Kleiman (2002), a leitura, normalmente, surge da necessidade de se chegar a um propósito. Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo uma atividade mecânica, que pouco tem a ver com construção de sentido. Toda leitura ocorre de uma motivação antecedente. As práticas de leitura não são somente escolares, elas ocorrem diariamente. Mas, na nossa sociedade, as práticas de leitura são escolarizadas, sendo a escola a principal instituição responsável por seu ensino. De acordo com Solé (1998), podemos ler com diversos objetivos: para buscar algum dado de interesse, para seguir instruções na busca de um objetivo concreto, para saber do que trata o texto, para aprender o conteúdo abordado, para revisar algo anteriormente escrito, por prazer, para repassar um conteúdo etc, mas qualquer uma dessas práticas parte de uma motivação.

O professor de português, de acordo com o que preleciona Antunes (2003), deverá promover uma participação cooperativa do aluno/leitor na interpretação e na reconstrução do sentido pretendido pelo autor, para isso, há uma série de implicações pedagógicas pelas quais pode se orientar. A escola deve se afastar dessa perspectiva nomeadora e classificatória de que fala Antunes (2003), com exercícios que apenas tratam da análise morfológica e sintática, como se estas existissem onde não há comunicação, onde não há um uso social da língua.

O movimento deve ser o contrário, primeiro se estuda o texto, para que esse conduza nossa análise e em função dele se recorra às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e se perceberá que os nomes das funções sintáticas ou gramaticais não têm tanta importância. No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem.

Só assim a leitura deixaria de ser praticada como se fosse uma atividade artificial, somente voltada para a prática escolar, e seria vista como uma forma de integração do aluno/leitor com o seu meio social, criando-se oportunidades diárias para que o aluno possa construir, analisar, discutir, levantar hipóteses a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, permitindo a compreensão de como a língua que ele fala funciona.

Deve-se buscar a formação de um sujeito competente no domínio da linguagem, capaz de compreender textos orais e escritos e se posicionar criticamente acerca desses. É preciso, através dessas leituras, não só dominar habilidades intelectuais, mas se tornar capacitado para viver em sociedade.

O livro didático de Língua Portuguesa

O livro didático (doravante LD) já ocupa um papel institucionalizado no contexto escolar brasileiro, a importância desse material para a prática de aula do professor de língua é inquestionável. Com tal destaque, esse material se transformou num objeto de análise e questionamentos de várias pesquisas acadêmicas e ainda do próprio professor de línguas. “É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus do ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio” (CORACINI,1999, p. 34).

Uma apreciação a que chegamos é a de que o LD direciona as aulas a tal ponto de termos uma crença de que os próprios professores é que são adotados pelo livro e, por esse motivo, não são autores de suas aulas, são apenas mediadores das metodologias, atividades e propostas pedagógicas apontadas pelos autores dos LDs. Isso promove uma dependência perigosa para o profissional que está em sala de aula.

Os livros para o Ensino Fundamental precisam estar alinhados a uma proposta atualizada de leitura e de ensino de língua materna, que poderiam ser orientadas também a partir das provas de grande porte estipuladas para o Ensino Fundamental, com base na matriz de referência do SAEB para língua portuguesa.

No entanto, ainda mostram, atividades de compreensão e propostas de produção de textos, dentre outros problemas, que não contemplam a maioria dos descritores presentes na matriz de referência exigidos para o aluno de determinado nível. A escola, via LDP, restringe a metodologia de ensino a uns poucos descritores.

A concepção de linguagem que está subjacente aos PCNs (BRASIL, 1998) não é a da simples codificação, mas de um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito, que se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro, numa permanente (des)construção dos objetos discursivos.

Nesse sentido, identificar as competências e habilidades dos alunos, como indica a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB, é imperativo aos professores e especialistas interessados em promover um ensino de qualidade, bem como é necessário aproveitar os resultados desta avaliação.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.” (BRASIL, 2002).

O termo matriz refere-se a uma maneira de apresentar relações entre duas variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas quando tratamos dos processos de aprendizagem. No sentido vertical da matriz, os conteúdos das áreas, objetos de conhecimento, apresentam-se de forma hierarquizada, organizados por temas e assuntos em uma sequência lógica ou em temas

específicos relacionados aos diferentes objetos do conhecimento. No sentido horizontal, as competências cognitivas envolvidas e os níveis dessas operações mentais, das quais os alunos farão uso para adequada construção do conhecimento, são apresentados em níveis crescentes de complexidade.

O “cruzamento” dos conteúdos com as competências (operações mentais) envolvidas, em seus diferentes níveis de complexidade, gera as associações desejadas e em cada uma delas temos a indicação das habilidades.

Para construção de uma matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar, é necessária a identificação dos conteúdos ou objetos do conhecimento necessários para o desenvolvimento cognitivo próprio da faixa etária dos alunos nas diferentes etapas do currículo.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na prova. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens e as aulas de LP não devem, assim, se limitar ao que é exigido na matriz, tampouco se diz aqui que os alunos devam ser treinados para a realização de um teste. O que se pretende, aqui, é que a matriz de referência do SAEB seja utilizada como um norte para o ensino de LP.

Considerações finais

Esse estudo traz como objeto de estudo as perguntas de compreensão textual presentes no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especificamente as unidades didáticas destinadas ao ensino de compreensão textual, tendo como método avaliativo a comparação com a matriz de referência proposta pelo SAEB para o ensino de língua portuguesa.

Tomamos como categorias de análise os descritores para língua portuguesa propostos pelo SAEB que predominam nessas perguntas.

Essa opção metodológica deu-se pela hipótese de que o livro didático quanto à questão da compreensão leitora e suas estratégias para a formação de um leitor proficiente, ainda não responde por tais aspectos.

O livro que analisamos, “Português linguagens”, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNLD de 2013. A análise dos dados da nossa pesquisa apontam na direção de que os autores propuseram as atividades de leitura do LDP em estudo privilegiando o conceito de leitor passivo, que apenas decodifica o que está presente no texto, precisando apenas extrair do texto o significado que o produtor deixou no texto.

Nossa pesquisa evidencia ainda que o posicionamento do LD, contudo, contraria o que propõe a matriz curricular para língua portuguesa do SAEB, que solicita do aluno o conhecimento da linguagem como forma de interação, ou seja, leitura e compreensão são processos de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. Por essa perspectiva, o leitor não é um sujeito passivo que reproduz informações lidas, mas um sujeito ativo que completa os sentidos dos textos através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios de mundo, sua história de vida, sua cultura, sempre em interação com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto.

Encontramos dados que nos permitem constatar que as atividades propostas pelo LD não estão próximas do que é solicitado pela matriz de referência e, por consequência, ao que é cobrado nas avaliações de larga escala.

Verificamos, assim, que as atividades de leitura do livro didático sob análise não trabalham os descritores a contento, visto que faz uso apenas de alguns deles, em sua maioria, de modo muito incipiente, possibilitando ao aluno pouco sucesso nos exames externos que fazem uso dessa matriz para avaliá-los.

Estamos certos de que esse trabalho ajuda a refletir sobre a prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, além de ajudar professores e outros profissionais da educação na tarefa de refletir sobre a linguagem, seus conceitos e usos sociais, inclusive, seus usos no contexto escolar. Esperamos que ele possa contribuir para o engrandecimento de trabalhos futuros, uma vez que consideramos não estar aqui concluso tal estudo.

É notável que há ainda a carência de estudos específicos sobre as avaliações de grande porte e sobre como estas impactam a aprendizagem da leitura na escola. A maioria dos estudos encontrados se detêm somente na aprendizagem da leitura.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Item 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José. *O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética*. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria, *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*, p. 48-61. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). (2005) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

CAPÍTULO 13

A (in)visibilidade da mulher negra universitária nos discursos político de extrema-direita

Rosane Correia da Silva¹

Breve introdução

A luta do homem contra o poder, é a luta da memória contra o esquecimento (KUNDERA, M. apud COURTINE, 2014, P.27)

O estudo aqui evidenciado tem por base os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de Michel de Pêcheux e contribuições dos diálogos nas aulas de Discurso e Ontologia. Ao tratar do funcionamento discursivo deste trabalho consideraremos a função interdiscursiva, aqui compreendida como domínio de memória, que possibilita ao sujeito “o retorno e o reagrupamento de enunciados...” (COURTINE *apud* MELO, 2007, p.150) como dispositivo/categoria teórica a favor da “luta da memória contra o esquecimento” na intenção, para o momento, de desvelar os sentidos produzidos nos discursos de embates políticos como, por exemplo, o debate entre o Abraham Weintraub e a Deputada Federal Talíria Petrone (mulher negra universitária), que trataremos nas sequências discursivas.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, com ênfase em Análise do Discurso. E-mail: rosanercs@gmail.com.

Em se tratando das Condições de Produção como efeito de sentido, ressaltamos, também, a importância de sempre voltarmos a quase quatro séculos de história do Brasil escravista, mesmo que de forma breve, tomando carona nas palavras de uma notável escritora negra brasileira, Conceição Evaristo (2008, p.17) para registrar que “a memória bravia lança o leme: recordar é preciso” – daí a relevância de pesquisas como esta resgatarem a memória discursiva, que, portanto é histórica, como forma de combater toda forma de opressão.

Dessa forma, acreditamos que a base de sustentação da nossa pesquisa é considerarmos o ser ontológico, ou seja, o ser como sujeito histórico e responsável por suas palavras ou/e por seu silenciamento, pois de acordo com nossos professores da AD, ausência também é ideologia. Partimos, também, do pressuposto de que o sujeito se constitui na relação com o outro, no interior das lutas de classes (re) produzir é se posicionar em relação à valores, sendo assim, o ser é sempre social e por ser social/histórico/ideológico, de acordo com Magalhães (2009, p.27) o discurso nunca é neutro ou inocente, uma vez produzido parte de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, com isso relaciona valores, crenças, leituras de mundo que representam os lugares que ocupa na sociedade.

Neste sentido buscaremos evidenciar, aqui, que os discursos produzidos pelo Ministro da Educação estão marcados ideologicamente pelo sistema político de extrema direita, advindos da classe dominante e que por isso hegemônica, segregacionista, racista e sexista. Objetivamos investigar o discurso materializado nos pronunciamentos do porta-voz² do atual governo que (in)visibiliza a mulher negra universitária.

² A figura do porta-voz é definida como funcionamento enunciativo de mediação de linguagem, como forma nova de enunciar a palavra política, através da qual um sujeito pertence a um grupo, e é reconhecido pelos outros integrantes como igual, destaca-se do resto como centro visível de um de nós em formação, que coloca em posição de negociador potencial com o poder constituído (PÊCHEUX, 1982 *apud* ZOPPI, 1997, P.20)

Para tanto, o trabalho está estruturado em – Condições de Produção Ampla e Restrita – para mostrar a produção de efeitos de sentidos nos contextos em que são produzidos os discursos racistas e sexistas; Percurso de Análise – trataremos de desvelar os sentidos dos discursos e por último os Apontamentos – que traz a conclusão parcial do presente trabalho.

Condições de Produção – CP,s Ampla e Restrita das mulheres negras

A pesquisa situa-se em estágio inicial, transita pelo cenário da mulher negra universitária que luta e resiste aos espaços e aos discursos racistas e sexistas que se propagam como forma de oprimir e invisibilizar a mulher negra. Tendo como pano de fundo três momentos históricos – os negros escravizados no Brasil, o período pós abolição perpassando as políticas das cotas para negro (a).

Nesse sentido, nos posicionamos de acordo com Magalhães & Sobrinho (2014), ao afirmarem que as condições de produção devem ser tomadas como “fundantes de toda práxis humana [...] em uma sociabilidade capitalista, todas as práxis sociais serão afetadas pelas relações de classes geradas pela lógica capitalista”, é o que mobiliza a (re)produção das relações sociais.

Ao trazer à tona a escravidão no Brasil e suas (re) produções de classes sociais, estamos destacando o que Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, descreve sobre o aspecto ideológico da luta para transformação das relações de produção, ele diz que:

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 2014, p.134)

Dessa forma, vale mencionar a escravidão no Brasil e suas (re)produções de classes sociais. Na época colonial e no período imperial do Brasil, foi a força escrava que sustentou economicamente o país, durante os séculos XVI a XIX [1550 – 1888]. Herdamos, desse momento escravista, “o desprezo e o ódio covarde pelas classes populares, que tornaram impossível uma sociedade minimamente igualitária” (SOUZA, 2017, p. 47)

O Estado, para tornar legítima a escravização africana, procurou, então, associar o corpo negro às mercadorias³ e eram vendidas com preço de acordo com as oscilações de mercado e até mesmo com prazo de validade.

Após séculos de escravidão, em que os negros foram escravizados para enriquecer a população branca, incentivou-se a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil. Estes tiveram acesso a trabalho remunerado e muitos deles receberam terras do Estado brasileiro. Graças a essa indenização, os descendentes de imigrantes hoje desfrutam de uma realidade confortável. Em contrapartida, para os ex escravizados, não se criou nenhuma medida de segurança social – das senzalas foram para as favelas.

Daí a pertinência da luta do movimento negro por ações afirmativas para construir mecanismos de inclusão na contemporaneidade. Trata-se de fato de uma forma de exigência diante de uma sociedade excludente e injusta, sobretudo com a minoria da população.

Dados sobre esse período decadente da nação brasileira apontam para o fato de que no Brasil oitocentista, da década de 1820 (1821-1830), desembarcaram cerca de 524 mil africanos escravizados nos portos brasileiros (MARQUES & SALLES, 2016). O que nos leva a refletir sobre o quão intenso foi o movimento de matança dessa condição no decorrer da construção de nossa identidade enquanto povo.

³ Desde os tempos da escravidão, a força humana foi transformada em mercadoria, segundo Konder (1999), mercadoria é tudo aquilo que se produz para a venda, a produção de mercadorias já existia antes do capitalismo existir, mas foi difundido pelo sistema capitalista. A força de trabalho produzida na mais valia é mercadoria.

No ano de 1831, iniciou-se os primeiros passos rumo à proibição do tráfico de escravos. Na Câmara, vários projetos foram apresentados entre maio e julho de 1869, visando à emancipação dos escravos. Ao contrário do que estava acontecendo no mundo acerca do fim da escravidão, os países mais desenvolvidos já tinham condenado tal ato criminoso; a escravidão, aqui no Brasil, continuava com a firmeza de sempre. Mesmo com a significativa redução da entrada de escravos vindos da África, ou com o aumento do preço de escravos, continuava a prática de tráfico negreiro no país.

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea (n.º 3.353), que proibia a escravidão em todo o país. Com a Lei aprovada, foi assinada também a próxima batalha: a do preconceito, a da falta de emprego, a da miséria, a da injustiça e, principalmente, a da falta de escolaridade.

A forma animalesca como homens e mulheres negros eram tratados foi abolida. Mas, as marcas dessa realidade nunca foram apagadas. O processo de luta e resistência negra perpassa por nossas mais diversas (re) produção social. Dizer ou aceitar que a Lei Áurea foi um presente dado aos negros é ocultar da nossa história toda uma trajetória dos movimentos abolicionistas, é esconder a luta, a resistência de um povo. A abolição “foi um acontecimento de instituições, um jogo de fatores, de interesses, de ideias, de contradições, de projetos e de condicionantes que perpassou o lento processo que culminou com a libertação dos escravos” (SILVA, 2017, p. 27)

Munanga e Gomes (2006), ao tematizar as ações provocadas pela abolição, afirmam que o fato de as negras e os negros serem libertos/as não lhes davam os mesmos direitos e nem as mesmas oportunidades dados aos brancos e às brancas em nosso país.

Com a abolição formal da escravidão surge um mercado formal competitivo do trabalho com base no contrato que gera um deslocamento espacial do eixo desenvolvimento econômico nacional. Podemos citar, como

exemplos de tal constatação, os trabalhos de Florestan Fernandes⁴ quando, nos anos de 1950, trataram da integração do negro na sociedade de classes paulistas. Em sua pesquisa, o autor destaca uma diferenciação entre brancos europeus que migraram para o Brasil no século XIX e sua ascensão social, que se deu numa velocidade maior e mais rápida do que a ascensão social das negras e dos negros que aqui já se encontravam.

Segundo Gomes (2017), o fato de a abolição ter sido realizada sem preocupação com a inserção social dos negros libertos na sociedade brasileira e o fato de ter sido um ato realizado pelo Império e por força da lei, atesta o seu aspecto regulador pelo Estado. A ausência de condições estruturais para a inserção social da população negra corroborou para reforçar o imaginário racista, aumentando as desigualdades raciais entre não brancos e brancos que são evidenciadas até hoje.

Se refletirmos sobre essas premissas, podemos notar que as oportunidades dadas aos brancos de origem europeia foram diferentes daquelas dadas aos negros e seus descendentes. Com certeza, por diversas razões, que vão desde a forma como foram expostos à sociedade capitalista, sem nenhuma instrução ou mínima mão de obra que atendessem às exigências do modo de produção daquela época, até o preconceito que já se fundia no caráter de inferioridade e o ostracismo social posto pelo branco.

No período pós abolição vários decretos e leis foram formalizados para impedir a presença negra nos espaços valorizados, como o escolar, a exemplo do Decreto nº 7.031 – A, de 06 de setembro de 1868, que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. Diversas estratégias foram montadas no sentido de inibir a tentativa de instrução das negras e dos negros. Ainda durante esse período também foram estabelecidas leis com o objetivo

⁴ FERNANDES, Florestan. A integralização do negro na sociedade de classes. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

de excluir ou até limitar o acesso da população negra ao cenário brasileiro como a Lei do Sexagenário; Lei do ventre Livre e a Lei Áurea (FREITAS, 2017) ⁵

Assim, o breve relato sobre a História do Brasil serve para esclarecer que a abolição não foi um presente doado aos negros como o é creditado nos comportamentos sociais que até hoje imperam, a extinção da escravatura ocorreu pelas transformações estruturais do comércio advindo de interesses capitalistas. Como nos diz Machado (2017), foi o produto de pressões internacionais, de interesses econômicos contraditórios e de uma tomada de consciência que mobilizou a imprensa e se alimentou da militância de grupos cada vez mais organizados e mais eficazes.

Passando para década de 1930, a questão da mulher e a questão racial estavam interligadas às temáticas próprias ao marxismo-leninismo. Movimentos de mulheres junto aos movimentos negros, articulados com os movimentos de esquerda, começaram a se interrogar sobre a condição das mulheres e dos negros, conseqüentemente, elaboraram várias críticas capazes de associar a exploração de classe à opressão de sexo e de raça.

Os anos 1960-1970 foram marcados por uma fase da estruturação da militância política das mulheres negras, no interior dos grupos de esquerda, contra o autoritarismo no Brasil. Durante a ditadura militar, as mulheres negras buscaram todas as formas de organizações para combater os discursos racistas e sexistas. Nesse período, muitas militantes tiveram suas primeiras experiências políticas nos partidos de esquerda, já outras iniciaram suas trajetórias no movimento feminista, assim como no movimento negro. Esses grupos, constituídos em um contexto autoritário, lutavam pelos direitos civis, pela liberdade política e contra as desigualdades sociais. (MOREIRA, 2011, p.61)

⁵ Freitas, Williem Silva de. É professor, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Dentre suas publicações, destacam-se: A ideologia do Racismo: entre o discurso do cotidiano e a materialização da mídia brasileira. Autor também do livro Cabeça Preta.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) propôs na Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antirracista, mas o PCB se recusou a aprovar. Já nos anos 1970, os militantes do movimento negro também foram identificados como subversivos, os quais ao denunciar o racismo brasileiro, foram acusados pelos militares de introduzir “antagonismos raciais” que supostamente não existiam no país.

O ano de 1969 foi marcado por uma política que proibia toda forma de luta contra o racismo, sob pena de um a três anos de prisão. A constante repressão sofrida pelos militantes dos movimentos negros facilitou, dessa maneira, seu diálogo com todas as organizações mobilizadas na luta contra a ditadura militar, especialmente os grupos comunistas. (KOSSLING, 2008, p. 3)

Os anos 1980, marcados pelo fim do regime ditatorial, representaram o apogeu da luta política das mulheres negras no Brasil. Os Movimentos de Mulheres Negras estruturados durante esse período proporcionaram-lhe uma maior visibilidade na cena política nacional. Dessa maneira, as mulheres negras se mobilizaram contra o racismo e o sexismo no Brasil, uma dupla discriminação que as relegou, desde a escravidão às camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Avançando a história e chegando aos dias mais atuais, mais precisamente, abordando a política de ações afirmativas para negro (a) nas universidades públicas.

A ação afirmativa foi adotada pela primeira vez em 1960 nos Estados Unidos, na tentativa de diminuir a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, no entanto a lei foi destituída já que não houve resultados satisfatórios, uma vez que somente os negros da classe média usufruíram da medida e por isso a desigualdade continuou em índice alarmante. As diretrizes de ações afirmativas foram implantadas no governo de Barack Obama, mas correm risco de serem destituídas desde o ano de 2018 pelo republicano Donald Trump, que considera e defende uma política neutra em relação à cor da pele.

No Brasil, as calorosas discussões acerca da política de cotas raciais atravessam o mesmo viés ideológico estadunidense, o atual governo de Jair Bolsonaro luta contra a lei 12.711/2012. Seria então uma coincidência? Vocês respondem.

A Lei 12.711/12, mais conhecida como lei de cotas raciais, foi sancionada no governo Dilma Rousseff, a lei destina 25% das vagas sociais (equivalente a renda da família) aos que se autodeclararam preto ou indígena. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira federal a adotar as cotas, em junho de 2004, antes mesmo da lei ser instituída, mas em 2012, quando a UnB completou oito anos de sistema de cotas, o Partido Democratas (DEM) entrou com recurso no Superior Tribunal Federal contra a medida, alegando, inclusive “racismo”. Sempre houve várias tentativas de retirar ou/e negar direitos sociais ao negro (a).

No que tange essa perspectiva, o acesso de direitos aos negros e negras pelo sistema de cotas raciais nas universidades corrobora para melhores empregos, melhores condições de vida e possibilidades outras de se atuar em/na sociedade, por isso, talvez, esse acesso seja tão inviável ao capitalismo. Hoje a imposição do atual governo é acabar com a política de cotas raciais com a alegação que “todos os brasileiros são iguais”.

Percurso de Análise

O discurso é acontecimento que articula uma rede de memória [...] Todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas. (PÉCHEUX apud FLORÊNCIO [et al], 2017, p.26).

Ao analisar o pronunciamento do porta-voz do Ministério da Educação (MEC) direcionado à deputada federal Talíria Petrone, durante a Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados, entendemos como entrecruzamento de discursos que atravessam a memória do discurso. Tal discurso produz efeito de sentido que dialoga com a história do racismo

estrutural e sexismo que configura uma posição assumida pela ideologia do capital.

A materialidade do discurso se dá na intensa discussão sobre o programa inovador universitário, quando Abraham Weintraub questiona a posição da deputada Talíria Petrone de defender o povo negro, e em seu discurso acrescenta que “não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura”.

Figura 1 - Weintraub critica Talíria Petrone: “Não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura”



Meu avô era mais escuro que ela. Quando ela se atribui como grande defensora do povo negro, não sei quem lhe deu esse cargo. (06 de setembro de 2019, 11h07)

Fonte: revistaforum.com.br

Teremos como SD's:

SD1: Quando ela se atribui como grande defensora do povo negro, não sei quem lhe deu esse cargo.

SD2: Não existe povo negro, existe brasileiro de pele escura.

É sabido que os efeitos de sentidos do discurso podem ser vários dependendo de quem enuncia, do lugar que é enunciado e em qual contexto social é produzido. Diante disso, pode-se dizer a mesma coisa, mas provocar sentidos diferentes, porque as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra.

Levando em conta as duas sequências discursivas provenientes do mesmo sujeito, que ocupa cargo político do atual governo liderado pelo Partido Socialista Liberal (PSL), constatamos que segue a forma sujeito de caráter hegemônico/dominante. A formação ideológica (FI) situa-se no modo de produção capitalista e de parâmetros econômicos neoliberal, que visam à crescente desigualdade social, corta gastos em políticas sociais e vendem o discurso de que todos são iguais perante a lei.

A SD 1 nos remete à formação imaginária – A-B: Quem é ela para que me fale assim? Nessa formação, o interdiscurso é acionado pela memória discursiva ao lugar predestinado à mulher negra na sociedade. Mostra também um silenciamento, pois ao indagar quem a instituiu como defensora do povo negro, ele invisibiliza Talíria Petrone quanto ao gênero e à raça. Lembrando, aqui, que Petrone além de deputada (PSOL), é ativista política e professora de história, então, mesmo que alguém precise de autorização para defender uma política pública para uma equidade racial, não seria o caso da deputada, que defende a partir de um lugar que é dela de mulher, negra e universitária. A análise constata também que a posição sujeito se identifica com o discurso sexista, na qual o sujeito sente-se no direito de desautorizar a fala da deputada federal.

Na SD2, o sujeito identifica-se com o discurso instaurado pela democracia racial que ganhou força durante a ditadura militar, pois há um silenciamento funcionando como apagamento da memória, é como se o avesso do dizer fosse: só existe branco, portanto não existe racismo no Brasil. É resgatada uma memória discursiva de 1970, em que os militantes do movimento negro quando foram identificados como subversivos ao denunciar o racismo brasileiro, foram acusados pelos militares de introduzir “antagonismos raciais” que supostamente não existiam no país. Então, na atualização do discurso, ao dizer que não existe povo negro, ele provoca um novo paradigma social

brasileiro e logo isenta o governo de continuar ou melhorar a política de ação afirmativa para pretos nas universidades.

Observa-se também o equívoco quando ele diz “... existe brasileiro de pele escura”. Mas ele não se coloca como esse brasileiro, já que ele usa a terceira pessoa verbal, podemos afirmar que a partir do cargo que ele ocupa como ministro da educação, de uma formação discursiva dada numa ordem jurídica, política e educacional, seu discurso racista e sexista é ofensivo e desestabilizante diante de um processo socioeconômico em crise que vivenciamos neste país.

Apontamentos

Através das Condições de Produção entendemos como os discursos são constituídos e seus sentidos são produzidos nas/pelas relações entre os homens em sociedade, estas relações conflituosas evidenciam o poder do direito, a soberania de uma raça e classe sobre a outra, com base na exploração e aniquilação, sobretudo, do povo negro, retrato da ideologia do capital, que corrompe toda humanidade.

Com base em que “o discurso é práxis humana [...] e todo discurso tem a ver com o sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade” (MAGALHÃES 2016, p.27) Mostra que os discursos analisados no percurso de análise são permeados por questões supracitadas, neste trabalho, que envolve desde o período dos negros escravizados no Brasil, a trajetória da mulher negra durante a ditadura até as discussões da política de cotas raciais, que, ganhou visibilidade nos governos anteriores, ampliando o espaço, também, para a mulher negra se estruturar profissionalmente.

Questionar o direito de uma mulher negra e/ou mudar a narrativa da história de um povo como faz Abraham Weintraub, é no mínimo uma estratégia de manipulação social para garantir o silêncio do povo nas reformas de monetarização universitária.

Referências

- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, São Paulo, vol.12, nº23, p. 100-122, 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FLORENCIO, Ana Gama [et al]. *Análise do Discurso: fundamento e prática*. – Maceió: EDUFAL, 2009.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. – Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- KOSSLING, Karin Sant’Anna. Movimentos negros no Brasil entre 1964-1983. Revista Perseu História, Memória e Política, 2008.
- MAGALHÃES; SOBRINHO. “Erro” no apoio ao Golpe de 64: sujeitos enfrentam-se nesse acontecimento discursivo. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 177-192, jan./jun. 2014
- MARQUESE, Rafael e SALLES, Ricardo. *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. 1ª ed. – Rio de Janeiro, 2016.
- MELO, Kátia. *Discurso, consenso e conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2011.
- MOREIRA, Nubia Regina. *Organização das feministas Negras no Brasil*. Vitória da Conquista: Edições UESB, Ciências Sociais-Sociologia, 2011.
- MUNANGA, Kabengele e Gomes, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. Global, 2016.
- NETTO; BRAZ, José Paulo. *Economia Política: uma introdução crítica*. – São Paulo: Cortez, 2006.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. *Cidadãos Modernos: Discurso e Representação Política*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

CAPÍTULO 14

A desconstrução das fake news em sala de aula: atividades de checagem de informação

Marcos Randall Oliveira de Freitas¹
Gerciane Lima de Miranda²

Introdução

Cada vez mais o universo digital apresenta desafios aos sujeitos, principalmente em relação às diferentes formas de ver e pensar o mundo no contexto contemporâneo. Assim, constitui-se como uma exigência que a escola e os professores, amparados pelo documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), proporcionem aos educandos propostas de trabalho com práticas diversificadas de linguagem que possibilitem aos estudantes desenvolver habilidades relativas ao mundo e a cultura digital. A pesquisa em questão tem por objetivo apresentar uma atividade sobre a desconstrução das fake news em sala de aula a partir de processos que envolvam o letramento digital crítico e a checagem de informações. Com isso, elaborou-se uma

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLing) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza-CE. randall.ufc@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLing) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza-CE. gercianemiranda@gmail.com.

atividade para alunos do ensino médio com foco no gênero notícia e no campo de atuação jornalístico- midiático, que contempla leitura e oralidade. Com o andamento da atividade, outros gêneros irão se cruzando, como o debate. Para tanto, urge que todos, professores e alunos, estejam empenhados em discutir ideias, checar informações e compreender as relações de poder existentes nos diferentes ambientes sociais, inclusive na internet.

A Web e suas tramas: ser/estar em rede

As múltiplas transformações tecnológicas, o processo de globalização dos mercados e a diversidade cultural proporcionaram o aumento crescente das informações e a interação entre os diversos sujeitos e culturas. Além dos já tradicionais temas relacionados à diferença de classes sociais, estes fatores trazem à tona o debate sobre sexualidade, gênero, religião, corpo, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Para isso, discutir e (re)pensar sobre a disseminação das fake news é um processo que amplia a percepção sobre o ser/estar no mundo contemporâneo.

Com o fortalecimento das práticas de letramentos, na rede e fora dela, o cotidiano tornou-se dinâmico e mais complexo para atender a uma demanda de informações, novidades, chamados, e possibilidades. A nossa compreensão desses novos tempos está em construção, por isso, posicionamentos estritos pró ou contra, merecem ser revistos, pois que, o essencial seja o fortalecimento da emancipação e da construção de identidades sociais. Conforme Fairclough (1989, p. 4):

Ao se focar em ideologia, pode-se ajudar as pessoas a enxergar que a linguagem repousa sobre suposições do senso comum, e os caminhos pelos quais tais suposições podem ser ideologicamente moldadas pelas relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4).

Nessa perspectiva, para Fairclough (1989), a leitura crítica reflete uma compreensão de mundo pautada nas relações e nos posicionamentos ideológicos. Sendo assim, ser/estar na *Web* urge mais desafios aos sujeitos, principalmente em relação às diferentes formas de ver e pensar o mundo no contexto contemporâneo.

Street (2014, p. 105) define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. Essas práticas perpassam por uma multiplicidade de gêneros orais e escritos, fazem parte do cotidiano dos sujeitos e também contribuem com o fortalecimento da percepção crítica dos sujeitos, pois são

múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação (MORTATTI, 2004, p. 106).

Esse novo contexto tecnológico, ao contrário do que possa parecer, não deve angustiar, deve ser apenas desafiador. Deve reforçar o papel dos professores e das escolas e universidades, pois, diante da alta competitividade social, a qualificação é imprescindível, assim como uma formação inicial e continuada dos docentes de modo que integre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em TICs. Trata-se da inserção dos sujeitos em uma transformação social de alcance global para fins equilibradores do desenvolvimento intelectual e humano, além do fortalecimento de agentes que questiona, investigam e buscam a veracidade das informações.

Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, *links*, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada

uma delas para fazer significar cada hipertexto. Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Marcuschi (2001, p. 86) menciona que

essa escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real; permite ao leitor definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma seqüência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 86)

Diante da necessidade de identificação das fakenews, é fundamental que a escola em parceria com os professores desenvolvam atividades de forma a possibilitar aos alunos a apropriação de estratégias leitoras que lhe permitam, entre outras coisas, ser capaz de diante dos escritos, (nesse caso, do gênero notícia em suportes digitais/ nos mais variados suportes) conseguir discernir sobre a veracidade dos fatos apresentados, contribuindo assim com seu processo de letramento (digital e/ou crítico), bem como com sua formação para o exercício de uma cidadania plena.

É importante salientar que as atividades com práticas de linguagens em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) constitui um dos aspectos contemplados na BNCC, ampliando, assim, as situações não só do que os alunos devem saber, mas, sobretudo, do que devem saber fazer, mobilizando os conhecimentos e habilidades adquiridos para orientar suas escolhas e posicionamentos diante das demandas de ordem comunicativa que se lhe são apresentadas diariamente.

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes

desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2017, p. 479).

O exposto já seria suficiente para respaldar a efetivação de diferentes textos multimodais no cotidiano. Acrescentando-se o problema do déficit no letramento escolar, estas ganham forças e faces. A web trouxe outras formas de agir, facilitando algumas atividades que antes, quando realizadas de maneira convencional, demandavam um trabalho maior e conhecimentos específicos que não estavam acessíveis à grande massa popular. Para tanto, urge que todos, professores e alunos, estejam empenhados em discutir ideias, checar informações e compreender as relações de poder existentes nos diferentes ambientes sociais, inclusive na internet.

A sequência da atividade

Sobre a atividade: esta é uma atividade com foco no gênero notícia e no campo de atuação jornalístico-midiático, e faz parte do módulo de leitura e oralidade. Com o andamento da atividade, outros gêneros irão se cruzando, como o debate.

Materiais necessários: Smartphone e/ou computador com internet; data-show; e cópias dos materiais listados nas orientações (quantidades de acordo com o número de alunos).

Público-alvo: Alunos do Ensino Médio

Competências: *Competência específica 7* - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em

práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidades: (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Informações sobre o gênero: O gênero notícia pode ser entendido como um texto no qual se divulga um fato ou acontecimento, veiculado principalmente por jornais, revistas e rádios, impressos, eletrônicos ou televisivos. Por ser um gênero expresso em diversos meios de comunicação, atinge diversas camadas da população, trazendo informações e contribuindo para a disseminação e construção da opinião dos leitores sobre diferentes temáticas. Esses textos são dinâmicos, atuais e contínuos, e, como não é qualquer fato que vira notícia, ele deve ser marcado por ser um fato inédito, que gera interesse no público e aproximação com os leitores, por isso, a preocupação dos jornalistas em atrair um público que confie na credibilidade do meio de comunicação.

Tendo em vista que há diversos públicos que leem os jornais, cada linha editorial se adequa ao que entende que chamará mais a atenção de seu público alvo, determinando assim seu vocabulário, extensão do texto, temáticas e o nível de parcialidade no tratamento das informações. Em sala de aula, é importante que os alunos compreendam que a imparcialidade no jornalismo é um mito, pois cada notícia carrega ideologia e marcas de uma pessoa, grupo ou instituição.

A notícia³ é composta por três partes: título, lead e corpo. O título e subtítulo (quando houver) buscam despertar o interesse no leitor, como as manchetes, por exemplo. O lead (1º parágrafo do texto) deve apresentar as informações essenciais do fato: o quê, quem, quando, onde, como, por quê; ou seja, é um resumo da notícia, que será mais detalhada no corpo do texto. As fotos e legendas são marcas fundamentais nesse gênero e fundamentam a informação dada na notícia, ampliando as possibilidades multissemióticas do gênero.

Os alunos devem saber que para se escolher a notícia que se vai ler, dentre tantas em um jornal, é comum se ler o título e a imagem, por isso, essas escolhas são feitas de forma criteriosa pelos jornalistas a fim de causar impacto e chamar a atenção do leitor.

Tempo sugerido: 150 minutos⁴

Passo a passo da atividade:

1º momento: Explique sobre o fenômeno das fakenews e os impactos da divulgação dessas informações na vida das pessoas. Sugerimos que neste momento seja realizado um debate com todos os alunos, mostrando os impactos, as características e que se abra um espaço para expor algumas notícias onde os alunos, após a leitura, sinalizarão razões, indícios no texto para essa notícia ser considerada Fake News. É um valioso momento de trabalho com a oralidade e argumentação. Apontamos, abaixo, alguns exemplos dessas Fake News: (Tempo estimado: 25 minutos).

³ Além da notícia, outros gêneros serão trabalhados. Professor, apresente diversos gêneros para os alunos, assim, o repertório de gêneros será sempre ampliado.

⁴ O tempo da atividade pode ser ampliado ou reduzido. Essa mudança depende do planejamento de cada professor. Analise o perfil de sua turma e propicie momentos contínuos de aprendizagens significativas.

Figura 1: Fake news sobre Haddad



Fonte: <http://www.portals1.com.br/haddad-entra-na-justica-contra-bolsonaro-por-insistir-em-kit-gay-na-eleicao/>

Figura 2: Fakenews sobre Fátima Bernardes



Fonte: <http://www.psafe.com/blog/rp-noticias-falsas/>

2º momento: Projete outras manchetes de Fake News no quadro. Caso não tenha projetor em sua escola, imprima o material previamente e distribua aos alunos. Peça para que leiam em voz alta (o título e, se houver, o subtítulo). Este momento pode ser feito também na sala de informática da escola. Sugerimos algumas manchetes a seguir, que podem ser utilizadas em sala de aula: (Tempo estimado: 25 minutos)

Fernando Haddad convida Jean Wyllys para ser ministro da Educação

Marielle Franco foi esposa do traficante Marcinho VP

McDonald's deu folga para os homens no Dia das Mulheres

Mark Zuckerberg anuncia que o Facebook será pago

Lula acena para a multidão com 10 dedos nas mãos

As manchetes acima são sugestões e podem ser substituídas de acordo com a preferência do professor e com a receptividade dos alunos. Cada professor conhece sua turma a partir das vivências construídas em sala de aula.

Após mostrar as manchetes aos alunos, faça alguns questionamentos:

Alguém já conhecia estas manchetes ou já sabia de alguma informação sobre esses fatos? Use a palavra “fato” para que depois seja possível recuperar essa ideia, de que existem fatos e opiniões. Se alguém responder que já tinha ouvido falar dessa notícia, pergunte em qual meio midiático o aluno viu.

A diferença entre fato e opinião é um assunto que urge ser discutido nas nossas salas de aula. Por isso, quanto mais exemplos você levar para sala de aula, mais fácil será a aprendizagem dos alunos.

Já que a aula é sobre Fake News, vocês acham que essas notícias podem ser falsas? No início, você perguntou se alguém conhecia esse fato, essa pode ser uma boa dica para dizerem que a notícia é verdadeira ou falsa.

3º momento: Divida os alunos em grupos com 4 integrantes e peça para eles buscarem na web informações sobre as manchetes apresentadas nos slides. A pesquisa pode ser feita pelos smartphones. Caso a escola tenha laboratório de informática, recomendamos a utilização. (Tempo estimado: 50 minutos)

A partir da pesquisa na internet, que dados vocês têm para argumentar que essas notícias são falsas ou não? Deixe que apontem as informações que veem. Estimule o senso de pesquisador dos alunos.

Que outras formas teríamos para identificar ou checar que essas notícias são Fake News? Neste momento, é importante refletir com os alunos a importância da verificação da notícia em outras fontes e a necessidade de verificar o site da publicação, de onde saíram os dados expostos e a confiabilidade do autor da “notícia”.

Professor, sugira alguns questionamentos aos alunos a fim de norteá-los nesse processo de checagem e reconstrução dessas notícias:

➤ O autor da notícia está identificado?

O autor/site produziu outros textos/materiais? Quais?

O texto usa alguma pesquisa como base? Se sim, o que essa pesquisa conclui?

O texto usa dados estatísticos? Se sim, qual o uso o autor faz desses dados?

O texto apresenta mais de uma visão sobre o mesmo tema?

Há algum lado da história que não aparece no texto?

O autor expressa uma opinião? Se sim, qual?

O autor impõe um ponto de vista? Se sim, como?

Os fatos são apresentados dentro de um contexto histórico?

O texto dialoga com fatos recentes da história?

Como o texto dialoga com a imagem? O que essa imagem representa?

4º momento: Depois do tempo de checagem das informações, esse é o momento em que professores e alunos vão debater sobre o processo de checagem, as curiosidades, as dificuldades e as potencialidades deste momento. Neste momento, é importante que sejam discutidas detalhadamente as informações encontradas com o objetivo de ampliar a percepção dos jovens investigadores. (Tempo estimado: 50 minutos)

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem apresentar dificuldades em identificar os fatos, opiniões e notícias falsas em textos jornalísticos por não terem muita experiência com o gênero notícia em seu dia a dia.

Os alunos podem apresentar dificuldades em distinguir fatos de opiniões, pois para isso precisam ter conhecimentos de ordem linguística, para diferenciar o acontecimento em si dos comentários sobre o fato, e, senso crítico, para identificar quando há manipulação tendenciosa das informações, as fakenews.

Além disso, os alunos podem ainda ter dificuldade de refletir criticamente sobre algumas temáticas que desconhecem, como política e economia, não percebendo questões controversas presentes nos textos lidos ou outros indícios que firam a credibilidade da informação lida.

Considerações finais

As digitalidades estão em nosso cotidiano e influenciam diretamente no processo de ser/estar no mundo, afinal, transformam as experiências de comunicação e possibilita um trabalho pedagógico aprofundado em rede. Ao levar o debate sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação para a sala de aula, o professor reflete sobre os múltiplos letramentos críticos e possibilita aos alunos experiências para além do tradicional.

Nesse contexto, professores e alunos, imersos no contexto digital, deparam-se diariamente com infinitudes de notícias, que podem se aproximar do fato ou distanciar-se, originando assim as fake news. Cabe aos docentes buscarem uma atuação pautada na ênfase ao letramento crítico, o que amplia as possibilidades de trabalho dentro e fora da sala de aula.

Além do uso do computador, cada professor pode incentivar o uso de smartphones na escola, já que este instrumento viabiliza o acesso a variados caminhos digitais, além de possibilitar o uso de jogos, tradutores e outras ferramentas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, todos os envolvidos no processo pedagógico, professores e alunos, são, cada vez mais, os protagonistas na construção do conhecimento, a partir da desconstrução de mitos e manipulações depreciativas de informações.

Referências

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

GALLO, Fabio. *O persistente mundo da pós-verdade*. In: BLANCO, P. (Org): *Pensadores da Liberdade: liberdade e cidadania*. São Paulo: Palavra Aberta, 2017.

GOMES, HelonSimões. *Facebook e Google miram modelo de negócio das notícias falsas*; entenda. G1, 2 abril 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/GgPJbL>> Acesso em 02 mai. 2019.

IANDOLI, Rafael. *Trump, 'fakenews' e a guerra declarada contra a imprensa*. Nexo, 03 jul. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/sw7Wvq>>. Acesso em 02 mai. 2019.

JUNIOR, Oswaldo Giacoia. *E se o erro, a fabulação, o engano revelarem-se tão essenciais quanto a verdade?*. Folha de São Paulo, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Ez2hDH>> Acesso em: 30jun2019.

KOVACK, Bill; ROSENSTIEL, Tom. *Os elementos do jornalismo: o que os jornalistas devem saber e o público exigir*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

NALON, Tai. *A pós-verdade é uma velha novidade: fact-checking, não*. In: O Jornalismo no Brasil em 2017. Farol Jornalismo, 06 dez. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/rwB6sE>> Acesso em 02 jul. 2019.

PONDÉ, Luiz Felipe. *O consumo de informação em tempos de pós-verdade: por que as pessoas acreditam e disseminam notícias claramente falsas?* Os males de uma sociedade que acredita em mentiras. ANER: FÓRUM O PAPEL DA MÍDIA BRASILEIRA NA ERA DA PÓS- VERDADE. São Paulo, 04 abr. 2017.

PRAZERES, Leandro. *UOL Confere: Marisa Letícia nunca foi servidora do Congresso nem recebia R\$ 68 mil*. UOL. Brasília, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/8E8s2W>>. Acesso em 02 jul 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 8, n.3, p. 581- 612, 2008.

SENRA, Ricardo. *Na semana do impeachment, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no Facebook são falsas*. BBC. Brasília, 17 abril 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/MRMe7y>>. Acesso em 02 jun. 2019.

CAPÍTULO 15

A escola crítica e os (re)significados da cidadania: por uma ensinância da emancipação das massas

Eduardo Henriques¹

Introdução

*É mais fácil ensinar do que educar,
para ensinar você só precisa saber,
mas para educar você precisa ser!*

(autor desconhecido)

Pensar a Educação, via de regra, implica considerar os diálogos entre teoria e prática, e não apenas com relação às experiências de ensino e de aprendizagem em sala de aula, mas, sobretudo, àqueles concernentes às políticas públicas educacionais.

Tal exposição se clarifica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual está ordenada a promoção de uma escolarização universal orientada ao desenvolvimento pleno da cognição e do físico, das habilidades e competências qualificadoras para o mundo do trabalho,

¹ Doutorando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL/UFPE. Professor de Linguística e Língua Portuguesa – SEE-PE. Contato: eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com

e da autonomia para o exercício dos direitos sociais, civis e políticos. Tudo isso em contraste com a hodierna realidade da escola pública brasileira, como também, e principalmente, das investidas governistas direcionadas à dissociação entre o conhecimento construído na vivência escolar e a sua relação e implicação direta com a vida social.

Com vista ao aditamento de atos governamentais supressores da pertinência do debate das identidades e das formas de existir, tentando aleijar, da escola, questões de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, ideologia e poder, o Estado se impõe no espaço escolar, através da exigência de uma neutralidade pedagógica na qual o conhecimento é trabalhado em si mesmo, apartado da cultura e das estruturas corporificadoras da sociedade.

Contudo, mais significativo que o dissenso ora exposto se revela a possibilidade de uma escola subversiva, cuja lealdade não esteja com aparato ideológico governamental, e sim com a própria finalidade do empreendimento escolar: a promoção da cidadania. Nesses termos, o presente trabalho exorta a uma prática docente desfilhada de partidos políticos e iguais projetos partidários de governo, a fim de estar alinhada com o basilar compromisso educacional de desnormalização dos significados culturais e suas materialidades na sociedade, haja vista que é através de um posicionamento autônomo, reflexivo, crítico e responsável que os sujeitos se tornam capazes de exercer a cidadania, de acessar à cultura letrada e de atuar sobre as estruturas vigentes a fim de subverter quaisquer assimetrias que subjuguem a pessoa humana à opressão de hegemonias marginalizadoras.

Sob esse intuito, faz-se mister refletir a Educação Crítica para pensar a escola e a docência, consoante a Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar em atenção às práticas languageiras em contexto pedagógico, empregadas à aula de língua portuguesa da educação básica pública. Assim, discutir o ensino da língua por meio da contextualização dos eixos da Leitura, da Escrita, da Análise

Linguística e da Oralidade nos princípios do educar para a cidadania concorre para desvelar à leitura docente as deformidades normalizadoras de uma pedagogia neutra.

Logo, em face das ações silenciadoras, apagadoras e cúmplices das opressões empreendidas ao se orientar a aula de português apartada de práticas de letramentos alicerçadas nas realidades da comunidade escolar, de seus problemas, desafios, alienações, carências e direitos alijados, uma educação crítica assume por compromisso basilar o explicitar, inclusive, o papel da língua na manutenção ou no enfrentamento dessas conjunturas opressoras e oprimidas. Nesses termos, defender, tal qual efetivamente executar, uma ensinância crítica da língua, significa centralizar a aprendizagem como ação transformativa, a qual deve contar com o protagonismo discente sobre as estruturas de acesso - e de subversão daquelas outras negadoras - ao bem-estar social e ao desenvolvimento e gozo da dignidade humana.

Educação: entre o oficial e o oficioso

A Educação brasileira, em primeira ordem, precisa ser sempre entendida e explicitada como uma competência do estamento nacional, estando, portanto, duplamente vinculada às políticas que regem o país, sejam aquelas de Estado, sejam as de governo.

A partir dessa perspectiva, urge sempre ter como bússola norteadora a letra da Lei que erige a face institucional da Educação, a qual versa não apenas daquela educação promovida pelas instâncias públicas, mas também assinala a promoção privada desse domínio. Assim sendo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 2º, fica compreendida a Educação enquanto todo o processo de escolarização, do ensino escolar básico ao superior, tem por vocação inalienável “o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, a qual deverá ter por bases os princípios democráticos de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1996).

Logo, as instituições de ensino podem ser traduzidas como guardas das ensinanças necessárias à formação do alunado no concernente ao seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural, social, político, econômico, desportivo, democrático, ético, moral, reflexivo, crítico, responsável, técnico e laboral. Soma-se a isso que à escolarização e aos seus agentes, por tanto, seja à luz da LBD ou de tantos outros documentos norteadores das práticas de ensino no Brasil (DCN, PCN, OCEM, BNCC...), recai o compromisso de proporcionar experiências formativas empenhadas na construção de uma sociedade emancipada, em que os sujeitos realizem plenamente sua humanidade, superando a desigualdade constitutiva de nosso atual estágio social (DALVI, 2019; GIOVEDI, 2019).

Entretanto, sob outra perspectiva, a escola é o lugar em que o Estado opera arquétipos normatizadores, normalizadores e homogeneizadores da sociedade, no qual determinados modelos sociais de cidadão e de exercício de cidadania (de ser e de viver), por estarem em posição hegemônica, impõem-se como matriz exemplar do projeto de sociedade que uma determinada comunidade é motivada a acreditar que deseja vir a ser. Tais engendramentos operam consoantes estipulações curriculares que engendram um coletivo de práticas de ensino e de aprendizagem que versem sobre arquétipos sociais que devam ser experienciados por estudantes na escola. A apreensão desse universo de formas de ser chanceladas pela cultura hegemônica se dá por meio de atitudes, posicionamentos, envergaduras, percepções e orientações advindos do diálogo entre o meio social e o próprio espaço escolar (SANTOMÉ, 2004).

Além disso, nos termos de Santana (2017), vigora como inalienável à Educação hodierna que os documentos oficiais em vigor, por meio dos

instrumentos legais competentes alusivos às demandas educacionais, deem conta das diferenças presentes na sociedade. Isso com o intuito de que as diferentes formas de ser, de viver, de agir e de significar o mundo sejam experiências de maneira reflexiva, crítica e responsável dentro do espaço escolar como um diálogo vivo com as realidades existentes para além das instituições educadoras. De mesmo modo, todas as discussões elencadas, concernentes ao desenvolvimento biológico, psicológico, cultural, social, político, econômico, desportivo, democrático, ético, moral, reflexivo, crítico, responsável, técnico e laboral, possuem fulcral relevância para o espaço escolar ao se lançar luzes ao papel formador que as instituições de ensino desempenham, notadamente no tangente às identidades das jovens e dos jovens que compõem a nossa sociedade do hoje e dor por vir (SANTOMÉ, 2004).

Por todo o exposto, ao problematizar as questões viventes no ambiente escolar, assim como aquelas levadas a ele didatizadamente, observa-se como premente necessidade de abalimento as experiências estimuladas com base nos significados que serão criados e exercidos na vida além da escola pelos sujeitos escolarizados, consoante as diretrizes legais para a Educação. Por conseguinte, desponta a posição da escola como instituição cujo fazer educacional tem por alicerce o currículo escolar, estando este fundamentado em práticas elegida por grupos sociais de controle político capaz de decidir o que é ou não ensinável, o que é ou não correto, o que é ou não ético e moral. Em detrimento das demandas sociais emergentes, os assuntos chancelados como escolarizáveis e ensináveis operam normalizações que culminam por tentar imprimir uma realidade social única a uma sociedade demasiado plural, diversa e diferente.

Por isso, em outras palavras, mas dialogando com Santana (2017) e Louro (2011), expressa-se como uma ação educadora de hierarquização social, cultural e econômica, sobrepondo como cultura letrada aquilo que uns podem afirmar

como sendo sua forma de ver o mundo como a dita forma correta e culta, ao passo que marginaliza a visão de mundo de outrem ao considerá-la menos elaborada, menos complexa, menos evoluída, menos densa *etc.* E, sob essa conjectura, vale salientar que a políticas educacionais vigentes no Brasil aludem a uma escola que “não é somente espaço para a diferenças, mas também espaço de produção dessas diferenças e, conseqüentemente, das desigualdades” (LOURO, 2011, p.61).

Então, ao efetivamente assumir um propósito escolar aliado da emancipação dos sujeitos, da transformação da sociedade, da promoção universal à cidadania, da garantia e manutenção da dignidade humana e do Estado Democrático de Direito, segundo as prerrogativas legislativas constituidoras da Educação nacional, vige a urgência em não mais omitir que “escola tradicional fundamentada em seu modelo ocidental, esteve sempre centrada na separação e na distinção das diferenças, fossem elas de natureza econômica, étnica ou mesmo religiosa” para se advogar em favor de uma escolarização que não tolha as identidades em prol da homogeneização social, mas sim que reconheça nas diferenças a genuína materialização da Democracia (SANTANA, 2017, 1888).

Educar para a Cidadania: o que isso quer dizer?

A LDB/96 assinala a função precípua e inalienável da Educação de formar a juventude para o exercício da cidadania brasileira na inteireza de seus direitos e deveres de ordem civil, social e política. Assente nesse panorama, vigem imperiosas duas questões nevrálgicas à Educação: o que significa *ser cidadão* à luz da Constituição Federal de 1988 e o que consiste no *pleno exercício da cidadania* perante o Estado Nacional?

Com base no Portal da Cidadania e Justiça do Governo Federal (BRASIL, 2010), ser cidadão significa deter Direitos Cívicos, Direitos Políticos e Direitos Sociais, estando todos esses assinalados na Carta Magna e definidos e operados pelas instituições do Estado. Noutras palavras, ser cidadão consiste em uma experiência de vida manifestada conforme paradigmas regulatórios identitários, agentivos, intelectuais, ideológicos, subjetivos e objetivos que, note-se, alteram-se em função da natureza do Estado regulador da sociedade, da ideologia que o está constituindo e operando e designando o que é ser cidadão (BRASIL, 2010).

Segundo Silva & Tavares (2012, p. 51), imprescindível à formação para a cidadania sua orgânica relacional com a humanização desenvolvida sob prescrição curricular, ou seja, é com base no tratamento dado às temáticas fundamentais à Educação que se erige o projeto de cidadão pelo qual opera a escola. Então, o trabalho com os temas *Dignidade Humana, Igualdade de Direitos, Respeito às Diferenças, Laicidade do Estado, Democracia da Educação, Transversalidade e Globalidade, e Sustentabilidade Socioambiental* ditam a consistência e a intencionalidade da formação cidadã escolar, devendo ser essa, inequivocamente, advogada de um processo de escolarização que contribua “para as pessoas serem protagonistas da história da sociedade em que atuam, e das suas próprias histórias” (SILVA & TAVARES, 2012, p. 55).

Por sua vez, o pleno exercício da cidadania deve ser entendido, em primeiro plano, como a ordinária existência sob a égide das leis, gozando, através delas, dos direitos e dos deveres configurados como manifestação legítima do consciente democrático que zelam pelo bem-estar de toda a sociedade (BRASIL, 2010). Contudo, entende-se que o gozo do *status* acima elucidado demanda que o sujeito porte consigo algumas condicionantes inalienáveis à sua inserção no universo da plenitude cidadã. Acerca disso, Silva (2000) pontua que tanto a compreensão da cidadania quanto o seu exercício se

vinculam ao nível de conhecimento e de conscientização que o sujeito detém sobre os seus próprios direitos e deveres constitucionais, assim como das instituições e dos mecanismos institucionais que garantem e viabilizam a sua existência cidadã na sociedade brasileira. Logo, cabe uma consciência da parte do sujeito cidadão de sua própria cidadania e do que ela consiste e implica individual, social e institucionalmente, de maneira que o exercício da cidadania se revela uma ação desempenhada na individualidade, mas cuja articulação se dá no plano da coletividade (SILVA, 2000).

Nesses termos, *educar para a cidadania* é reconhecer a escola como espaço essencialmente coletivo, o qual se edifica através das possibilidades efetivadas de socialização de conhecimentos, de comportamentos, de valores morais e éticos, de atitudes singulares a refletir múltiplas identidades e de promoção e defesa das liberdades fundamentais, com vistas às relações entre as pessoas e com o meio ambiente (SILVA & TAVARES, 2012, p.59). Por outro lado, o projeto de cidadania também diz do próprio projeto de vida que o Estado e a sociedade urdem para a população.

Entretanto, Santana (2017, p.188) salienta que a escola se fundamenta em práticas muitas vezes derivadas dos ditames curriculares, quando não emanadas das demandas sociais efervescentes. Com isso, o trabalho escolar pode tanto produzir uma série de diferenças que hierarquizam e marginalizam, quanto tem condições de promover uma convivência harmoniosa entre as realidades sociais diversas, focando na promoção da dignidade social a todas elas, garantindo a cidadania e o gozo em plenitude de seu exercício constitucional. Por isso, há de se problematizar a escola em sua própria concepção de escola, de trabalho pedagógico, de função social e de instituição pública a serviço de um projeto estatal de nação.

Sob esse contexto, em diálogo com Saviani (2018, p. 24), não declina-se a superação das teorias crítico-reprodutivistas como orquestradoras das práticas

pedagógicas, haja vista que essas atuam pela “reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador”. O mesmo autor advoga pela Educação Crítica como uma epistemologia teórica que emane das populações oprimidas em função da superação de suas próprias condições indignas. Dessa forma, “é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 2018, p. 25). Apenas uma resposta afirmativa pode concretizar uma educação cidadã.

Educação Cidadã em Perspectiva: o Crítico e o Acrítico no ensino de Língua Portuguesa

Segundo Paro (2014, p. 93), “ninguém é sujeito se não reflete, não se faz autônomo, cidadão”. Nesses termos, uma Educação para a formação cidadã consiste em uma experiência formativa básica no ensino escolar na qual a culminância do processo protagonizado pelo educando seja o exercício pleno de suas faculdades cidadãs, no que tange aos direitos e deveres constitucionais, morais, éticos e humanos, no desempenho autônomo, reflexivo, crítico e responsável do seu lugar social, inclusive no tangente ao ensino da língua portuguesa como língua materna.

Por conseguinte, educar é reproduzir pontos de vista (já existentes) ou trabalhar pontos de vista, o que consiste em estimular o corpo discente a analisar, avaliar, questionar, revisar, atualizar, refutar, substituir... os pontos de vista apresentados, processando-os com base nas bases culturais experienciadas por cada leitor(a). Por esse motivo, o ensino da língua deve vir afixado ao propósito de clarificar a língua como instância de poder, de ideologia, de

controle, de normatização e de normalização de hábitos, costumes, comportamentos e visões de mundo.

Mas, se a língua opera materializações das naturezas elencadas por meio do discurso, seja ele explícito ou implícito em suas pretensões, qual deve ser a experiência fomentada pela escola ao trabalhar a linguagem e a língua? Nas palavras de Paulo Freire (2005, p.16), a língua é uma produção social, com uma “presença individual nessa produção social. É precisamente por isso que a linguagem é corpo ideológico. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder” e, portanto, não se pode ensinar a língua de modo alienado a tudo isso.

Pelo exposto, ensinar a ler, a interpretar, a compreender, a escrever, falar e analisar a língua, o discurso, o texto tem por obrigação trazer à baila que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2016, p.178), sendo, assim, sempre carregada de propósitos e arquitetada e arquitetante de estruturas sociais mantenedoras da organização social que assegura aos que ditam a norma sigam normatizando os demais.

Na mesma direção, dialogando com Janks (2000), Scott (1999), Foucault (1980) e Fanon (1961; 2008), Pennycook (2006; 2001) chancela como obrigação primaz do ensino da língua o trabalho de desvelamento das inter-relações entre dominação - manifestada pela linguagem enquanto instrumento de exercício e reprodução de estruturas de poder -, os domínios e usos da língua em que os exercícios de poder se materializam e legitimam-se, a diversidade – a qual age vozeando o Paradigma da Diferença e a naturalidade das diferenças no mundo -, e planejamento - enquanto inventividade e agenciamento.

Sem a compreensão dessas agências da língua, sem a experiência pedagógica dessas faces dos usos da língua a partir da análise da própria língua em uso e reconhecimento das facetas discursivas que materializam pontos de

vista, abrem-se as portas das salas de aula para o fantasma falacioso do Paradigma da Neutralidade. Esse, por sua vez, ilude os sujeitos sobre a possibilidade de se manter uma relação descompromissada com quaisquer pontos de vista e ideologias em confronto. Desde a Antiguidade Clássica, esse sofisma promove distorções, confusões e equívocos por inverdades, sendo já desse período os primeiros estudos alusivos à linguagem que combate à ilusão do discurso neutro e à equivocidade da crença nas manifestações culturais não ideológicas (FERNANDES, 1986).

Em virtude do cenário explicitado, cabe ao ensino da língua ser mais do que um operador de experiências de aquisição dos sistemas da língua, mas sim aliar às práticas de ensino dos sistemas linguísticos as relações de sentido que permeiam as produções discursivas em atenção ao extralinguístico. Logo, ao pensar em ensino de língua, deve-se pensar em práticas de Letramento, o qual não pode ser pensado, operacionalizado, ensinado e experienciado sob qualquer contexto de alienação das estruturas vinculantes e vinculadas oriundas das engenharias de poder que corporificam a sociedade – corporificando também a língua e por meio de seus usos dando o tônus da própria arquitetura social.

A que pontos chegamos? Letramentos e (in)conclusões

Nos dizeres de Paulo Freire (1997, p.95), “a escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução” quando esta, tal qual elucida Saviani (2018) ao explicitar trabalhos pedagógico alicerçados em teorias educacionais crítico-reprodutivistas que operam em favor de estruturas de dominação e exploração, age sobre sua comunidade não com vistas à preparação dos sujeitos para a cidadania, para o exercício da vida cidadã autônoma de modo reflexivo, crítico e responsável.

Jinkings (2008, p.09), por sua vez, defende que educar demanda permanentemente o resgate do “sentido estruturante da Educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias”. Além disso, em diálogo com Gramsci e Mészáros, a autora assevera ainda que a educação escolar não se resume ao espaço próprio da sala de aula, bem como não se encerra no “terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (JINKINGS, 2008, p.09-10). Em igual sentido, a educação linguística demanda ser efetivado no trabalho com a língua em seus usos genuínos, para além dos perímetros pedagógicos das instituições escolarizadoras.

Justamente por isso, o ensino da língua precisa explicitar como a língua media os conflitos da existência humana e da própria cultura, produzindo e agindo sobre materialidades que refletem o estado de coisas em que os sujeitos estão imersos, dos quais são parte ativa ou submissa. É em atenção a esse contexto que os professores educadores precisam se posicionar “engajados num palco de luta permanente” por aqueles que ocupam posição submissa, oprimida, com direitos negados, acessos restringidos à cultura letrada e nulificações de suas epistemologias não hegemônicas (FREIRE, 1997, p.75).

Em função de sua vocação legal ser o fomentar do desenvolvimento, da formação humanística, da promoção da cidadania e do preparo para o mercado de trabalho, a Educação precisa ser uma realidade universal, ao alcance de todos, e universalizadora, ao dar ao sujeito saber do mundo em que vive em seu horizonte mais alargado e complexo. Contudo, Mészáros (2008, p. 11) discute que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Assim, toma centralidade, por isso, a prática educacional em protagonismo sobre a instituição educadora em si.

Por conseguinte, “a existências de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante”. Ou seja, a mera existência e acesso à escola não é confirmação de uma formação para o gozo dos direitos civis, sociais e políticos, bem como o cumprimento responsável e autônomo dos deveres igualmente pertinentes à luz da lei. O presente cenário tem aplicações diretas no ensino da Língua Portuguesa, o qual deve, também, e sem se apartar disto, ter “como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Estabelecendo diálogo com Saviani (2018), a Educação, por fim, precisa estar a serviço daqueles em maior vulnerabilidade e falar acerca deles, advogando pela emancipação de suas condições em prol de uma comutação da marginalidade para a dignidade social. Para isso, faz-se urgente uma pedagogia que seja alinhavada consoante a agenda dos próprios desvalidos sociais, subjugados pelo Estado, abjetados sociais, a fim de o tom dessa educação ser composto pelo enfrentamento das adversidades sociais vividas justamente por essas pessoas em demérito social. Assim sendo, a educação por uma perspectiva crítica deve ir muito além do capital e transpor as estruturas opressoras, com o objetivo de costurar uma “luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico”, a fim de que a educação esteja sempre em favor de um ensino para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 12 – 13).

Portanto, consoante tal perspectiva, as práticas de letramento se revelam instrumentos de conscientização e formação cidadã crítica com vistas à transformação das relações sociais de normalização das assimetrias que subjugam as massas por meio de condicionantes ideológicos de experiência fragmentada, descontextualizada, despolitizada, desumanizada e neutralizada da

realidade. Logo, “no atual contexto, a defesa da Educação, de modo geral, e da escola pública, em particular, liga-se à defesa da Democracia contra o autoritarismo; à afirmação da soberania do Brasil contra a subserviência a interesses externos; à civilização contra a barbárie”, e nesse sentido, o ensino da língua portuguesa deve incorporar como responsabilidade o compromisso para com a promoção da cidadania a todas as brasileiras e todos os brasileiros, realizado, inclusive, sobre práticas de letramento que instrumentalize os sujeitos a lograrem dignas condições de vida.

Referências

BRASIL. Direitos e Deveres do Cidadão. In. *Portal de Cidadania e Justiça*. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/01/direitos-e-deveres>>. Acessado em 19.06.2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. 1996. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>> Acessado em 19.06.2019.

FERNANDES, F. *Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados*. Leia, São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JINKINGS, I. Apresentação. In.: MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. [Trad. Isa Tavares]. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. [Trad. Isa Tavares]. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, V. H. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. *Educação como Exercício de Poder: crítica ao senso comum em educação*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes. In.: Moita Lopes, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTANA, R. F. Questões de gênero e currículo escolar: hipocrisia, disputa e poder. In.: MACHADO, E. M.; SILVA, B. A. S.; SANTANA, J. O. (Orgs.). *Minorias, Cultura e Educação*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

STELLA, P. R. Palavra. In.: BRAIT, B. *Bakhtin – Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAPÍTULO 16

A representação do negro-escravo na obra *Casa-Grande & Senzala* de Gilberto Freyre delimitada pelo olhar da Análise Crítica do Discurso

Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva¹
Karl Heinz Efken²

Introdução

Este artigo é um recorte da tese ainda em desenvolvimento pela autora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, esse estudo tem como problema a verificação de um olhar preconceituoso arraigado no discurso de Gilberto Freyre relacionado ao negro-escravo. Pretende-se, então, analisar a voz de Gilberto Freyre na obra *Casa Grande & Senzala* observando seus movimentos discursivos e ideológicos sobre a representação do negro na época do regime escravocrata. Mais especificamente, identificar e analisar o léxico adotado por Freyre, através de três temáticas: arquitetura, relações íntimas e caracterização do povo português e do negro, procurando perceber como ele naturaliza ou não as vozes hegemônicas e não hegemônicas, escravos e não-escravos. Importante destacar

¹ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, bolsista Capes.

² Professor-Doutor titular em Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco

que a categoria do léxico é vista sobremaneira na pesquisa atual, em contrapartida, outras categorias ainda serão estudadas como a interdiscursividade e a modalidade na tese ainda em desenvolvimento.

A dissimulação do preconceito no Brasil como herança do mito da democracia racial

O Brasil adota, segundo Oliveira (2006), o racismo mais eficaz do mundo: o que não tem padrão nem é evidente. Ele é sofrido e praticado todos os dias, mas não pode ser mensurado porque é mascarado. Esse racismo minimizado dá a ideia de convivência pacífica. Entretanto, a paz aparente desaparece quando as relações implicam algum tipo de concorrência: econômica, social, educacional. Este aspecto opressor das relações raciais em que vivia (e ainda vive) o Brasil foi, de certa forma, ocultado ou mesmo minimizado pelo discurso conservador da democracia racial sistematizado por Gilberto Freyre e realçado por pensadores como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda em suas obras mais clássicas, sendo ainda nos nossos dias, um discurso muito forte e que camufla a realidade de preconceito sofrida pela população negra. Devido a isso, aqui no Brasil se desenvolveu uma espécie de “preconceito racial dissimulado e assistemático” (FERNANDES, 2007, p.61), um “racismo anti-racista”. A reflexão que é colocada em evidência vem dessa inquietação, da plena consciência da existência de um racismo velado, mais que isso, herdado, constitutivo até da cultura brasileira. Por mais que ao negro fosse dada a condição jurídica de livre, não foi permitida a ele a igualdade econômica, política e social, ou seja, a verdadeira democracia nos dizeres de Florestan Fernandes (2007). E trazer um pouco, pela pesquisa, da origem das relações sociais do Brasil, pode ajudar a compreender as origens das injustiças raciais

atuais e por conseguinte enxergando a origem do problema, poder transformar o rumo que ele segue.

Justificativa

Como justificativa do trabalho tem-se a citação de Freyre (2006) que diz:

Considerando o elemento colonizador português em massa, não em exceções como Duarte Coelho- pode-se dizer que seu ruralismo no Brasil não foi espontâneo, mas de adoção, de circunstâncias (...) Terra e homem estavam em estado bruto. Suas condições de cultura não permitiam aos portugueses vantajoso intercuro comercial que reforçasse ou prolongasse o mantido por eles com o Oriente. Nem reis de Cananor nem sobas de Sofala encontraram os descobridores do Brasil com quem tratar ou negociar. Apenas morubixabas. Bugres. Gente quase nua e à toa, dormindo em rede ou no chão. Animal doméstico não possuíam nenhum, agricultura, umas ralas plantações de mandioca. (FREYRE, 2006, p.86)

Freyre, nesse trecho, afirma que as circunstâncias do Brasil levaram o português a adotarem o ruralismo e conseqüentemente a escravidão no país. Não havia aqui uma agricultura de relevo, segundo o autor, nem mesmo os índios para ele estavam aptos para negociar nada “estavam nus e à toa”. Então, o extermínio de negros e de índios foi meramente circunstancial? Esta pesquisa busca investigar a obra referida sob outro ponto de vista, mais crítico, tentando aproximar-se do discurso freyreano e identificar nele certa reprodução ideológica dominante ou mesmo até refutação dessa forma de pensar e agir.

Análise Crítica do Discurso como contribuição para desmistificação de obras literárias, a Casa-Grande & Senzala pela ACD

Intenta-se questionar e até mesmo desmistificar essa obra de cunho quase que inabalável pela perspectiva da Análise Crítica do Discurso por acreditar que é dever do pesquisador, identificado com a teoria citada, trazer à

tona ideias, informações novas que ajudem a sociedade no processo de (des)naturalização de problemas sociais que atingem em cheio o mundo. E a questão do reconhecimento do valor do negro deveria ser bandeira a ser levantada por todos os brasileiros que de uma forma ou de outra tem “o pé na senzala”, ou seja, são afro-descendentes. A Análise Crítica do Discurso é o instrumental teórico e metodológico que é utilizado, sua escolha está diretamente ligada às questões de poder e hegemonia que estão imbricadas no discurso freyreano a ser analisado. Essa corrente está debruçada sobre temas relacionados ao poder, a desigualdade social, e mesmo ao racismo. Gilberto Freyre ao trazer no livro a casa grande, como berço da nação brasileira, oportuniza também discussões sobre essa mesma casa como sendo embuste da democracia racial brasileira. A ACD traz um olhar sobre o objeto em três dimensões: a textual, a discursiva e a da prática social. Essas dimensões são oriundas da proposta do modelo tridimensional de análise discursiva de Fairclough (1992) que foi baseado nas macrofunções de Halliday (1985): ideacional, interpessoal e textual. A partir de então, Fairclough (2003) em “*Analysing Discourse*” sugere no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional (observando o discurso como forma de interação), o significado representacional (como forma de representação do mundo) e o significado identificacional (como forma de identificação dos atores discursivos). Contudo, no artigo será observado e analisado o significado representacional do léxico, compreendendo, contudo, sua correlação com os demais significados.

O léxico

A escolha da categoria do léxico está atrelada à ideia de que não é por acaso que se faz preferência por um dado grupo de palavras e seus respectivos significados em detrimento de outros. Consoante com Fairclough (2001), a relação dos

significados com as palavras envolve tanto os vários significados que uma palavra pode apresentar, quanto o inverso que seria as várias palavras que remetem a um só significado. Isso nos deixa diante de constantes escolhas sobre os usos que fazemos das palavras. O autor, sobre isso, ainda diz que as escolhas e decisões não são de natureza puramente individual, ou seja, os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis sociais e socialmente contestadas. Como o mesmo autor defende, essas escolhas lexicais são facetas de processos sociais e culturais mais amplos. Pode-se apreender, com isso, que a relação entre palavra e significado nem sempre é uma questão de dicionarização, uma vez que os significados atribuídos às palavras vai depender do contexto em que elas são usadas e de todo o processo socio-histórico e ideológico que está por trás de cada escolha lexical. Segundo Marcuschi (2008), as palavras não espelham o mundo tal como ele é, de fato, elas são instáveis e passíveis de construção de novos sentidos a cada vez que são ativadas. Os nomes estão a serviço do querer-dizer do sujeito, a serviço dos objetivos comunicativos e ideológicos dele. Mais especificamente em relação à ACD, o foco de análise recai sobre o modo como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas. Fairclough (2001) sugere que as estruturações particulares das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia

Concepções de discurso, poder e ideologia

Uma das maiores contribuições do trabalho de Foucault para as teorizações da ACD foi não somente evidenciar a existência do discurso como um lugar, mas sim estabelecer suas ligações com o poder, tornando o discurso um lugar de poder, indo além do estruturalismo. O discurso, dessa maneira, não seria só o meio através do qual se exerce o poder, mas também o lugar pelo qual se luta para exercê-lo. Luta-se por meio do discurso, no discurso, pelo discurso. O

poder dentro desse lugar é uma questão de inscrição na Ordem do Discurso, de legitimação como pessoa que tem o direito de fala. Nessa perspectiva, o poder sobre o discurso é uma questão de capacidade para mudar e controlar as regras das práticas discursivas e as estruturas da ordem do discurso (FAIRCLOUGH; WODAK,2000).

Mesmo sendo extremamente relevante a contribuição do pensamento foucaultiano para a ACD, Fairclough (2001) discorda sobre a problemática do sujeito totalmente assujeitado pela estrutura social. E defende que existe um espaço onde o sujeito social pode agir em prol de uma mudança, não sendo apenas um reprodutor de ideologias, mas um agente. Para Wodak (2003), a ACD tem o objetivo de tornar os aspectos obscuros do discurso mais visíveis, a fim de esclarecer de que maneira a linguagem funciona em suas diversas formas de realização na constituição e na transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder e dominação. O discurso é concebido, então, pela ACD como prática social. Prática essa, permeada de posturas ideológicas, compreendendo ideologias como “significações da realidade construídas nas várias dimensões do poder” (FAIRCLOUGH,2001, p.121). Para o autor, a ideologia naturalizada nas práticas discursivas das instituições atinge o status de senso comum, mas um senso comum relativo à manutenção de determinadas ideias, de específicos modos de ser das instituições. É esse tipo de ideologia preconceituoso que essa pesquisa visa desnaturalizar.

Metodologia

A abordagem qualitativa é a escolhida por abordar o universo de significados, crenças, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à

operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Para a análise da voz de Gilberto Freyre será verificado seus movimentos discursivos e ideológicos sobre a representação do escravo-negro na época do regime escravocrata. p.105). Além do método citado, é utilizado também a pesquisa descritiva e a explicativa que seguindo Gil (2007), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e é um tipo de pesquisa que se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Para coleta de dados, alguns temas que perspassam foram escolhidos como: os elementos que compõe a estrutura da casa(arquitetura), as relações entre os casais, características do português e do negro por serem tópicos discursivos destacados pelo próprio Freyre para a configuração de uma macroestrutura semântica ou significativa. Como já abordado na fundamentação teórica, o pesquisador a partir da compreensão discurso tridimensional de Norman Fairclough, investigará o discurso de Freyre apropriando-se da categoria do léxico por ser um instrumental desvelador de ideologias e pontos de vista.

A partir desses tópicos discursivos elencados por Freyre e pela escolha da categoria lexical pelo pesquisador far-se-á uma análise dos posicionamentos do autor a favor ou contra os escravos-negros, mostrando com isso, se na obra há certa tendenciosidade quer para o lado hegemônico-português quer para o lado do escravo-negro.

Análise dos movimentos discursivos e ideológicos de Gilberto Freyre

Para análise, será descrito e analisado alguns poucos excertos da tese ainda em desenvolvimento pelo autor. O primeiro tema a ser analisado pelas escolhas

lexicais é a vida íntima dos colonos e negros/escravos, sobre isso Freyre (2006) diz :

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações de ‘superiores’ com ‘inferiores’ e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade de muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias(...). A miscigenação que aqui largamente se praticou corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropica, entre a casa-grande e a senzala(...). A índia e a negra-mina à princípio, depois a mulata, cabrocha, (...) tornando-se caseiras (...) e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido da democratização social no Brasil. (FREYRE, 2006, p.33).

Essa citação sobre a miscigenação racial no país, traz à princípio, algumas nomeações referidas ao branco conquistador como “ senhores desabusados e sádicos” que poder-se-ia observar como Freyre se posiciona a favor dos escravos, que foram abusados por estarem em situação social inferior, mas ao fazer a leitura do parágrafo na íntegra, percebe-se que, pelas palavras do autor, que “todo esse processo de miscigenação foi fundamental para o branco/colono constituir família”, ele assevera que “ A miscigenação que aqui largamente se praticou corrigiu a distância social(...)”, ou seja, o modo como as negras, as índias foram se tornando esposas, foi válido, segundo Freyre (2006,p.29), para o processo de democratização social. Para ele, segundo a citação vista, não haveria outra maneira para ascender socialmente, “de mulata a esposa”, senão a humilhação de primeiro ser amante, submeter-se a todas as imposições do colonizador para que assim houvesse a verdadeira democratização.

Outro tema a ser analisado é a arquitetura e a função da casa-grande e senzala, o autor afirma que “Essa força, na formação brasileira, agiu do alto das casas-grandes, que foram centros de coesão patriarcal e religiosa: os pontos de apoio para a organização nacional” (FREYRE, 2006, p.36). Em todo esse

parágrafo, Freyre enaltece a casa-grande como um arquitetura sólida ponto de apoio do que ele chama “coesão patriarcal”, mas que se pode chamar essa coesão de “hegemônica”, construída pelos colonos, uma arquitetura , que vai além da coesão , mas divisão, ou melhor segregação. A senzala, pouco citada em relação a casa-grande, é a materialização da prisão do negro, do início do processo de desigualdade social que figura até hoje no nosso Brasil. Outra citação freyreana diz que :

A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária), de trabalho (a escravidão), de religião (o catolicismo). (...) Foi fortaleza, banco, cemitério, santa-casa de misericórdia, amparando os velhos e viúvas. (FREYRE, 2006,p.36)

Nesse momento, Freyre descreve a função social da casa-grande, interessante citar que nessa descrição há inúmeras palavras positivas representando a casa do conquistador como amparo aos velhos e viúvas, fortaleza. E nas páginas seguintes, evoca a sua arquitetura como, utilizando as próprias palavras de Freyre, de “honestas e autênticas”, “cozinhas enormes, vastas salas de jantar, numerosos quartos para os filhos e hóspedes, capelas, puxadas para os filhos casados e a senzala”, ele afirma que essa arquitetura foi a expressão mais verdadeira do interesse da vida patriarcal, ainda fala em “trabalho eficiente dos negros” como forma de dar vida à casa grande. E durante, várias páginas, segue essa romantização do regime escravocrata, da exaltação das características de uma arquitetura construída para segregar e assassinar os negros e unir os que pertenciam a classe hegemônica, os cemitérios, por exemplo, nas casas-grandes, serviam de depósitos de negras mortas por estarem grávidas do senhor de engenho ou de sua prole.

O terceiro e último tema a ser analisado no artigo é a caracterização do povo português e do negro, Freyre diz:

Gente de uma mobilidade, de uma plasticidade, de uma adaptabilidade tanto social como física que facilmente se surpreendem no português navegador e cosmopolita do século XV. Hereditariamente predisposto a vida nos trópicos, por um longo habitat tropical, o elemento semita, móvel e adaptável como nenhum outro, terá dado ao colonizador português do Brasil algumas das suas principais condições físicas e psíquicas de êxito e de resistência (FREYRE, 2006, p.78).

Quanto à adaptabilidade citada por Freyre, ele a corresponde com a miscibilidade, ainda afirma que nenhum povo colonizador, dos modernos, se igualou a essa capacidade de se adaptar a diferentes climas e culturas. Ele diz: “O português, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor”. Nessas citações, Gilberto Freyre de novo apresenta o “esforço” em vários sentidos que o colonizador teve que realizar. Palavras como: “adaptabilidade”, “mobilidade”, “plasticidade” remetem a capacidade do povo colonizador em lidar com algo difícil, que no caso é para Freyre e para o povo português o clima, o solo, a alimentação, etc. A questão é que não é apenas difícil para o colonizador, que está em condição privilegiada em tudo, mas sobremaneira para o negro-escravo.

Quanto à caracterização do povo negro-escravo, o autor já no sumário correlaciona a caracterização desse povo à sua vida sexual, diferente do capítulo reservado ao conquistador branco que é apresentado seus antecedentes e predisposições. Freyre abre o capítulo reservado às características do povo escravo com a apresentação das mulheres negras como “predileção” dos homens brancos, ele diz: “Eles só queriam saber de molecas” (Freyre, 2006, p.368), sem nenhum comentário de natureza social, mais crítica. Não tarda e Freyre remete a figura do negro, sem crítica, mais elogiando, a cozinha. “Uma vez no Brasil, os negros tornaram-se donos da terra, em certo sentido: dominaram a cozinha.” (Freyre, 2006, p.374), comentário irônico, diante de tanta falta de terra que os negros tiveram que vivenciar, eles, na cozinha, tornam-se donos. Contrastando, com uma tendência lusófona de Freyre, ele,

nesse capítulo destinado aos povos negros, traz estudos, testes de QI (coeficiente de inteligência) que comprovam que a inteligência não é fator específico de brancos, e que depende de vários fatores como as circunstâncias ambientais. Nesse momento, rompe com o paradigma da inferioridade da raça negra. Intrigante, entretanto, é ele abrir espaço para uma longa discussão sobre isso, inclusive trazendo estudos como o do médico Raimundo Nina Rodrigues que observava o negro como raça inferior.

Considerações finais

Gilberto Freyre, numa determinada passagem do livro, comentando sobre a situação do negro na época escravocrata afirma:

Ninguém nega que a negra ou a mulata tenha contribuído para a precoce depravação do menino branco da classe senhoril, mas não por si, nem como expressão de sua raça ou do seu meio-sangue: como parte de um sistema de economia e de família: o patriarcal brasileiro (FREYRE, 2006, p. 457).

Ele não só nessa citação, como no livro todo, traz como o grande vilão da escravidão, da situação do período escravocrata, o “sistema patriarcal”, mas a questão é, quem representava esse sistema, quem comandava a forma de se fazer política, economia. Há, nas análises vistas, que sempre Freyre retirava um pouco do poder do povo colonizador, remetendo os problemas para outros lados, seja o solo, o clima, o estado nativo dos indígenas, a passividade da negra, etc., quando o estopim para tudo foi realmente a forma como os colonizadores vieram para o Brasil, seus interesses, suas intenções, seus descasos, e, ao contrário do que Freyre fala, seus desamores, pois um povo que ama sua pátria não escraviza, assassina, e denigre seus habitantes.

Referências

- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York:Routledge,2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília:Ed. UNB - tradução do Discourse and Social Change, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. *Análisis crítico del discurso*. In: FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.
- FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. 51 edição, São Paulo, Global, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- OLIVEIRA, V. R. R. *Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

CAPÍTULO 17

A Sequência Didática como ferramenta para o desenvolvimento da escrita no Ensino Médio

Luana Maria de Medeiros¹

Introdução

Essa pesquisa e o projeto de intervenção fazem parte de um trabalho maior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que teve como principal objetivo desenvolver e aprimorar as competências em escrita para as produções textuais dos alunos de 3º ano de Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares, em Serra Talhada – PE.

Os encaminhamentos metodológicos centraram-se no processo de reescrita com ênfase na formação do sujeito-autor, que visa desenvolver a competência da escrita e de autonomia dos alunos. Além do mais, buscamos enfatizar que a reescrita textual é uma forma de refletir sobre a língua, descartando que só se reescreve algo que está “errado”, pois, segundo os PCN (BRASIL,1997), mudar a noção de revisão textual no exercício de prática de

¹ Graduanda em Letras, Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, bolsista do PIBID-Letras, sob a orientação da Profª Drª Jane Cristina Beltramini Berto. Email: luaebels2@gmail.com

escrita influencia num diálogo melhor entre professor e aluno para a construção da autoria. Para tanto, selecionamos como gênero textual o Artigo de Opinião, primeiramente por constar no programa de ensino da disciplina, e tendo em vista que o projeto visa intervir e atuar sobretudo na necessidade da escola, além ainda de ser um dos gêneros indicados para a série para a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa – OLP.

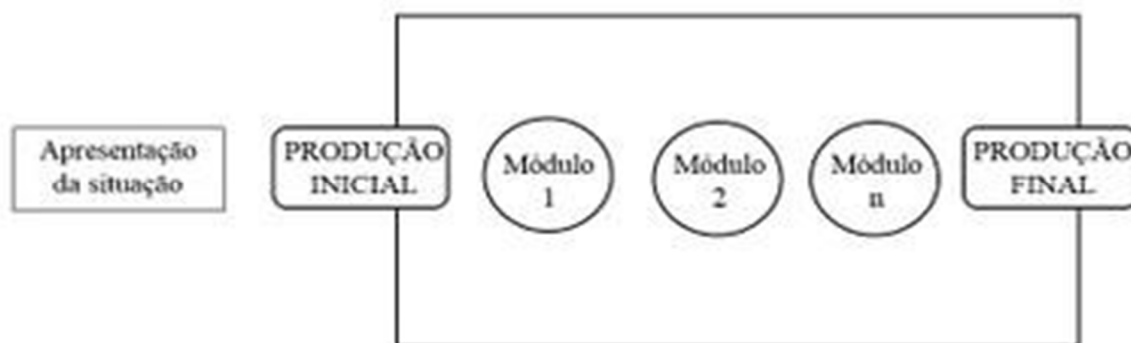
Por isso, metodologicamente, o projeto busca desenvolver a competência de escrita no processo de produção textual escrita nesse gênero, adotando o modelo de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), desenvolvida por meio de módulos afins. Nesse sentido, buscamos apresentar como os conceitos de revisão e de reescrita podem auxiliar ao aprimoramento da competência escritora do aluno ao longo das produções e revisões, tomando como eixo a escrita como trabalho (FIAD, 1991), de forma a desenvolver a sua autoria e, conseqüentemente, a sua autonomia.

Do projeto à Prática em sala de aula

Após a organização do material, bem como a diagnose da turma, decidimos atuar com o gênero Artigo de Opinião, por permitir ao aluno o desenvolvimento e construção do sujeito-autor, dando-lhes mais liberdade e autonomia, através da argumentação e escrita dos seus pontos de vista. Para isso pautamo-nos na abordagem desenvolvida por Berto (2018), a partir de outros estudiosos cujo exercício de produção textual, só pode se dar pela escrita, revisão e reescrita textual (FIAD, 1997; BERTO, 2018).

A seleção pelo gênero também beneficia tanto a escola quanto os alunos, pois pode prepará-los para a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa – 2019, e, portanto, o conhecimento do gênero, a leitura, escrita, revisão e reescrita dos textos, seguirá os procedimentos teórico-metodológicos previstos

na organização de módulos, a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência da escrita., conforme o modelo de SD a seguir:



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, elencamos alguns trabalhos que pudessem subsidiar essa proposta, dentre estes, o próprio material da OLP e ainda foi tomado como exemplo, a sequência didática da Revista Bem Legal da UFRGS (2016), cujo tema “Escolha Profissional” vinha sendo abordada com textos de apoio e atividades que envolvem discussão sobre a temática, leitura, escrita e posteriormente, a revisão e a reescrita pelo autor.

A apresentação da situação foi inicialmente um momento de diálogo a respeito do que pensam para o futuro, se já trabalham, ou se já escolheram sua profissão, sendo uma maneira dos discentes sentirem-se mais à vontade com o professor em sala de aula, quebrando um pouco o clima pesado, alguns falaram sobre sua vida pessoal, suas experiências com o mercado de trabalho, e outros se abriram sobre os seus sonhos após a conclusão do Ensino Médio. Este diálogo possibilitou ainda mais que eles entendessem a proposta do gênero.

Primeiramente, foi necessário revisar o Artigo de Opinião, momento em que iniciamos com o módulo de reconhecimento do gênero, por meio de uma aula expositiva com características, exemplos e curiosidades sobre o gênero.

Neste momento, foi possível observar as dificuldades quanto ao conhecimento de gênero que os alunos traziam, possibilitando pensar em maneiras futuras de suprir esta necessidade, com mais atividades e produções em escrita.

Dessa forma, fizemos a seleção pela temática e apresentamos os textos-base já indicados, seguida posteriormente da leitura dirigida e discussão dos pontos relevantes, contribuindo para que os alunos se sentissem envolvidos com o tema e pudessem argumentar, para posteriormente, discutirmos a elaboração dos argumentos possíveis e lógicos. Todo o trabalho realizado pela oralidade dispôs da participação ativa dos alunos que foram produzindo argumentos orais e os defendendo frente a questionamentos.

Após a realização de cada módulo, enfatizamos a importância da revisão e da reescrita nos pontos que exigem reflexão e aprimoramento, com o trabalho individual sobre a língua, após a correção do professor, havendo a revisão entre pares, posteriormente, individual, para que assim houvesse a indicação da reescrita textual, como discutimos nos módulos a seguir.

Módulo I

No módulo I, levamos um texto base a respeito do tema: “*Escolha profissional*” da psicóloga Rosângela Martins, que atua com o público adolescente, para fins de leitura dirigida, seguida de uma pequena discussão. Posteriormente, mais um texto foi apresentado, o poema: “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade.

Após a leitura do Poema que foi recitado por um aluno – que já se sentia à vontade com a situação, discutimos a importância da decisão sobre a formação profissional e as escolhas individuais, tendo em vista que eles estão terminando o Ensino Médio e subindo mais um degrau rumo à vida adulta. Então, propusemos um caminho possível para pensar essa nova vida: “Substitua o

José, pelo seu nome: “E agora, fulano?”, o que você irá fazer no futuro? Qual a sua perspectiva a partir do término do Ensino Médio?

Com o conhecimento e debate do tema, é hora de iniciar as produções com a perspectiva de que o texto é uma construção, com objetivos, leitor e finalidades específicas.

Módulo II

Diante da 1^a produção e nos preparando para iniciar o módulo II, discutimos a importância do exercício a revisão e da reescrita, e, juntamente com o professor, foram apresentados os textos já corrigidos pelo professor.

Para as correções, foram adotadas alguns procedimentos como correção indicativa, resolutiva e textual-discursiva, conforme orienta Ruiz (2010). De acordo com as indicações feitas, os alunos passam a realizar a revisão entre pares e, posteriormente, individual, com vistas à compreensão dos encaminhamentos indicados para revisão e reescrita visando à produção final. Esse procedimento de revisar, possibilita rever suas incompletudes, ampliar o dito, pesquisar e acrescentar ou retirar elementos, bem como reestruturar os períodos e o léxico selecionado, possibilitando ao aluno ajustar o que quer dizer, “o que tem a dizer” à sua constituição de sujeito que “diz o que diz” (GERALDI, 1984).

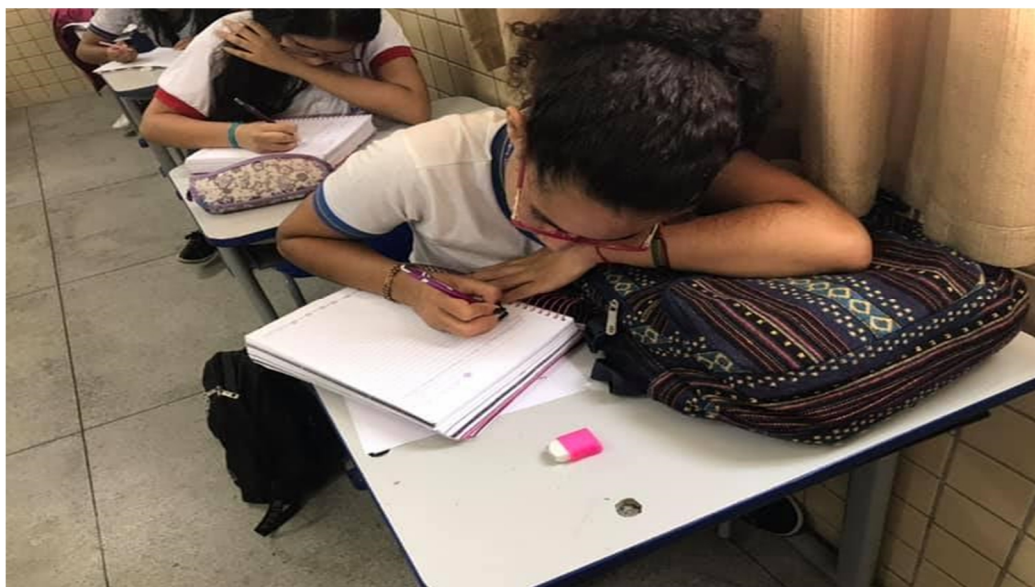
A partir desse ponto, já haviam sido realizadas a revisão em pares e a revisão e a reescrita individual, então, realizamos a discussão e reflexão a respeito do exercício de escrita, questionando os alunos se haviam encontrado dificuldades e ou se perceberam a melhoria do texto neste processo de construção, de acordo com o gênero proposto. Como afirma Berto (2018):

Os conceitos de revisão e de reescrita são complementares e figuram como possibilidade de interação sobre/com o texto/autor/leitor, de forma oral

ou escrita e constituem o cunho social da escrita, importantes para o aluno no desenvolvimento de sua escrita. (BERTO, 2018, p. 401).

Nesse sentido, houve interesse e participação efetiva dos alunos, pois a partir dessa reflexão professor poderá ainda, nesse processo, mostrar que a revisão e a reescrita trazem um amadurecimento para o texto, por meio da reflexão, leitura e do autoconhecimento do sujeito-autor. Como se tratava de projeto de implementação escolar, a critério do professor regente, essa produção final poderia receber ou não alguma pontuação para avaliação, mas a ênfase do trabalho apresentou encaminhamentos que possibilitaram aos alunos do 3º ano do colégio em questão compreender que o mais importante é ir além da primeira escrita, propondo revisão e reescritas recursivas como forma de aprimoramento do texto, destacando o gênero textual e atendendo a sua finalidade, como apontam os registros das figuras (1, 2 e 3) e os textos (1 e 2).

Figura 1: Primeira produção.



Fonte: Fotografia- Acervo da autora (2019).

Texto 1:1ª versão
A Escolha “**proficional**”
A Escolha “**proficional**”

“A escolha proficional”

“Essa escolha é cobrada todos os dias pela sociedade e principalmente pelos nossos pais, **des de** cedo nossos pais **nos coloca** em uma escola para que futuramente tenhamos um “futuro” da forma que eles imaginam, e você **esta** satisfeito com o que eles querem?”

A escolha **proficional** não deve ser influenciadas por pessoas ao seu redor, mas deve ser escolhida somente por você, o título desse texto não deveria ser como **esta**, deveria ser na verdade A Escolha Vocacional, todos **nos** temos vocações individuais, até mesmo em um grupo musical cada um tem a sua determinada vocação, assim deve ser a nossa “Escolha”, não devemos ser influenciados pela sociedade, mas devemos ser **oque nos** somos chamados a ser, a minha mãe queria um **medico** para mostrar as amigas, meu pai queria um borracheiro para **ajudalo** nos negócios da família, porém, minha vocação é ser missionário e **dedicame** a Deus, e você? O que sua mãe quer? O que seu pai quer? Agora reflita comigo, o que você nasceu **pra** ser?

Não nascemos para ser o que todos querem, nascemos para ser **nos** mesmos, no futuro pode não haver mais pai nem mãe para mostrar as amigas, ou continuar os negócios da família, a sociedade sempre vai estar ai, mas me dizer uma coisa, quem vai te alimentar é o fruto da tua vocação ou as pessoas que te criticam em nome da sociedade?”

Observamos no texto 1, que há muitas falhas gramaticais, mesmo assim, se adequando ao gênero.

Figura 2: Processo de Revisão individual.



Fonte: Fotografia- Acervo da autora (2019).

Texto 2: 2ª versão

A Escolha Profissional

“Essa escolha é cobrada todos os dias pela sociedade, e principalmente por nossos pais, desde cedo nossos familiares nos colocam na Escola para que futuramente tenhamos um “futuro”, da forma que eles imaginam, você **esta** satisfeito com o que eles querem?”

A escolha Profissional não deve ser influenciada por pessoas ao seu redor, mas deve ser escolhida somente por você, o título desse texto não deveria ser como **esta**, deveria ser na verdade “A Escolha Vocacional”, todos nós temos vocações individuais, até mesmo em um grupo musical cada um tem sua determinada vocação, assim deve ser a nossa “escolha”, não devemos ser influenciados pela sociedade, mas devemos ser o que nós somos chamados a ser, minha mãe queria um **medico** pra mostrar as amigas, meu pai queria um borracheiro para dar continuidade aos negócios da família, porém, minha vocação é ser missionário e **dedicarme** a Deus, e você? O que sua mãe quer? O que seu pai quer? O que a sociedade quer? Agora reflita comigo, o que você nasceu para ser?

Não nascemos para ser o que todos querem, nascemos para ser nós mesmos, no futuro pode não haver mas pai nem mãe, a sociedade sempre vai estar aí, mas me diga uma coisa, quem vai te alimentar é o bom fruto da tua vocação ou as pessoas que te criticam em nome da sociedade?”

No texto 2, podemos perceber uma melhoria significativa; o aluno pôde revisar e reescrever o texto, tendo liberdade para escolher melhor o léxico, organizando melhor as ideias. Erros com pontuação e acentuação gráfica diminuíram consideravelmente.

Figura 3: Momento da reescrita



Fonte: Fotografia- Acervo da autora (2019).

Ao longo do projeto, os alunos pareciam empenhados em discutir um tema relevante para eles e buscaram reunir suas experiências, a partir de suas vivências a fim de compreenderem o que e como podem se relacionar no mundo, pelo estudo e o trabalho, gerando bons textos e dedicação dos alunos autores, com o exercício de sua autonomia em escrita.

Apresentamos na sequência a distribuição dos módulos organizados no Quadro 1 - Cronograma, contemplando as datas, atividades propostas e a carga horária indicada para sua realização.

Quadro 1: cronograma de atividades sequenciadas.

DATA	CH	ATIVIDADE
27/03	7:20h às 9:00h	MÓDULO I: Apresentação do projeto. Leitura dirigida do primeiro texto, dividindo-o para o maior número de alunos lerem em voz alta, após a leitura, instigar um debate.
28/03	7:20h às 9:00h	Leitura do segundo texto e primeira escrita de artigo de opinião.
03/04	7:20h às 9:00h	MÓDULO II: Pequeno debate a respeito da reescrita, revisão, e por fim, a segunda escrita de artigo de opinião.
24/04	7:20h às 9:00h	Entrega das produções textuais, com notas atribuídas. Discussão a respeito das dificuldades. Reescrita da versão final.

Dados organizados pela autora (2019).

A partir dessa tabela, observamos que esse planejamento sequenciado auxilia não somente o aluno, mas também ao professor – que tem mais controle da situação de aprendizagem, pois parte das dificuldades apresentadas no módulo de reconhecimento para ordenar as demais propostas teórico-metodológicas visando ao desenvolvimento da escrita dos alunos.

Considerações finais

O objetivo da sequência didática foi auxiliar o aprimoramento da escrita, visando uma melhoria não somente das produções textuais, como também um maior diálogo entre professor e aluno. Desta forma, durante o desenvolvimento da produção textual, no processo de escrita da 1ª versão, aprimoramento individual, revisão em pares e a reescrita, a turma demonstrou que há dificuldades quanto à adequação ao gênero e ao próprio encadeamento das ações propostas, mesmo depois de termos discutido a estrutura composicional, temática, estilo e elaborado atividades para isso.

Também foi possível observar “erros” recorrentes de concordância verbal e nominal, e aspectos da pontuação. Sendo assim, além de enfatizar o processo de reescrita, a partir dali, poderíamos pensar em atividades que pudessem suprir as necessidades da turma, com mais aulas de reflexão sobre o uso da língua, que não foram objeto desse estudo, em especial, daqueles conteúdos que os alunos apresentaram mais dificuldades. Após a correção textual-interativa (RUIZ, 2010), através da qual indicamos essas inadequações, foram feitas observações pessoais em cada produção textual, de forma interativa, com vistas a auxiliar e direcionar o caminho para a reescrita.

Com a produção da 2ª versão escrita, foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiu se nortear baseando-se nas orientações indicativas, resolutivas e interativas (RUIZ, 2010) revisando a repetição de palavras, pontuação e aspectos gramaticais de forma geral, que diminuíram de maneira significativa. Desta forma, percebemos a importância da revisão e reescrita no processo de aperfeiçoamento da competência escrita, fazendo com que os alunos desenvolvam as suas competências leitora e escritora, além das aptidões pessoais.

A Sequência didática (SD) contribuiu para tal feito e mostrou-se eficaz como ferramenta de ensino, pois oportunizou o diálogo com os alunos, a retomada frente as dificuldades e contribuiu significativamente para uma reflexão a respeito da língua, que teve como consequência um amadurecimento entre a primeira e segunda escrita, enfatizando a importância de entender o texto como uma construção.

Assim, o processo de escrita, revisão e reescrita não se limitam à produção e avaliação com atribuição de nota pelo professor, mas em um processo de aprimoramento constante visando à melhoria do texto e, conseqüentemente, a autoria do sujeito-escriptor. Trazendo mais confiança e autonomia para os alunos, que se sentem muito mais competentes a desenvolver as suas produções textuais.

Referências

ANDRADE, C.D. Poesias; Ed. José Olympio, 1942.

BERTO, J. C. B. *As orientações curriculares oficiais para a produção textual escrita e os conceitos de revisão e reescrita*. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (org). Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada Novos olhares para o ensino de Línguas no Brasil. Campinas Pontes, 2018, p.393 - 420.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p. 1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título

COSTA DA, Elizabeth Dias; MENEGOLO, Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace: *O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor*. Ciênc. cogn. vol. 4 Rio de Janeiro, mar. 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY,

B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

GERALDI, J. W.(org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

FIAD, R. S. *Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, n. 4, p. 91-97, 1991.

MARTINS, R. *A Escolha Profissional*. Disponível em <
http://www.rosangelapsicologa.com/site_pagina.php?pg=textos&texto=30>
Acesso em 10 de Fevereiro de 2019.

MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*; 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

Revista Bem Legal, *Sequência didática sobre artigo de opinião - Estudantes concluintes de Ensino Médio em “Escolha profissional”*. Vol. 6 n° 2 – 2016.

RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO 18

Análise do discurso crítica (ADC) e inclusão social: o caso dos imigrantes Warao e a situação de risco das crianças indígenas venezuelanas em Belém do Pará

Tailson Rodrigues de Lima¹

Auricélia Silva Monte²

Introdução

Este artigo se propõe analisar sob a ótica da Linguística Aplicada (LA), aliada à Análise Crítica do Discurso (ADC), a problemática da situação de risco das crianças indígenas Warao na cidade de Belém do Pará. O interesse pelo estudo se deve pelo número de imigrantes indígenas de origem venezuelana, os Warao, que vivem em situação de risco nas ruas. Longe de direitos básicos como a educação, as crianças Warao ficam expostas ao preconceito e à violência urbana. Outra dificuldade de inclusão dos indígenas em Belém, além da pobreza e negação de direitos: é a barreira linguística, pois os Warao não possuem o português como língua materna. Relevando-se este fato, entende-se a importância do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa para a inclusão das crianças Warao nas escolas.

Para tal estudo, iniciou-se a compreensão teórica da LA por meio de revisão bibliográfica, com autores como Roxane Rojo, Moita Lopes, Kanavillil Rajagopalan e outros, que explanam sobre a LA uma ciência linguística que dialoga com outras disciplinas e se dirige aos problemas sociais. Neste sentido, a LA é relacionada com a Análise do Discurso Crítica (ADC) para compreender a problemática das crianças Warao.

Utilizando o aporte teórico e metodológico da LA e ADC, foi possível aplicar o método tridimensional de Fairclough, que se refere a três camadas requeridas pelo estudo de caso - a análise o texto, da prática discursiva e da prática social - à matéria de cinco de fevereiro de 2019 do Diário do Pará, em que o título de chamada jornalística: *MP quer explicação: crianças venezuelanas são ignoradas em Belém*, que demonstra o problema social dos indígenas e a falta de ação à questão das crianças Warao.

Referencial teórico

A LA proposta pelos teóricos¹ expressa duas grandes temáticas: a linguística aplicada como ciência trans/inter/indisciplinar e a LA como ciência eminentemente social, engajada e contemporânea, pautada em perspectivas das minorias, (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, cidadãos de países pobres, etc.) e em teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-coloniais. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 149) - questão social e teorias citadas por Rojo:

misturar-se (linguística “mestiça”), “melecar-se” (linguística impura”) com as questões práticas entendidas como “problemas sociais” ou “privação sofrida” na perspectiva das “minorias” e das ideologias ditas “alternativas” (teorias feministas, das relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais,

¹Graduando do 6º semestre de Licenciatura em Língua Portuguesa, IFPA. tailsondelima@hotmail.com

²Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa, UFPA. aurivan@hotmail.com

as teorias *queer*, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais) (ROJO, 2013, p. 02).

Para que haja uma real ação transformadora da LA no social é primordial a ética, “central na vida social e na pesquisa” (MOITA LOPES, 2008, p. 94). A ética é a força da atitude transformadora, “forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2008, p. 104).

Conseqüentemente, Moita Lopes afirma que a LA deve, para conseguir seus objetivos:

criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...] (MOITA LOPES, 2008, p. 86).

Criar inteligibilidades, conhecimentos criados por meio da percepção e compreensão dos fenômenos da realidade, empregadas pela LA correspondente a cada problemática e/ou forma contemporânea de se abordar os problemas da atualidade conduzem ao ponto da inter/intra/indisciplinaridade. A LA busca a rejeição da ciência superespecializada, a qual a autoridade científica dá-se com o processo de especialização, hierarquizando conhecimentos e relegando visões mais holísticas (abrangentes) de mundo (COSTA, 2013, p. 293). A LA devem dialogar com outras ciências, sobretudo a linguística, procurando a:

interiorização de pressupostos de outras áreas (*áreas* aqui em sentido geral), ou seja, adota-se contribuições de outras pesquisas científicas em um processo de (re)interpretação e avanço dessa contribuições. O resultado daí são teorias, categorias ou metodologias muito próprias, e que, embora não neguem suas origens, não são pertencentes àquela área da qual a disciplina em questão pedira o empréstimo (COSTA, 2013, p. 294).

A LA, portanto, “não nasceu como disciplina de *aplicação linguística*, mas como disciplina de *investigação linguística*” (COSTA, 2013, p. 290), o que se traduz em uma ciência *indisciplinar*, ou seja, não é limitada pelo paradigma

superespecializado positivista, em que a Linguística e consequentemente a LA é descrita como “concebida dentro de uma torre de marfim, isto é, sem se preocupar com o que ocorre no mundo real, tem pouca relevância ou utilidade no dia a dia para a vida das pessoas comuns” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157-158).

Para a LA, desconstruir-se como ciência *torre de marfim* e apresentar-se como uma linguística engajada, é necessário que atenda aos problemas sociais. Assim, Roxane Rojo afirma a importância da LA não investigar um problema social definido teoricamente *a priori*, abstratamente, e sim relevar os problemas “com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2013 *apud* ROJO, 2006, p.). Destarte, a LA ocupar-se-ia de problemas graves e urgentes da realidade, de modo a poder mitigar o sofrimento humano e ser instrumento de transformação social.

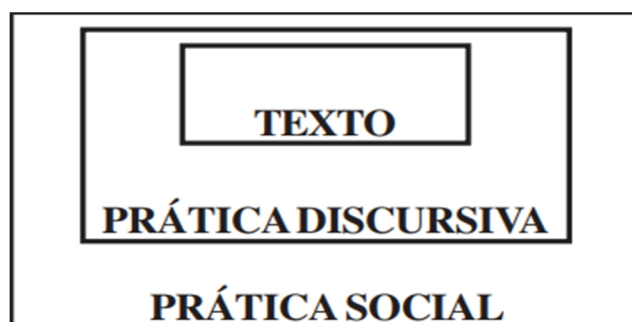
Análise do discurso crítica (ADC) e análise tridimensional

Compreendendo o caráter inter/trans/indisciplinar da LA e a concepção desta como uma ciência de investigação linguística, ética, com o objetivo de agir nos problemas sociais da realidade, observa-se a relevância da *análise do discurso crítica* (ADC) como instrumento para a ação social e linguística. De acordo com Viviane Resende e Viviane Ramalho, a ADC está “situada na interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica” e mapeia “relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 185). A ADC, como interface social e linguística, indica o caráter de ação social inter/trans/indisciplinar representativo da LA.

A ADC estabelece um quadro analítico de teorias sociais e metodologias, direcionando esforços de caráter emancipatório, analisando discursos (socialmente construídos, de formação de ideologias) para desconstruir crenças naturalizadas – reproduzidas socialmente, que “servem de suporte a estruturas de dominação” –, “a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas” (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 185).

A ADC é empregada utilizando o *método tridimensional* de Fairclough ao objeto social. Neste método, há três práticas a serem analisadas, formando um todo orgânico de relações sociais e linguísticas: a *prática discursiva*, do *texto* e a *prática social* (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 186).

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso em Fairclough



Fonte: RESENDE & RAMALHO

Cada uma dessas dimensões contém categorias de análise que servirão de base para a análise do texto de caso contidas no seguinte quadro:

Quadro I: Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto	ideologia sentidos pressuposições

	força coerência intertextualidade	metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
--	---	---

Fonte: RESENDE & RAMALHO

Seguindo as três dimensões de análise e os elementos correspondentes a cada uma delas, é possível obter um recorte do real, um dado relevante à ação política e social de intervenção a problemas sociais. Compreendendo o modelo tridimensional, é possível utilizá-lo no caso das crianças Warao, encontradas em situação de risco e vulnerabilidade social.

Análise de caso

Em fontes jornalísticas primeiras sobre o caso da imigração de indígenas da etnia Warao, encontradas por meio de busca online, há a matéria *Fugindo da fome na Venezuela, índios pedem esmolas no centro de Belém* de 2017, no Diário do Pará, noticiando a causa da imigração: a crise na Venezuela, onde o país sofre com escassez de elementos básicos para a sobrevivência. Constatam-se indígenas em estado de mendicância, com crianças expostas a situações de risco, condenável pela Lei 9.394 de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e o ECA, que legitimam a função do Estado de assegurar às crianças educação e proteção.

Em fevereiro de 2019, o Diário do Pará noticiou o caso das crianças indígenas que permaneciam nas ruas sem proteção e educação. Este texto veiculado no Diário é, nesse estudo, objeto de análise pelo método tridimensional de Fairclough, de modo a lançar luz à problemática da imigração e inclusão de crianças indígenas Warao em Belém, Pará.

Análise do texto

São categorias da análise textual, o *vocabulário*, a *gramática*, a *coesão* e a *estrutura textual*. O estudo do vocabulário trata das palavras individuais – neologismos, lexicalizações, relações entre palavras e sentidos – e a gramática, das palavras combinadas em frases. A coesão trata das ligações entre as frases, através de mecanismos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções. A estrutura textual refere-se às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 187).

MP QUER EXPLICAÇÃO: Crianças venezuelanas são ignoradas em Belém

A 2ª promotora de Justiça da Infância e da Juventude de Belém, Maria do Socorro Pamplona Lobato, determinou a instauração de processo administrativo para acompanhar e fiscalizar, de forma continuada, os serviços do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente para combater a vulnerabilidade das crianças da etnia Warao, em Belém. O Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) notificou, via ofício, órgãos e secretarias municipais e estaduais para que, no prazo de 15 dias, respondam a todos os questionamentos feitos pela promotoria sobre a real situação de rua dessas crianças.

Um dos ofícios, para a Secretaria Municipal de Educação (Semec), exige respostas sobre o plano de atendimento escolar voltado às crianças no Abrigo Domingos Zaluth e na Casa de Autogestão Monitorada. E ainda o que tem sido feito para evitar a situação de rua e mendicância delas.

Apesar da preocupação do MPPA, a situação dos pequenos venezuelanos continua precária. Muitas famílias estão em abrigos, mas a maioria ainda sai às ruas para pedir esmola, na companhia das crianças. Em alguns abrigos as atividades escolares já começaram, mas precariamente; em outros, sequer existem. Nas moradias particulares sem vínculo com o governo o assunto escola sequer é cogitado.

PROCURA

No abrigo Casa de Autogestão Monitorada dos Indígenas, na avenida Perimetral, um grupo de técnicas da Semec tenta ensinar as crianças desde o dia 23 de outubro. Mas a adesão continua irrisória, segundo as professoras. Das 57 crianças abrigadas, apenas um grupo de cerca de dez meninos e meninas participa das aulas, já que fica a critério dos pais. No momento em que as aulas acontecem, muitas delas estão nas ruas com a família.

No abrigo Domingos Zaluth, nenhuma criança estuda, a maioria também passa a maior parte do tempo nas ruas. Encontrar um warao pela cidade pedindo esmola já virou rotina para quem mora em Belém. Os adultos quase sempre estão acompanhados por uma ou mais crianças. Na Avenida

Senador Lemos, próximo à Praça Brasil, o venezuelano Agenor Átia, que está refugiado em Belém há um ano e meio, pede ajuda todos os dias junto com a filha de dez anos. Ele conta que a menina estudava na Venezuela e que gostaria que ela também estudasse em Belém. “Não tenho condições de pagar e não sei onde procurar escola para ela”, disse. Segundo ele, nenhuma das 66 crianças que vivem no hotel onde ele mora, estuda. Já o índio Nilson Guerra, que vive com a família em um abrigo há duas semanas, conta que os três filhos, de quatro, sete e nove anos, não estudam. “Primeiro quero trabalho, depois penso na escola, mas queria muito que estudassem”.

O Que Diz A Prefeitura

A Prefeitura de Belém informa que já realiza aulas no abrigo da Perimetral, do Município, e no Domingos Zaluth, do Estado.

As aulas são ministradas de segunda a quinta, com três professores da Semec que trabalham com um projeto pedagógico específico. Apesar do idioma, as aulas fluem bem, inclusive para adultos.

A Prefeitura informa ainda que tem prestado serviços por meio da Assistência (Funpapa), Saúde (Sesma) e Educação (Semec), aos grupos venezuelanos desde setembro de 2017.

Todos os dias eles recebem atendimentos de saúde e cidadania, como a emissão de documentos, consultas, exames, vacinas e encaminhamento para atendimento especializado, incluindo psicossocial. (Leidemar Oliveira/Diário do Pará)

No presente texto, um ponto norteador da análise é a *estrutura textual*, pois dá a ideia do gênero a ser apresentado e a linguagem a ser organizada e utilizada no texto. A produção jornalística veicula o gênero textual da notícia, de tipologia descritiva e narrativa para informar sobre algo. No caso do texto das crianças Warao, o título “MP QUER EXPLICAÇÃO: Crianças venezuelanas são ignoradas em Belém” aponta um texto em forma de denúncia, característico do jornalismo investigativo.

A análise estrutural divide o texto. A apresentação se dá por meio do título da matéria jornalística, expondo a problemática das crianças “ignoradas”. Os embasamentos da matéria encontram-se na segunda parte do texto, denominado *Procura*, a qual apresenta números e relatos para reforçar o argumento de autoridade. A réplica à matéria do jornal está na parte de título *O que diz a prefeitura*. Nestas três partes, encontra-se o recorte do problema social das crianças indígenas Warao em Belém do Pará.

O texto possui uma linguagem simples, com preocupação em uma escrita gramaticalmente direta (sujeito + verbo + complemento) para que possa ser

entendido pela população leitora. O registro informal transparece como uma conversa, um diálogo estabelecido entre o narrador e o leitor. Neste viés, a personificação do Ministério Público (MP), “querendo” explicação das autoridades quanto ao caso das crianças Warao, é típico do registro informal, própria para estabelecer um canal comunicativo direto.

Quanto à *coesão*, percebe-se o uso frequente e repetitivo da conjunção adversativa “mas”, o que indica oposição entre as ideias apresentadas. “Muitas famílias estão em abrigos, *mas* a maioria ainda sai às ruas para pedir esmola, na companhia das crianças” e “Em alguns abrigos as atividades escolares já começaram, *mas* precariamente” demonstra na matéria a ineficiente ação do Estado para resolver o problema da educação das crianças indígenas e da mendicância dos Warao, que levam seus filhos para as ruas em vez da escola.

A problemática da ausência de ação do Estado se encontra no “mas” dos Warao - “Primeiro quero trabalho, depois penso na escola, *mas* queria muito que estudassem”, mostram aos receptores da informação a busca de sobrevivência como prioridade em vez da educação das crianças.

O *vocabulário* escolhido torna claro o objetivo do texto: expor o problema social da situação dos Warao e, principalmente, suas crianças, como um fenômeno lastimável, em que o Estado deveria ter uma ação eficaz na resolução dos problemas. A falta de modalização no texto e uso de palavras fortes é a marca desta matéria. No título, crianças são *ignoradas* demonstra total descaso com a situação das crianças indígenas; o uso de “precário” na asseveração “a situação dos pequenos venezuelanos continua *precária*” reforça a incapacidade do Estado em solucionar as questões concernentes aos Warao e suas crianças; a palavra “precária” aparece novamente na frase “em alguns abrigos as atividades escolares já começaram, *mas precariamente*”, confirmando que, apesar de alguma ação governamental, são insuficientes para atenderem a questão da educação das crianças indígenas.

A palavra “sequer” confirma no texto uma desorganização e pouco interesse do governo em resolver o problema da educação e proteção das crianças Warao. Em “nas moradias particulares sem vínculo com o governo o assunto escola *sequer* é cogitado”, percebe-se a ausência de diálogo sobre o problema, o que inviabiliza a solução. Já no período “em alguns abrigos as atividades escolares já começaram, mas precariamente; em outros, *sequer* existem”, a intenção de reforçar a desorganização e a parcialidade da ação educacional do governo é patente.

Na análise das práticas discursivas, participam as atividades cognitivas de *produção, distribuição e consumo* do texto. Analisam-se também as categorias *força, coerência, e intertextualidade*. A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade) (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 187).

Segundo Fairclough (2001, p. 111), a *força* em um texto se constitui de uma “ação social que se realiza, que ‘atos de fala’ desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.)”. Relevando-se este conceito, no texto a *força* tende para as exigências do Ministério Público em defesa dos Warao contra o governo sobre a situação educacional das crianças indígenas:

A 2ª promotora de Justiça da Infância e da Juventude de Belém, Maria do Socorro Pamplona Lobato, determinou a instauração de processo administrativo para acompanhar e fiscalizar, de forma continuada, os serviços do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente para combater a vulnerabilidade das crianças da etnia Warao, em Belém.

A pressão quanto ao conhecimento das ações governamentais se expressam igualmente no jornal: o título da matéria reforça a exigência de

comprovação de resultados, citando o sujeito impositivo em uma frase imperativa: “O MP *QUER EXPLICAÇÃO*”.

Complementando a ideia de força, o excerto “O Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) notificou, via ofício, órgãos e secretarias municipais e estaduais para que, no prazo de 15 dias, respondam a todos os questionamentos feitos pela promotoria sobre a real situação de rua dessas crianças”. Nota-se o uso do vocábulo “real” á palavra situação, o que indica a tendência do governo a mascarar os resultados de suas ações e evitar a culpabilidade do problema para si.

Esta força imperativa do MP sobre o governo expressa na matéria é reforçada com o *contexto*: ao jornal cabe incentivar meios de chamar atenção do leitor. Uma estratégia adotada para a venda de informações é a empatia quanto ao noticiado. O jornal inflama o leitor contra o descaso do governo em prol das crianças indígenas no título: “Crianças venezuelanas são *ignoradas*”, compelindo ao leitor saber do assunto por meio do jornal e da matéria.

A *coerência* como conceito de Fairclough a ser analisado pelo método tridimensional na esfera da Prática Discursiva, em essência se apresenta no texto como a estrutura de ideias relacionadas entre si, permitindo inferências e conexões de acordo com princípios interpretativos relevantes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113). O texto da matéria concatena suas ideias por meio das ações da MP, formalizando uma denúncia contra a ausência de política pública, reforçada a trama de responsabilização do poder público. O governo parece se livrar de suas responsabilidades no excerto “Das 57 crianças abrigadas, apenas um grupo de cerca de dez meninos e meninas participa das aulas, já que fica *a critério dos pais*”, pois é obrigatório o ensino de crianças, direito de educação universal e compulsório discorrido na LDB.

A *intertextualidade* é a característica textual de se relacionar em ordem de ideias a outros textos produzidos. Dessa forma, a compreensão do artigo “MP

QUER EXPLICAÇÃO: crianças venezuelanas são ignoradas em Belém” faz relação com demais matérias jornalísticas que abordam o assunto, por exemplo, a matéria de Roberta Paraense sobre o início da imigração dos Warao a Belém em 2017, e a percepção que, em dois anos, a situação de risco das crianças indígenas continuou.

Enquanto as autoras Viviane Resende e Viviane Ramalho apresentam a *interdiscursividade* em caráter de relação entre os discursos (2004, p. 187), Fairclough afirma que a *interdiscursividade* são discursos historicamente construídos que se tornam presente (2011, p. 115). O autor afirma uma tendência dos discursos passados serem retomados e naturalizados, portanto, necessitam ser desconstruídos para formar novos discursos críticos, de ação e transformação social.

A interdiscursividade desta matéria foi relacionada com o texto e a área de “Comentários” dos leitores. Quando um anônimo que se denomina OJR pergunta: “Alguém me informa o que o MP faz pelas crianças brasileiras?”, este expressa um discurso naturalizado de oposição entre grupos sociais, em vez de criticar esta concepção de oposição e criar um discurso de inclusão, a qual os direitos são garantias do Estado para indígenas e brasileiros igualmente.

Por sua vez, a análise da prática social está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva analisada. Na categoria *ideologia*, observam-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os *sentidos* das palavras, as *pressuposições*, as *metáforas*, o *estilo*. Na categoria *hegemonia*, observam-se as *orientações da prática social*, que podem ser orientações *econômicas*, *políticas*, *ideológicas* e *culturais*. Procura-se investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos (FAIRCLOUGH, 1997 *apud* RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 188).

Fairclough conceitua *ideologia* como “significações/construções da realidade (...) que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). A análise da ideologia visa principalmente compreender discursos que reforçam o *status quo*, situação em que os grupos hegemônicos mantêm o poder político, econômico e ideológico, reproduzindo as condições de dominação.

O poder político e o Estado mantém um sistema de dominação e uma ação paternalista-assistencialista em relação às pessoas a margem do poder. Na parte reservada à réplica da prefeitura acerca da denúncia sobre crianças Warao em Belém, as afirmações de ação pública são todas imediatistas: “Todos os dias eles recebem atendimentos de saúde e cidadania”. Percebe-se a falta de palavras que comprovem discursivamente o interesse do governo em resolver os problemas sociais. Há, por exemplo, o desinteresse em integrar os indígenas à sociedade.

Na categoria *hegemonia*, relevam-se as orientações *econômicas, políticas, ideológicas e culturais* (RESENDE & RAMALHO, 2004, p. 188). Considerando o texto, encontram-se práticas sociais opostas: o ministério público paraense defendendo os direitos das crianças Warao, e a prefeitura se esquivando da responsabilidade econômica, política, ideológica e cultural de integração dos Warao à sociedade e das crianças à educação.

Considerações finais

A linguística aplicada como ciência que dialoga com as demais ciências e instrumento transformador da realidade é a concepção adotada e defendida atualmente pelos teóricos e críticos de maior influência da LA. Atitude necessária para uma ação anti-hegemonica baseada na ética e na empatia.

A LA emprega as áreas teóricas e metodológicas necessárias, não se limitando a ciência linguística ou metodologia específica. Dessa forma, a união das ciências críticas da análise do discurso (ADC) e da análise linguística da LA concebe o método tridimensional de Fairclough, que releva linguagem, texto e orientação social na análise de uma problemática do real, direcionada às pessoas a margem da sociedade.

Observando a problemática da imigração, a falência do Estado na Venezuela e as dificuldades sofridas pelos Warao nas ruas de Belém, há uma preocupação marcante com as crianças indígenas, devido ao estado de vulnerabilidade social, expondo-as à violência urbana e ao preconceito, além da negação de direitos básicos, como a educação.

O método tridimensional de análise do texto, da prática discursiva e da prática social no recorte da realidade revela dados da pesquisa para o conhecimento e a modificação da situação dos Warao, como convocação à ação política, conscientização e solidarização, promovendo a desnaturalização discursiva e ideológica.

A presente análise intentou representar a essência da LA engajada e inter-trans-indisciplinar, buscando compreender os problemas sociais, focando em uma problemática mundial que se apresenta no país e se encontra patente na região Norte do Brasil.

Referências

COSTA, L. P. A.. *Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas*. Entrepalavras, v. 3, 2013, p. 287-301.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: editora UNB, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 85-107.

OLIVEIRA, Leidemar. *MP quer explicação: crianças venezuelana são ignoradas em Belém*. Diário do Pará (Online - DOL): Belém, 05 fev. 2019. Caderno Notícias do Pará. Disponível em <<https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-573832-.html>> Acesso em: 05 fev. 2019.

PARAENSE, Roberta. *Fugindo da fome na Venezuela, índios pedem esmolas no centro de Belém*. Diário do Pará (Online – DOL): Belém, 04 out. 2017. Caderno Notícias do Pará. Disponível em <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-455952-fugindo-da-fome-na-venezuela-indios-pedem-esmolas-no-centro-de-belem.html>> Acesso em: 05 fev. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da linguística aplicada*. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.149-168.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. *Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão - Santa Catarina, v. 5, n. 2, 2004, p. 185-208.

ROJO, R. H. R.. *Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. 1ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2013, v. único, p. 63-78.

SCHMITZ, John Robert. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. (Resenha). Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8. n. 1, 2008.

CAPÍTULO 19

Dialogismo em sala de aula: o trabalho didático com o discurso alheio na sala de aula de língua inglesa da educação profissional

Andre Cordeiro dos Santos¹

Entrando no fluxo do diálogo

Assumindo a posição de professor-pesquisador e inserido dentro do campo da Linguística Aplicada (doravante LA), neste trabalho – que é parte de uma pesquisa maior, de doutorado – analiso, por meio autorreflexão (ALARCÃO, 2011) sobre minha prática de ensino de língua, os modos de apropriação do discurso alheio na composição de enunciados autorais, em língua inglesa, de alunos da educação profissional, de um curso técnico em agroindústria integrado ao ensino médio, da rede federal de educação básica, técnica e tecnológica, em um *campus* do Instituto Federal de Alagoas. Desse modo, este trabalho se caracteriza por um duplo movimento de olhares: por um lado, há um professor inquietado com o processo de ensino aprendizagem do qual faz parte; por outro lado, há um pesquisador que busca compreender

¹ Professor da Educação Básica, Técnica e tecnológica de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Piranhas. Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura do Universidade Federal de Alagoas, na linha da Linguística Aplicada. E-mail: rdnao@hotmail.com. Bolsista Capes.

os processos pelos quais os alunos se apropriam de dizeres/enunciados alheios para construir seus próprios enunciados.

Penso ser necessário, neste ponto, fazer uma rápida contextualização dos motivos pelos quais me lancei na busca da compreensão desse fenômeno discursivo de construção de sentido posto acima. Ao ingressar na rede federal de educação profissional, no ano de 2018, deparei-me com um seguimento de ensino novo para mim e, nessa nova realidade, desenvolvi práticas de ensino de língua inglesa alinhadas a uma perspectiva social de linguagem – na qual o linguístico e o ideológico estão imbricados, como mostrarei na próxima seção –, rompendo com a lógica de identificação e classificação presente nas ementas. Nesse processo de ensino e de aprendizagem, inquietou-me os processos pelos quais os alunos tomam os dizeres alheios para comporem os seus próprios dizeres escritos. Nos enunciados escritos dos alunos, percebi que havia indícios de processos diversos de interrelação entre o discurso alheio e o discurso autorial. Assim, apoiado sobretudo em Volóchinov (2017), que defende que os modos de apropriação dos discursos alheios interferem na construção de enunciados e de sentidos como um todo, quis compreender esses processos discursivos.

Diante disso, surge o meu objetivo de pesquisa: compreender os modos de apropriação do discurso alheio que se dão na escrita de enunciados autorais, em língua inglesa, de alunos da educação profissional da rede federal de ensino. Para cumprir com este objetivo, recorro aos estudos do chamado Círculo de Bakhtin e aos demais autores que se debruçam sobre a teoria bakhtiniana, ressignificando e expandindo a teoria. Passo, a seguir, à discussão da perspectiva social de linguagem defendida pelo Círculo e de algumas noções a ela atreladas, necessárias a este estudo.

Linguagem e(m) diálogo

A perspectiva social de linguagem do chamado Círculo de Bakhtin, expressa sobretudo em Volóchinov (2017), surge no início do século XX, como um contraponto às duas correntes linguístico-filosóficas vigente na época, nomeadas, por Volóchinov (2017), como *objetivismo abstrato* e *subjetivismo idealista/individualista*. O objetivismo abstrato se caracteriza como a corrente linguístico-filosófica que reúne as diferentes vertentes de estudo da língua que se detêm unicamente aos elementos linguístico dos sistemas linguísticos das diferentes línguas; para esta vertente tudo pode – mais que isso, deve – ser explicado a partir das relações que os elementos estabeleciam entre si, não cabendo à linguística estudar questões que fugissem do sistema linguístico; e seu principal representante foi Ferdinand de Saussure. Já o subjetivismo abstrato se caracteriza como sendo a corrente que reúne vertentes idealista e subjetivistas que buscavam entender a linguagem a partir das relações psíquico-individuais dos falantes; para os subjetivistas, a linguagem tinha origem no psíquico do falante o social/externo não tinha qualquer relação com esse processo criativo; seu principal representante foi Vossler.

Diante dessas duas correntes linguístico-filosóficas, Volóchinov (2017) teceu críticas sobretudo ao fato de as duas não terem dado atenção ao social como sendo parte constitutiva da linguagem, sendo esse, segundo o autor, o maior erro das duas perspectivas. A partir dessa crítica, Volóchinov (2017) propõe uma nova perspectiva que daria conta de olhar o social na sua relação de indissociabilidade com o linguístico. A perspectiva social de linguagem, proposta por Volóchinov (2017), pode ser resumida nas seguintes proposições-síntese: o sistema de signos, por si só, não dá conta da realidade dos fenômenos linguísticos; a língua é um fenômeno em processo e esse processo se efetiva

pela interação; as leis da evolução da linguística são sociológicas; a criatividade de uma língua está ligada aos valores ideológicos e essa criatividade é originada de uma necessidade social; e a enunciação é puramente social/ideológica (p.223-224).

Assim, Volóchinov (2017) toma o enunciado – seja ele verbal, visual ou verbo-visual Brait (2013) – como sendo a unidade da interação discursiva e, nele, diferentes relações de diálogo/sentido se estabeleceriam. Essas relações dialógicas podem ser indiciadas no enunciado de diferentes formas. Santos (2015), a partir de Volóchinov (2013a; 2017) e Bakhtin (2010; 2015), resume esses modos pelos quais as relações dialógicas de evidenciam nos enunciados da seguinte forma: a orientação social, para o outro; a presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam; a materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; a adequação ao contexto enunciativo; e as marcas valorativas/emotivo-volitivas/axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação.

Ainda relacionado a este carácter dialógico da linguagem está a questão da apropriação do discurso alheio para a composição de enunciados autorais. Para Volóchinov (2017) esse processo diz respeito a entrada da enunciação alheia na enunciação autoral e é justamente a interrelação entre esses diferentes discursos que deve ser estudada a fim de se construir sentidos de forma responsável e responsiva. Para o autor, os processos de apropriação do discurso alheio estariam divididos em dois diferentes grupos, os modos e as formas de apropriação. No que se refere aos modos, Volóchinov (2017) diz haver o estilo linear e o estilo pictórico de apropriação do discurso alheio: O estilo linear tende à delimitação do discurso alheio enquanto o estilo pictórico tende ao apagamento das fronteiras.

No que se refere às formas, segundo Volóchinov (2017), elas dizem respeito às variações do discurso direto e do discurso indireto – discurso direto preparado, discurso direto reificado, discurso direto retórico, discurso direto substituído, a modificação analítico-objetual do discurso indireto, a modificação analítico-verbal do discurso indireto, a modificação impressionista do discurso indireto e a modificação indireta livre –, no entanto, o estudioso adverte que essas formas dizem respeito especificamente ao romance russo do início do século XX e que, em outro tempo, em outras formas relativamente estáveis de enunciado e em outras línguas, podem haver formas diferentes. Sendo assim, seria somente a partir de uma experiência pensante com a linguagem que se poderia pensar em formas de apropriação do discurso alheio.

Baseado na concepção social de linguagem e partindo desse último entendimento de Volóchinov (2017), analiso dois modos de apropriação do discurso alheio, presentes nos enunciados dos alunos da educação profissional. Antes da análise em si, na seção seguinte, exponha os aspectos metodológicos necessários para a compreensão deste trabalho.

Aspectos metodológicos

Os dados que servem de análise neste texto surgem da minha própria prática, por isso, esta pesquisa trata-se de uma autorreflexão (ALARCÃO, 2011). No primeiro semestre do ano letivo de 2018, em uma turma de quarto ano do curso técnico em agroindústria integrado ao ensino médio, propus-me a desenvolver práticas de ensino alinhadas à perspectiva social de linguagem e coletei informações do processo de ensino e aprendizagem para refletir sobre minha prática a fim de repensá-la se preciso fosse. Posteriormente, ocupando a posição de professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), debruicei-

me sobre essas informações e os modos de apropriação do discurso alheio, determinantes na construção de sentido dos enunciados, chamaram-me atenção e, assim, tomei alguns deles como dados de pesquisa a fim analisá-los e compreendê-los.

Esses dados surgiram de duas sequências de atividades, cada uma com tema gerador e conteúdo linguístico específicos: no primeiro bimestre, tomei o tema *Inequalities between men and women* para discussão e, ao mesmo tempo, vimos questões referentes às formas do *reported speech*; no segundo bimestre, trabalhei com o tema *Prejudice and discrimination*, tema escolhido pelos alunos, e, no âmbito linguístico, estudamos *conditional clauses*. Nos dois bimestres, os processos culminaram na produção de enunciados escritos em língua inglesa sobre as temáticas em discussão. Nesses enunciados produzidos pelos alunos, tomando como base a discussão e as categorias postas por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2015) sobre a apropriação do discurso alheio, pude identificar alguns processos específicos de apropriação do discurso alheio e, neste texto, trago à discussão dois desses processos: a apropriação ironizada do discurso alheio e a apropriação verbo-visual do discurso alheio. Passamos, a seguir, à análise desses dois processos de apropriação, em uma perspectiva social (VOLÓCHINOV, 2017) e qualitativa (ANDRÉ, 2013).

Análise de dados

Nessa seção, trago duas amostras de enunciados produzidos pelos alunos no primeiro semestre de 2018, uma de cada bimestre, a fim de analisar e compreender os processos de apropriação do discurso alheio presentes nos enunciados e, com isso, evidenciar como esses processos interferem na

produção de sentidos ideologicamente marcados e socialmente situados. Passo à análise da apropriação verbo-visual do discurso alheio.

3.1 A apropriação verbo-visual do discurso alheio

Respondendo a minha orientação para a produção de um cartaz que pregasse a equidade entre homens e mulheres, um dos grupos produziu o seguinte cartaz:

Figura 1: Cartaz-enunciado 1 produzido por alunos



No cartaz-enunciado, um dos alunos, uma mulher, aparece com a mão no pneu de um carro e, mais à frente, um outro aluno, um homem, está segurando uma plaquinha na qual está escrito: “*I was alone on the roand and she who repaired my car [sic.]*”². No texto escrito pelos alunos, há uma inadequação caracterizada pelo acréscimo do “n” à palavra “road”. Cabe mencionar que este e outros desvios de escrita foram objeto de discussão em sala de aula. No entanto, como não é esse o objetivo principal desta pesquisa, opto por, neste momento, apenas mencionar o reconhecimento dos desvios e esclarecer que eles foram objeto de discussão em sala de aula.

² Apesar do desvio de escrita (*road* escrito como *roand*) o texto quer dizer: Eu [homem] estava sozinho na estrada e foi ela (mulher) que consertou meu carro.

Na interação do visual com o verbal, tem-se a mulher trocando um pneu, situação na qual, no senso comum, geralmente se tem um homem, e o homem sendo ajudado, posição esta que, também no senso comum, quem geralmente ocupa é a mulher. Com isso, o estereótipo da mulher como figura frágil, incapaz de executar atividades que envolvam força física, como a troca de um pneu e o estereótipo do homem como figura sempre pronta a ajudar sem jamais precisar de ajuda são relativizados. Ou seja, tanto homens quanto mulheres podem ocupar os lugares socialmente estereotipados para o sexo oposto.

A respeito do enunciado posto acima, cabe mencionar e pontuar que, se se observa o cartaz isoladamente, pode parecer que houve no enunciado apenas uma inversão de lugares ocupados pelo homem e pela mulher, no entanto, se se estende o olhar para a *hashtag* usada pelo grupo (*#shecanalso*), percebe-se que não é o caso. A interação entre o cartaz e *hashtag* mostra que os alunos falam de situações nas quais as mulheres também podem assumir papéis sociais diferentes dos que a cultura patriarcal e machista predetermina. Ao fazer isso, os alunos também acabam por fazer o mesmo com o homem: mostrar que os homens também podem assumir papéis normalmente associados à figura feminina.

No que se refere à apropriação do discurso alheio, para a escrita do enunciado, os alunos usam, de modo não marcado – portanto, no estilo pictórico (VOLÓCHINOV, 2017) – de discursos socialmente correntes e tentam desmontá-los, mostrando que a mulher também pode, por exemplo e no caso específico, trocar um pneu. Além disso, percebe-se que os alunos respondem dialogicamente ao discurso do professor e constroem cartazes nos quais a equidade entre homens e mulheres se faz presente, fazendo com que o enunciado se mostre como um elo responsivo-ativo à cadeia de interação discursiva da orientação dada pelo professor surgiu. Com isso, os alunos fazem

ressoar, no enunciado, outras vozes – do professor, das leituras realizadas, das discussões feitas, etc. – do processo dialógico de composição de enunciados (BAKHTIN, 2015).

Ainda a respeito da apropriação de discursos alheios no enunciado acima, tem-se mais que o material verbal para se observar, pois, para além de uma apropriação do discurso alheio na dimensão verbal, tem-se uma apropriação refratada do discurso imagético-visual da propaganda da *Those Guys* (abaixo).

Figura 2: Cartaz da *Those Guys* visando quebrar estereótipos em relação à mulher



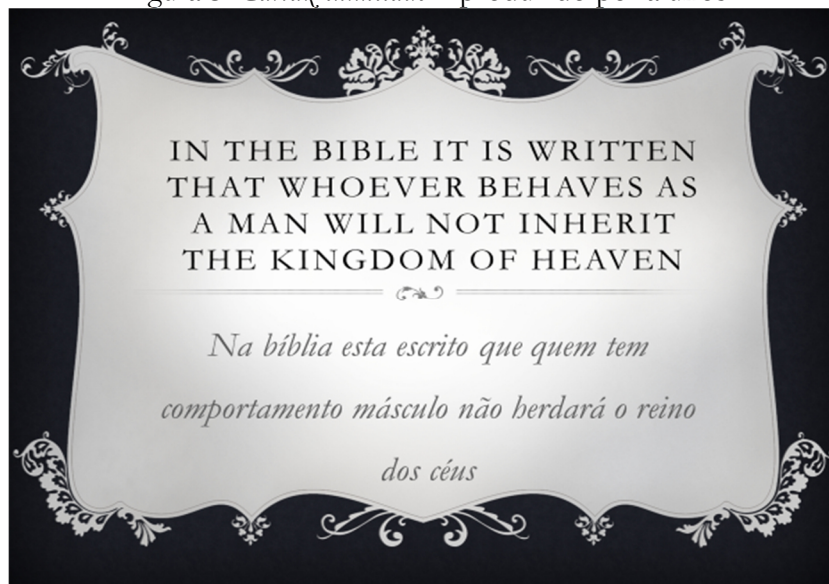
Assim, como na propaganda usada para iniciar os trabalhos didáticos, há, nos cartazes, a presença de plaquinhas com textos escritos em inglês. Cabe frisar, no entanto, não se tratar de uma mera repetição da dimensão imagética-visual dos enunciados da campanha publicitária, pois os alunos imprimem algo *novo* no que já era *dado*, como, por exemplo, a presença de um homem e uma mulher no cartaz em uma situação que exemplifica a possibilidade de a mulher assumir papéis atribuídos a homens e vice versa. Portanto, no enunciado acima, tem-se a presença de diferentes vozes, tanto verbal quanto imagético-visual,

coabitando o mesmo espaço discursivo (BAKHTIN, 2015); tem-se uma apropriação verbo-visual de discursos alheios. Passo à apropriação ironizada do discurso alheio.

A apropriação ironizada do discurso alheio

No segundo bimestre, produzindo enunciados sobre *Prejudice and discrimination*, um grupo de alunos produziu enunciados sobre a “heterofobia”. Os alunos trouxeram exemplos de preconceito através dos quais as pessoas lançariam mão de palavras de autoridade como, por exemplo, os textos da Bíblia para, assim, julgar o comportamento heterossexual. Assim, os alunos representam na imagem a seguir um trecho que, segundo eles, seria usado para repreender os comportamentos héteros.

Figura 3: Cartaz-enunciado 2 produzido por alunos



Para eles, o trecho da Bíblia – I Coríntios, 6, 10³ – seria tomado de forma isolada, descontextualizado a fim de justificar ou fundamentar atitudes preconceituosas. Seria, portanto, para os alunos, necessário romper com esse pensamento fundamentalista que subjugaria os héteros a uma posição inferior aos homossexuais. Ao fazerem isso, os alunos se apropriam de um discurso alheio de forma linear (VOLÓCHINOV, 2017), atribuindo o discurso à Bíblia – o livro é tomado em detrimento do autor do texto, tendo em vista o grande peso que a Bíblia tem entre os cristãos, sendo vista como a palavra de Deus. No entanto, percebemos que os alunos se apropriam do discurso alheio de forma simulada, ou seja, fingem trazer o discurso em um estilo linear, quando, na verdade, o enunciado é fruto da interação de vozes autorais com vozes alheias (a da Bíblia, o discurso socialmente corrente), o que caracteriza o estilo pictórico (VOLÓCHINOV, 2017).

A apresentação do grupo consistiu em um série de imagens tais quais as apresentadas acima, refletindo e, sobretudo, refratando discursos alheios de uma forma simulada/ironizada, por meio da qual finge-se trazer, à composição dos enunciados, dizeres outros em sua forma linear, quando, na verdade, tem-se o uso do estilo pictórico que é caracterizado pela interação da voz alheia com a voz autoral (VOLÓCHINOV, 2017). Ainda no que se refere à apresentação do grupo, cabe mencionar que, após terminada a exposição de todos os comentários e questionamentos preconceituosos dos quais os héteros seriam vítimas, os alunos disseram que toda a apresentação foi uma simulação, para que, através da ocupação desse outro lugar e invertendo dizeres sociais, fosse

³ “Não erreis: nem os devassos, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os efeminados, nem os sodomitas, nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bêbados, nem os maldizentes, nem os roubadores herdarão o Reino de Deus.”

possível evidenciar a inconsistência do argumento do preconceito reverso, ou seja, da heterofobia.

A partir dos exemplos supracitados do modo de apropriação ironizada do discurso alheio, percebe-se que, ocupando um lugar simulado, os alunos fingiram ocupar um lugar que, ao final da apresentação, revelaram não ocupar. Consequentemente, o processo de apropriação do discurso alheio também se deu nesse jogo de fingimento: os alunos fingiram trazer enunciados outros em um estilo linear, quando, na verdade, o que se tinha era um enunciado fortemente perpassado por discursos autorais, o que caracteriza o estilo pictórico de apropriação de dizeres outros (VOLÓCHINOV, 2017).

Ainda a respeito desse processo, pode-se perceber a interação entre diferentes vozes – a observação do processo, permite observar coisa que só o produto (texto) não permitiria – em relação de diálogo e de conflito, o caracteriza o enunciado como plurilíngue (BAKHTIN, 2015), evidenciando-o também a luta entre grupos sociais distintos. A esse respeito, conforme pontua Volóchinov (2013b, p. 197), no texto “A função social da palavra”, devido a sua natureza social e ideologicamente dialogizada, no seu valor estilístico, “a palavra torna-se arena da luta de classes [ou de grupos sociais distintos], a arena da dissidência de opiniões e de interesses de classes orientados de modos distintos”, evidenciando diferentes pontos de vista avaliativos.

Portanto, por meio desse modo simulado/ironizado de tomar o discurso alheio à composição de seus enunciados, os alunos respondem dialogicamente (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015) à orientação do professor [produzir texto em inglês sobre *prejudice and discrimination*]; a textos anteriormente vistos na sala de aula [campanha publicitária que direciona comentários homofóbicos a héteros]; aos discursos preconceituosos sobre

homossexuais; a discursos sobre o chamado preconceito reverso⁴, heterofobia, e instauram uma zona de conflito entre diferentes grupos em seus enunciados. Ou seja, partindo de sentidos já dados, os alunos refletiram e refrataram os enunciados outros instaurando, em seus enunciados, sentidos outros.

Considerações finais

Diante do que foi analisado, ainda que de forma aligeirada, percebemos que os processos de apropriação do discurso de outrem evidenciam que os alunos, quando da composição dos seus discursos na língua outra-estrangeira, lançam mão de diversos discursos alheios e, nesse processo de apropriação e interrelação de discursos, instauram zonas de diálogo e conflitos entre vozes que evidenciam posicionamentos ideológicos assumidos. Essas zonas de diálogo e de conflito são determinantes do sentido do enunciado como um todo e, portanto, saber reconhecer e compreender esses processos de apropriação são indispensáveis à interação discursiva responsável e responsiva.

No que se refere ao ensino de língua, este não pode fechar os olhos aos efeitos ideológicos de sentido que se instauram no enunciado por meio dos diferentes processos estilístico-dialógicos de composição. É preciso, cada vez mais, romper com concepções de língua objetivistas ou subjetivistas de linguagem que buscam identificação, classificação e uma quase adivinhação de intenções, para que, assim, adotem-se perspectivas de língua que deem conta de olhar a linguagem como um todo, em sua natureza social.

⁴ Expressão usada para referir o tipo de preconceito de grupos minoritários e/ou étnicos oprimidos em relação a grupos majoritários e/ou historicamente dominantes

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do italiano de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, [1919/20] 2010.
- BRAIT, Beth. *Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica*. Revista Bakhtiniana, São Paulo, n. 8, vol. 2: p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Acesso em: 15 de jan. de 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, A. *Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal*. Odisseia, Natal, RN, n. 15, p.18-30, 2015.
- VOLÓCHINOV, V. *Palavra na vida e palavra na arte: introdução ao problema da poética sociológica*. [1926]. In: VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013a.
- VOLÓCHINOV, V. *A palavra e suas funções sociais*. In: VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013b.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 20

Ensino de leitura, escrita e letramento acadêmico

Edna Maria de Oliveira Ferreira¹
César Costa Vitorino²

Introdução

Em toda sociedade letrada é natural que haja valorização, exigência cada vez maior em relação ao domínio da leitura e da escrita. Entretanto, essa imposição por si só não garante a todos os cidadãos o acesso à alfabetização, nem qualidade na educação básica àqueles que nela ingressam. É preciso que a escola esteja atenta e que haja interesse por parte dos que gerenciam as políticas educacionais para que as coisas fluam a contento.

O crescente processo de urbanização a que estamos submetidos, principalmente nas últimas três décadas, em que a população das cidades tem aumentado de forma significativa, passou a exigir um nível de leitura e escrita cada vez mais proficiente para uma atuação participativa e responsiva em sociedade, devido à pluralidade sociocultural resultante dessa nova estruturação da sociedade: o rural invadiu o urbano (ANTUNES, 2016).

O aumento da demanda nas escolas brasileiras deu demonstrações de que a qualidade do ensino sofreu consequências. Uma delas bem visível é a

¹ Mestre em Educação Agrícola, pela UFRRJ, professora EBTB no IF Baiano, disciplina de língua portuguesa, e aluna de doutorado na UNR-Argentina, edmaof@hotmail.com.

² Doutor em Letras, pela PUC- RS, Professor permanente do Mestrado MPIES/ UNEB, Professor Doutor II da FVC, coautor deste texto e orientador da autora, vitorinoleitura66@gmail.com

ausência de competência em leitura e escrita, ou seja, em linguagem, trazida para a escola pelos alunos, não apenas agora por conta da urbanização ou da convivência com as tecnologias e inovações, mas também desde a redemocratização do ensino e das políticas públicas desenvolvidas com vistas a um maior acesso à educação, somado à carência de profissionais qualificados, naquela época.

A crise se deu na alfabetização e prosseguiu na falta de atenção dos sistemas escolares com o ensino de língua materna na educação básica, comprometendo as fases do desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos durante o ensino fundamental e médio, correspondente à educação básica, e chegando ao segmento mais avançado, o ensino superior. A maioria dos alunos chega ao ensino superior sem habilidades de leitura e de escrita, correspondentes às exigências desse segmento de ensino. (ROJO, 2009).

Nesse contexto, surge a preocupação em combater essa situação e uma atenção maior é dispensada à questão da alfabetização acadêmica, com o propósito de promover situações e vivências em sala de aula da graduação, que resultem na continuidade do desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, sem que assuma um caráter compensatório. Dessa forma, concepções teóricas advindas dos Novos Estudos do Letramento (NEL), associados aos estudos da linguística do texto e do discurso serão articuladas no sentido de possibilitar as discussões sobre o letramento acadêmico, ou multiletramentos, como define Street (2003 *apud* FIAD, 2015).

Ensino de leitura e escrita: novos tempos, novas exigências

No dia a dia, somos estimulados e provocados por textos de formatos composicionais e tipologias várias o tempo todo, e por todos os lados. Os mais diferentes modelos de textos, advindos de suportes textuais também diversos, de gêneros textuais os mais variados, associado ainda à presença das tecnologias de informação que se renovam com tanta rapidez, fazem parte de nossas práticas sociais constantemente.

Ou seja, somos convocados a miúde a interagir, buscar soluções para problemas e, não raro, até criando novos anseios e novas necessidades culturais. Vejamos o que diz Arbusti (2016, p. 175-176) sobre as práticas de leitura em nosso meio

Las prácticas de lectura también se han cambiado. Leer en el tranvía se prestaba a un tiempo que se percibía más lento. El formato papel poseía el reinado, y la linealidad también. Leer a los saltos era un acto poco común, provocativo, propio de los lectores avezados. Hoy las distancias se han acortado – espaciotemporalmente – y las prácticas de lectura acompañan esa velocidad que por momentos nos mantienen asombrados a quienes pertenecemos a las generaciones que nos formamos andando con ritmos más apacibles.

A citação acima resgata ao leitor deste artigo as mudanças por que passaram (ou passam!) o conceito de leitura, de prática do ato de ler, enfim, até mesmo o conceito de ensino de leitura, já que não são vistos mais como outrora. As concepções tanto de leitura (ato de ler) como ensino de leitura (ação pedagógica criteriosa e intencional) estão sendo reformuladas diante das exigências do tempo presente.

O ensino de leitura e escrita já foi visto com preocupação apenas voltada à codificação e decodificação, ou como expressão do pensamento, numa abordagem estruturalista da linguagem. Entretanto, numa perspectiva funcional e interacionista da língua e, graças aos estudos em psicologia cognitiva,

linguística, entre outros, o ensino de leitura assume um caráter processual e contínuo, em que o aprendizado resulta de experiências cada vez mais complexas. Arbusti (2016, p. 173) esclarece

Hemos dejado atrás (felizmente) la idea de que la alfabetización culminaba en los primeros dos años de la escolaridad primaria, y eso supone que nuestro compromiso sigue siendo guiar los procesos de lectura y escritura a lo largo de toda la formación de los alumnos, sea en que nivel que sea.

Atualmente, pesquisas e estudos na área de linguagem e de áreas afins comprovam que tanto a escrita como a leitura são mais que apenas codificar ou decodificar, que é a primeira etapa desse aprendizado. A aquisição da linguagem compreende várias etapas; é um processo contínuo que vai da alfabetização inicial à alfabetização integral³. Para Silveira e Oliveira (2015, p. 70),

a construção da compreensão leitora não deve ser desenvolvida sem a interação leitor-autor, via texto [...] é através [...] que ocorrerá a ativação de todo o processo cognitivo, desde a percepção do texto [...] até chegar à compreensão dos processos inferenciais [...].

Essa perspectiva se situa numa abordagem sociointeracionista.

Vejamos algumas concepções de leitura, a título de reflexão, acerca das abordagens da leitura mais frequentes em nossas escolas, e que entendem os leitores como capazes de mobilizar estratégias⁴ para a compreensão do texto “[leitura] o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...]. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o

³ Alfabetização integral em referência a um estágio mais avançado da aquisição da leitura. Avendaño e Perrone (2015, p. 10) assim se referem à competência comunicativa integral “involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y con sus usos, y con otros sistemas semióticos.”

⁴ Estratégias são “procedimentos [úteis] para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.” (SOLÉ, 1998, p. 69).

leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.”. (SOLÉ, 1998, p. 23). Ou ainda

[leitura] (...) como uma atividade a ser ensinada na escola, (...) embasada em modelos sobre como processamos informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. (KLEIMAN, 2004, p. 31).

Nesse trecho de Kleiman, fica explícita a ideia de que a leitura pode/deve ser ensinada na escola. Inclusive, aproxima-se da ideia defendida na abordagem processual-cognitiva da linguagem, em que se defende o uso das estratégias de leitura para compreensão e atribuição de sentidos ao texto, a exemplo do que nos propõe também Solé (1998). Outro conceito de leitura que se aproxima de uma perspectiva discursiva da linguagem é este apresentado por Orlandi (1996, p. 38)

Leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade, em que se instaura um modo de significação específico.

Como se pode notar, é uma perspectiva discursiva da leitura, pois aponta para uma interação sujeito leitor/texto/contexto. Essa perspectiva, trabalhada numa abordagem sociocognitiva, tem logrado espaço não apenas nas escolas, como um norte para o ensino de leitura e escrita, mas em várias áreas de conhecimento ou de produção de conhecimento, fazendo interfaces com todas essas outras áreas.

Diante das críticas sobre a ausência de propostas pedagógicas para o ensino de leitura e escrita, Lillis & Scott (2007 *apud* FIAD, 2015) apresentam as diferenças básicas entre uma abordagem normativa e uma abordagem transformadora, demonstrando preferência pela última, já que esta além de oportunizar a proficiência do aluno, reconhece o poder transformador das

relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento, e as relações de poder que existem no ambiente de ensino.

Isso vai coincidir com o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2001) que contemplam objetivos para um ensino de língua materna capaz de formar para uma atuação linguística competente na sociedade. Vejamos o que dizem os PCN (2001, p.30) a esse respeito

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Como se pode perceber, embora com outra redação e outra abordagem, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2018 mantém essa preocupação com a formação em língua materna, capaz de proporcionar competência linguística necessária às demandas pessoais, à atuação em sociedade. E, ainda, como mecanismo de reflexão sobre seu entorno, seu ambiente de trabalho, na apreensão de informações diversas e constantes a que estamos submetidos cotidianamente. Só uma abordagem transformadora no ensino de leitura poderá dar conta desse objetivo.

Letramento acadêmico e ensino de leitura

Com os baixos índices de aproveitamento em leitura e escrita, entre os alunos egressos da educação básica, no Brasil, e o contexto de efervescência criado pelos NEL, o termo letramento acadêmico (ou alfabetização acadêmica) passou a fazer parte do cotidiano escolar em nível de graduação, na década de 90. Houve um interesse em identificar as formas de letramento que aconteciam na graduação; e em amenizar essas dificuldades de linguagem apresentadas

pelos discentes, ao mesmo tempo em que se investia em sua formação docente ou profissional.

Nessa perspectiva, foram muitas as ementas dos cursos de graduação, analisadas em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), cada uma com uma nomenclatura diferenciada: Leitura e Produção de Texto I, Produção Textual II, Alfabetização Científica, etc., porém sempre voltadas para o desenvolvimento da linguagem de modo a desenvolver no aluno as habilidades para o domínio discursivo-acadêmico, ao mesmo tempo em que oferecia formação docente ou profissional.

É válido ressaltar que no início dos anos 90, havia certa confusão quanto aos propósitos da disciplina até mesmo entre os professores que a ministravam: uns, a entendiam como necessária ao letramento científico individual, e outros, já evidenciavam aspectos mais formais, composicionais dos textos.

Atualmente, essas disciplinas foram extintas, mas a metodologia de trabalho e os procedimentos didático-pedagógicos acionados pelos professores para o trabalho com a leitura e com a escrita de textos ainda devem ser objeto de reflexão. Impõe-se ainda como exigência um ensino de leitura proficiente, pois Marcuschi (2008, p. 228) defende que “ler não seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas”. Portanto, quanto maior e mais amplo o contato do aluno com a diversidade de gêneros, mais proficiente será em linguagem.

A Linguística Textual (LT), entendendo o texto como objeto de sentido, passa a ser grande aliada e aponta caminhos a serem percorridos tanto no ensino de leitura dos mais variados gêneros textuais, para que se alcance a compreensão do texto, quanto à competência discursiva, no momento de produção de novos textos. Os estudos teóricos sobre análise do discurso (AD) também vão contribuir, uma vez que também se ocupam com a questão da variabilidade e

instabilidade dos sentidos/da significação. É um espaço rico também a ser ocupado pela didática da leitura, facilitando o trabalho de ensino de leitura, pelos professores que não são formados na área de linguagem.

Ensino de leitura e passos em direção ao(s) letramento(s)

A alfabetização apresenta duas dimensões: o ler e o escrever. Cada uma dessas dimensões exige habilidades específicas, tanto no processo de ensino e de aprendizagem das duas, quanto no uso social que se faz das mesmas. As especificidades de leitura vão desde a decodificação de palavras escritas, até a compreensão de informações veiculadas em textos de gêneros e tipologias variadas.

Já as habilidades de escrita vão desde a capacidade de registrar as unidades de som dos fonemas/palavras, até a competência em transmitir significado a um leitor potencial. Assim, fica difícil um conceito único e consistente para o termo 'letramento', já que as capacidades cognitivas⁵ e metacognitivas⁶ que constituem a leitura e a escrita são de natureza bastante heterogênea, embora sejam habilidades de um mesmo fenômeno: a comunicação, por meio da língua escrita.

Carlino (2013, p. 370), reformulando o conceito de alfabetização acadêmica, termo aceito nas comunidades de língua espanhola, e equivalente à letramento científico, afirma que se denomina alfabetização acadêmica

al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de

⁵ Cognitivas no sentido de que são subjetivas e levam em consideração a capacidade de aprendizado pela cognição.

⁶ Metacognitivas, referindo-se à etapa em que o aluno toma consciência sobre seus conhecimentos e sua capacidade de compreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender.

las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Esse conceito de alfabetização acadêmica, muito bem fundamentado pela autora, e em consonância com os fundamentos epistêmicos, filosóficos e teóricos que amparam a educação nesses países de língua espanhola, enfatiza a questão do acesso do aluno ao conteúdo e às linguagens das distintas culturas escritas correspondentes a cada uma das disciplinas que compõem o currículo. Desse modo, a preocupação centra-se tanto nas especificidades de cada conteúdo como no formato composicional dos textos de maior circulação no meio acadêmico. É importante que o aluno e o professor dialoguem sobre essas características dos textos em cada gênero.

Rivero (2012, p. 82) defende que

A escrita acadêmica se define como o tipo de escrita que se produz no âmbito formal superior universitário, em nível de pós-graduação ou relacionados – tanto por parte dos alunos como por parte dos docentes investigadores e da instituição, já que tem como finalidade gerar, transformar e manipular conhecimento disciplinares. (tradução nossa)

Percebe-se, dessa forma, a intenção explícita de inserir o aluno num contato mais próximo com as linguagens, com o conteúdo que compõe os diferentes campos, áreas do saber, oportunizando a ele condições de argumentar, avaliar raciocínios com senso crítico, debater, hierarquizar ou buscar informações necessárias em dado momento de sua vida escolar ou pessoal, nas mais diversas práticas sociais a que está sujeito. E, na opinião da autora, todos os professores, cada um em sua disciplina, devem estar atentos a isso, dando suas contribuições para desenvolver a competência discursiva do aluno, reforçando a ideia de que a leitura é um instrumento, um mecanismo que pode e deve ser utilizado por todos os professores e por todas as disciplinas.

Uma abordagem dialógica no ensino de leitura e escrita, a exemplo da abordagem transformadora sugerida por Lillis & Scott (2007 *apud* FIAD, 2015) e que coincide com a ideia defendida por Juchum (2016), admite que os estudantes adaptam-se com facilidade, impondo novos modos de fazer e de dizer na universidade, quando provocados por práticas de letramento acadêmico.

Dessa maneira, é notória a necessidade de o ensino de leitura ser tomado como objeto de ensino, em todo o processo de escolarização, para favorecer a inserção dos alunos nas práticas letradas, preparando-os também para a inserção no ambiente acadêmico e para a participação cidadã nas práticas sociais. Enfim, para capacitar esse aluno a argumentar, questionar, saber buscar informações, hierarquizar essas informações, etc. Ou seja, quanto mais se lê e se escreve textos literários ou científicos, multimodais ou não, mais se aprimora tanto da capacidade de ler, de compreender e de atribuir sentidos como a de escrever e de versar sobre seus conteúdos diversos e em diversas áreas do conhecimento.

Embora a leitura ainda ocupe um espaço menor que o dedicado à escrita no espaço escolar, pode-se afirmar que, após os avanços, sobretudo, nos estudos da Psicologia Cognitiva (PC), da Psicolinguística (P), da LT e dos estudos da Análise do Discurso (AD) ficou patente que o ensino de leitura deve ocupar um espaço significativo ao longo de toda a escolaridade. Sim-Sim (2001) faz referência à importância dos conhecimentos teóricos e práticos que o professor deve ter na sua formação para o ensino de leitura e escrita, garantindo sua competência pedagógica para selecionar suas ações, metodologia e procedimentos didáticos, sabendo quando, *como* e *por que* utilizá-los.

Na ausência de um conceito que correspondesse às expectativas deste artigo para a expressão ‘ensino de leitura’, ousamos construir uma ideia compartilhada com outras tantas leituras, e definir ensino de leitura como o

desenvolvimento de um conjunto de ações sistematizadas e selecionadas intencionalmente pelo professor (mediador), para possibilitar ou facilitar a compreensão do texto, num trabalho de associação de traços linguísticos, conhecimentos prévios e percepções outras do leitor a essa compreensão, com vistas à atribuição de sentidos. Ou seja, vai desde a decifração do código até a atribuição de sentidos, numa ordem progressiva de dificuldades/amadurecimento, conforme experiências ao longo da vida e conhecimentos prévios do leitor.

Enfim, a leitura precisa ser vista para além de uma prática social comum, ou seja, como atividade acessível a todos que dominam o código de escrita. Mas pode e deve também ser objeto de ensino intencional e criterioso durante a vida escolar, pelo conjunto de professores das várias disciplinas, quer dizer, numa perspectiva interdisciplinar. E, como tal, ser ensinada àqueles que buscam a educação formal, como forma de garantir-lhes uma formação leitora mais proficiente possível, capaz de apreender os sentidos do texto.

Considerações finais

Os avanços tecnológicos, as inovações e demais mudanças causadas pelo próprio dinamismo do mundo impuseram ajustes também aos sistemas de ensino e, com isso, constata-se que o ensino de leitura, escrita e letramento acadêmico ganharam expressividade nos contextos escolares, no Brasil e na América Latina. Entretanto, nem sempre isso se deu de forma adequada. Na maioria das vezes, as mudanças ocorreram sem o devido planejamento para tal.

A leitura de signos verbais e outras semioses ganham espaço cada vez maior na sociedade atual. E a instituição ‘escola’ deve estar atenta a esse fato. Esta revisão literária nos aponta para a necessidade de a leitura ser tomada não apenas como recurso didático, como parece ser realidade na maioria das salas

de aula. Mas como objeto de ensino, e acontecer de forma criteriosa e intencional em todos os componentes curriculares, e por todos os professores.

Desse modo, a seleção de procedimentos didático-pedagógicos adequados em cada situação de aprendizagem e em cada estágio de desenvolvimento do aluno, pelo professor em espaços escolares, passou a merecer atenção especial. A didática da leitura pode ser grande aliada.

Referências

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

ARBUSTI, Marcia A. Los discursos en las prácticas de lectura y escritura. In: DESINANO de Ossanna, N. B.[et. Al.]. *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media: fundamentos y desafíos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

AVENDAÑO, Fernando e PERRONE, Adriana. *La didáctica del texto.: estrategias para comprender y producir textos en el aula*.Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens e suas Tecnologias*. MEC/Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2001.

CARLINO, Paula. *Alfabetización académica diez años después*. Revista mexicana de investigación educativa. RMEI, vol.18,n. 57, 2013, pp 359-373

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos em contexto brasileiro. Pensares em revista. São Gonçalo-RJ, n. 6, - 23-34, jan/jun, 2015

JUCHUM, M. *Letramentos Acadêmicos: projeto de trabalho na universidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2016.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LEA, Mary.; STREET, Brayan. *Student writing in higher education: an academic literacies approach*. In: FIAD, Raquel Salek *Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro*. Pensares em revista. São Gonçalo-RJ, n. 6, - 23-34, jan/jun, 2015.

LILLIS, Theresa.; SCOTT, Mary. *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. In: *Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro*. Pensares em revista. São Gonçalo-RJ, n. 6, pág 23-34, jan/jun, 2015.

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

ORLANDI, Eni Puncineli. *Interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996
RIVERO, Silvia. *Escribir para aprender: la escritura académica en la universidad*. In Actis, B. (comp), *Escuelas día a día*. Agenda de lectura y escritura en el aula. Homo Sapiens. Rosario, 2012

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

SILVEIRA, Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas. *Leitura: abordagem cognitiva*. Maceió-EDUFAL, 2015.

SIM-SIM, Ignez. *A formação para o ensino da leitura*. In: SIM-SIM, I. (org). *A formação para o ensino de língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Editora Porto: 2001, Cadernos de Formação de Professores, n.2, p. 51-64.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 21

Funcionamento discursivo do Papa Francisco: a marca da exterioridade na formação das condições de produção

Francisco Oliveira¹

Introdução

Desde que o Papa Francisco iniciou seu pontificado em março de 2013 indicando que seu discurso teria a função de mobilizar conceitos ideológicos alinhados a certas alas ideológicas da Igreja e desalinhadas a outras. O Papa Francisco funciona discursivamente movimentando preceitos ideológicos que ativam duas alas da igreja: progressistas e conservadores.

Oficialmente e institucionalmente, o papa alterou apenas um dogma católico, aquele no qual torna a morte inadmissível em qualquer circunstância. E isto por si só traz em seu discurso elementos que geram determinados efeitos de sentido elencados ideologicamente com a ala progressista da igreja. Perceber, entender e discutir estas condições de produção inferem compreender melhor as ânsias atuais não apenas católicas, mas sociais, culturais e humanas.

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. francis_textos@hotmail.com

O mundo apresenta inquietações sobre relacionamento entre sujeitos, nações, influência com a natureza, meios digitais, e outros aspectos, que exigem da igreja possíveis novas relações no qual o papa coloca em pauta.

O objetivo deste trabalho é analisar as condições de produção sobre as chamadas *polêmicas do papa Francisco*. Trata-se da mobilização do conceito central da análise do discurso de Pêcheux sobre as condições do produção que é determinar aquilo que está/é exterior ao discurso.

Para tanto, os objetivos específicos deste trabalho são discutir como os gestos de interpretação, a partir das ações do pontífice, mobilizam diferentes efeitos de sentido nos operadores envolvidos nas questões deste trabalhos; apresentar as condições de produção exteriores a Francisco que inferem ao Papa posicionamento ideológico a partir de seu discurso.

Mídia e memória social

Orlandi (2012a) atribui à memória um papel fundamental nas condições de produção que aciona o sentido presente na relação entre sujeitos e as situações. Títulos de reportagens mobilizam funcionamentos discursivos a partir de certos efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas pela exterioridade, afetadas pela língua e pela história. Pode-se destacar que principalmente após o aparecimento da imprensa o desenvolvimento dos meios de registro deslocam a questão da memória social, que não se encontra com o apenas com o uso de um grupo de indivíduos, mas na mídia de uma forma geral e conseqüentemente ao acesso de sujeitos de forma atemporal por tempo indeterminado (ACHARD, 2015).

É importante destacar também que objetos culturais como livros, escritos, imagens, filmes, arquiteturas, entre outros elementos que funcionam como operadoras de memória social, trabalham no sentido de entrecruzar

memória coletiva, ou seja, lembrança, conservação do passado, foco da tradição, monumento de reminiscência e história ou qualquer quadro dos acontecimentos, conhecimento, documento histórico (ACHARD, 2015).

Logo, toda publicação sobre o Papa Francisco contribui como fonte de memória do funcionamento de seu pontificado e não servem apenas como fonte de informações temporárias sobre suas ações diárias. Na verdade o conjunto *de discursos* do Papa, compreender dizer que se trata *do discurso* do Papa, pois isto implica se referir ao discurso sendo necessário referi-lo “ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (MALDIDIÉ, 2003, p.22).

As condições de produção acionam e são acionados em contextos históricos específicos a partir do funcionamento da imprensa pois cria-se assim uma situação histórica entre os sujeitos e as funções míticas ideológicas nas relações de consumo. “A imprensa, e a mídia em geral, criam as condições de nascimento, circulação e penetração das representações sociais” (MININI, 2008, p.35). Tais representações sociais ajudam a compor o que se entende por formações ideológicas que por sua vez, se comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interrelacionadas que determinem o que pode ser dito (MALDIDIÉ, 2003).

Interdiscurso e memória discursiva

Tendo em vista que o termo *condições de produção* compreende a maneira pela qual a memória aciona o sentido, considerando os sujeitos e as situações, tanto em contextos imediatos, como em contextos sócio-históricos, ideológicos mais amplos representados no discurso (ORLANDI, 2012a), este por sua vez apresenta ao leitor da matéria elementos já-ditos, pois, no interdiscurso, a

historicidade determina aquilo que da situação, das condições de produção, é relevante para discursividade (ORLANDI, 2012b).

Logo a memória discursiva acionada nos discursos do Papa Francisco podem gerar efeitos de sentidos diversos considerando os sujeitos que tal discurso funciona no contexto mobilizado a partir do interdiscurso, que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2012a).

Sendo assim utilizar a sigla LGBT em documento oficial do Vaticano, pode apontar um discurso mais tolerante do Papa aos homossexuais em maio de 2018, mas ao mesmo tempo pode significar uma afronta aos dogmas católicos por parte da ala mais conservadora da Igreja, pois todo elemento discursivo que produz memória, produz impacto, direto ou não, curto prazo ou não.

Afinal o funcionamento dos sentidos estão colados ao sujeito que é ideológico, logo o processo de interpretação funciona com este filtro também ideológico. “No processo de interpretação todos os temas se cruzam pela leitura, todas as revisões, todas as reconfigurações” (MALDIDIER, 2003, p.88).

Quando o Papa discursa sobre certos temas, o impacto deste discurso mobiliza funcionamentos discursivos diversos para católicos e não católicos, conservadores e progressistas fora e dentro do próprio Vaticano. Elementos discursos mobilizam formações discursivas específicas e tudo isto ameaça poderes instituídos formado num cerne no qual as memórias sociais e discursivas habitam.

Com isto, o sujeito discursivo é uma posição entre outras e não uma forma subjetiva, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2012a). Daí o interdiscurso implica ser a forma no qual o discurso encontra maneira de dizer o que foi dito sendo assim o sujeito. O interdiscurso designa o “espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações

discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição, como ocorre na luta política” (MALDIDIER, 2003, p.51).

Atribui-se à ideologia o papel de colar a palavra à coisa e a partir desta associação, se mobilizará no processo discursivo a partir das condições constitutivas da língua, quando “a ideologia torna possível a relação entre pensamento, a linguagem e o mundo, ou seja, reúne sujeito e sentido. [...] O sujeito se constitui e o mundo se significa pela ideologia” (ORLANDI, 2012a, p.96).

A partir destas abordagens, o funcionamento discurso proposto a partir do que se noticia sobre o Papa Francisco instaura novas discursividades somado aos sentidos nos quais o próprio Papa traz para ser exteriorizado e mobilizam novos gestos de interpretação.

Método e discussão sobre o objeto

A análise do discurso *pechentiana* servirá como procedimento metodológico pelo qual os elementos do *corpus* foram retirados do site Folha de São Paulo em notícia publicada em 28 de março/19 intitulada: “*Papa recusa beijamão por questão de higiene, diz Vaticano*”.

A mídia foi escolhida pois atua de forma direta não apenas na transmissão de informação, mas também na maneira pelo qual os sentidos podem ser mobilizados. A mídia depende diretamente dos espaços sócio históricos para fazer valer a mobilização de sentidos da linguagem de seu discurso (MAZIÈRE, 2007).

Considerando esta abordagem, a análise do discurso propõe discutir o funcionamento dos gestos de interpretação assim como o entremeio de efeitos de sentido. Para Gregolin (2007, p.13):

A análise do discurso (AD) é um campo de estudo que oferece ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que 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.

Em março 26 de 2019 a *Folha de São Paulo* fez uma matéria com o seguinte título: *Papa acirra polêmica entre alas do Vaticano ao recusar beija-mão*. Dois dias depois, em 28 de março, outra matéria foi veiculada no mesmo portal de notícias com o seguinte título: *Papa recusa beija-mão por questão de higiene, diz Vaticano*. A primeira matéria traz uma lista com o seguinte título: *Polêmicas do Papa Francisco*.

O título em si mobiliza condições de produção específicas que permitem o jornal utilizar a palavra *polêmica* associada às ações do Papa Francisco. Afinal [...]

as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio histórica (ORLANDI, 2012.p.40).

O primeiro caso dito como polêmico por parte da reportagem traz o seguinte enunciado: *i. Vaticano anunciou uma mudança feita na doutrina da Igreja feita a pedido do Papa Francisco que tornou a pena de morte inadmissível*. A apropriação da palavra polêmica a partir desta abordagem do papa Francisco sobre *morte inadmissível*, pois antes a morte (uma pessoa causar a morte de outra de forma proposital e consciente) era admissível pela igreja se esta, por exemplo, fosse utilizada para defender os próprios dogmas e interesses católicos.

A ala conservadora da igreja católica apostólica romana entendeu que alterar um dogma abre espaço para alterar outros princípios o que enfraqueceria o respeito dos adeptos às leis que regem o funcionamento da igreja. Para os

progressistas, a mudança defende a vida em toda e qualquer circunstância e coloca interesses físicos e institucionais abaixo da essência do perdão.

As duas alas entenderam que alterar um dogma pode abrir precedentes para discutir outros, mas esta atitude foi encarada como enfrentamento ao poder que rege a ala conservadora da igreja católica no próprio Vaticano. Isto ocorre pois o dizer do interdiscurso, em seu intrincamento, funciona como o complexo das formações ideológicas, fornecendo a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações “percebidas-aceitas-sofridas” (MALDIDIER, 2003, p.53).

No segundo caso *polêmico* o título estava distribuído da seguinte forma: ii. *Na encíclica Laudato Si, Francisco criticou o desmatamento e o uso de combustíveis fósseis, disse que a mudança climática é um dos principais desafios da humanidade e pediu um novo tipo de desenvolvimento, que leve em conta também o ambiente.*

Trata-se de uma afronta ao capitalismo que controla o funcionamento político, social e econômico moldado a partir de um sistema de produção em que grande parte dos países no mundo inteiro exploram os combustíveis fósseis, hidrelétricas e outros meios de degradam a natureza.

Logo a afirmativa do Papa não ataca apenas o sistema de produção dos países ricos, ataca todo um sistema ideológico de funcionamento de relações sociais e econômicas entre nações, inclusive no próprio Vaticano, que tem um banco.

O discurso também atinge interesses capitalistas que formam o cerne de uma ala de conservadores que fazem parte do universo de investidores que interferem diretamente na manutenção do sistema capitalista que também se caracteriza pela concentração de renda nas mãos de poucos.

O Papa, enquanto autor, promove uma discussão que afronta interesses financeiros e institucionais, posicionando-se assim por meio de seu discurso,

funcionando de tal forma que afeta ao mesmo tempo que é afetada pela exterioridade (ACHARD, 2015).

O terceiro discurso apontado como *polêmico*, por parte da reportagem, diz que: *em 2014, ao confortar uma criança que tinha perdido seu cachorro, Francisco afirmou que animais também podem ir ao céu, discordando assim da ala mais conservadora, que afirma que os bichos não têm alma e por isso não podem ir para o paraíso.*

O fato de existir uma ala católica que não acredita na existência de alma em animais, marca uma posição de distanciamento com religiões e filosofias de vida orientais que discutem a espiritualidade considerando a existência da alma de animais inclusive com possibilidades de manifestações e vindas em outras formas vitais.

Não considerar esta abordagem é não considerar que a vitalidade divina possa ser compartilhada em outros seres vivos que não seja humano. O enunciado por sua vez mostra a forma como os sentidos concretos e explosivos de liberdade afrontam novos sentidos para os sujeitos e para a história, barrando, provocando e interpelando *o status quo* formadores das instituições e institucionalizadas pelo poder, o que influencia o poder descobrir novos saberes (ACHARD, 2015).

O quarto destaque sobre o Papa apontava que: *em discurso na Bolívia em 2015, o Papa Francisco disse que o capitalismo era uma ditadura sutil e que este sistema já não se aguenta, os camponeses, trabalhadores, as comunidades e os povos tampouco o aguentam.*

O fato de criticar o capitalismo em uma nação que no mesmo ano o então presidente, Evo Morales, havia tomado posse pela terceira vez desde 2006, destaca um apoio discursivo sem precedentes para as pretensões políticas futuras de Morales que se perpetuou na cargo até renunciar em novembro de 2019 após ondas de violência no país.

O discurso do Papa Francisco naquelas condições o posiciona ideologicamente pois aponta sua formação discursiva que é o que pode e deve ser dito articulado sob a forma de um sermão, por exemplo, ou de uma exposição, em uma formação ideológica definida, isto é, a partir de uma posição de classe no seio de uma conjuntura dada (MALDIDIER, 2015).

No quinto apontamento da matéria traz a seguinte abordagem: *apesar de criticar a separação, o papa Francisco defendeu em sua exortação “Amoris Laetitia”, de 2016, que os divorciados não devem ser excluídos da igreja e abriu a possibilidade de poderem receber comunhão.*

Trata-se de outro dogma da igreja católica que estabelece a indissolução do casamento. Aceitar a comunhão de divorciados é aceitar a enfraquecimento de um dos principais sacramentos católicos que é o matrimônio. Pode vir a ser tratado como um gesto interdiscursivo que especifica as condições pelos quais um acontecimento histórico é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória (ORLANDI, 2012).

Logo, a ação poderia ocasionar em acontecimento ao estabelecer novos pareceres sobre comportamentos institucionalizados, gerando assim novos funcionamentos por parte dos católicos, o que certamente apontaria instabilidades no seio da existência do sacramento católico gerando outros efeitos sobre outros sacramentos.

Por fim a última chamada polêmica do papa Francisco: *o pontífice fez diversas sinalizações defendendo a tolerância aos homossexuais e em maio de 2018 disse a uma vítima de abuso no Chile que o fato de ele ser gay não importava.* Por um lado, efeitos de sentidos gerados fora da igreja implicaram permissividade por parte do papa pela aceitação de homossexuais dentro da própria igreja já que não havia problema de alguém ser gay, enquanto, dentro da igreja, outros efeitos de sentidos alinhavam que o papa poderia ter aconselhado o jovem frisando o

papel do homem e da mulher na sociedade sem destaque ao fato dele ser gay. Na situação inclusive, foi a primeira menção do termo LGBT (Lésbicas, gays, bi e transexuais) em documento oficial do Vaticano.

O ineditismo do ato já coloca a abordagem em evidência abre precedentes para outras discussões do gênero o que ocasiona em desgastes devido às arestas entre os diversos interesses que envolvem o tema. O acontecimento é o ponto em que um enunciado rompe com a estrutura vigente, instaurando uma nova forma de dizer, estabelecendo um marco inicial de onde uma nova rede de dizeres possíveis irá emergir (ORLANDI, 2012a).

Considerações finais

A conclusão aponta para relevância da exterioridade nos efeitos de sentidos mobilizados pelo pontífice que marca sua posição ideológica a partir do funcionamento de seu discurso. Tais funcionamentos discursivos reforçam interesses internos e externos na e da própria igreja católica, assim como acirra também comportamentos contrários à visão progressista do Papa sobre o caminho no qual ele leva a igreja católica.

O uso da palavra *polêmica* nas reportagens ocorre devido aos gestos de interpretação sobre as ações e discursos do Papa apontando para determinadas formações discursivas, e estas por sua vez, são interpretadas como formas conflitantes que ameaçam instituições, interesses e a própria igreja.

O papa é marcado por acontecimentos promovidos por ele mesmo a partir do momento em que é colocado na pauta de discussões assuntos que anteriormente não eram enfrentados de frente, como os políticas para o meio ambiente e o combate à pobreza.

Por tudo isso, o papa Francisco atua diretamente sobre os operadores de memória social promovendo outras discursividades e colocando frente-a-frente

interesses conservadores e progressistas que atuam dentro e fora do Vaticano. Os efeitos de sentido nos quais o discurso do Papa geram apontam em formações discursivas diferentes nos quais colocam no centro dos discursos opiniões divergentes ao que se refere à economia, pobreza, meio ambiente e principalmente, fé e os chamados dogmas católicos.

Referências

ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. Tradução: José Horta Nunes. 4ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

MININNI, Giuseppe. *Psicologia cultural da mídia*. Trad. Mario Breghello. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

MAZIERE, Francine. *A análise do discurso: história e prática*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parabólica Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.a.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.b.

CAPÍTULO 22

Homeschooling e planejamento de aula: discussões sobre a proposta do governo federal

Janielly Linhares Freitas¹
Raphael Albuquerque Bezerra²

Introdução

Atualmente no Brasil, o ensino domiciliar ou *homeschooling*, teve sua regulamentação do governo federal assinado pelo atual presidente da república. Porém, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou que a prática não seria permitida, pois não há leis que regulamentam tal modalidade de ensino. Mesmo com a decisão do STF, o assunto se tornou uma polêmica por todo o país, sendo de grande relevância ser discutido.

Diante disso, há diversas explicações sobre o ensino-aprendizagem, seja do professor ou de outro que venha a ensinar, para que a aula seja produtiva e as atividades organizadas e sistematizadas, os responsáveis pelo ensino precisam elaborar um planejamento de aula, ou seja, uma sequência didática que direcionará o professor dentro da sala de aula. Pois, “qualquer atividade, para

¹ Graduanda do curso de Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e pelo Centro de Formação de Professores (CFP). E-mail: janielly.paulista@hotmail.com

² Graduando do curso de Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e pelo Centro de Formação de Professores (CFP). E-mail: raphael.cz05@hotmail.com

ter sucesso, necessita ser planejada. [...] Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.” (SCHMITZ, 2000, p. 101).

Considerando essa perspectiva, o objetivo geral aqui é discutir acerca do planejamento no ensino domiciliar no contexto brasileiro. Para alcançarmos tal objetivo, nossa pesquisa atentará sobre a pergunta: como o planejamento de aula se adequa a essa nova proposta de ensino domiciliar? Assim como, no objetivo específico buscamos analisar como o planejamento de aula se adequará a essa proposta, levando em consideração a taxa de analfabetismo existente no Brasil e a pobreza que ainda é marcante na sociedade brasileira.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral, que é discutir como o planejamento de aula fica inserido na proposta do governo de ensino domiciliar e investigar se este é realmente um ponto positivo para o contexto educacional do país, realizamos uma pesquisa bibliográfica, ou seja, reunimos a partir de trabalhos acadêmicos, como artigos, teses, livros e outros, que já discutem sobre o tema que será tratado nesta pesquisa, utilizando-os como aporte teórico para as discussões que serão abordadas. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Esta pesquisa também se respalda sobre uma análise qualitativa ou interpretativista. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 168), “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. Isto é, esse tipo de pesquisa averigua o que os indivíduos em sociedade estão discutindo a respeito, ou melhor, seus pontos de vista sobre determinado assunto, e partir disso, buscar compreender a realidade e transmitir significados a partir do objeto de pesquisa.

Outra metodologia que será abordada neste trabalho é a pesquisa quantitativa, porém, não será tratada com muita ênfase, mas utilizaremos de números e estatísticas que são relevantes para a nossa investigação e análise. Entende-se por pesquisa quantitativa, de acordo com Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade.

Nessa perspectiva, selecionamos uma matéria de jornal bastante conhecido e conceituado no contexto jornalístico brasileiro, o jornal G1 o portal de notícias da rede globo, com a seguinte manchete: “Bolsonaro assina projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil”. Acreditamos que estas sejam as metodologias que mais atendem aos propósitos analíticos, pois são os tipos de pesquisa que buscam esclarecer a realidade atual, na qual constitui o título deste trabalho.

Conceitos sobre o plano de aula

O planejamento de aula é uma importante ferramenta dentro da prática docente. Este documento caracteriza-se por ser um guia para auxiliar os professores sobre como aplicar, de forma organizada, suas atividades e lições que serão realizadas, seus objetivos alcançados e os recursos que vão ser utilizados e que contribuirão para o desenvolvimento da aula.

Segundo Piletti (2001, p. 73), o plano de aula é

a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo, (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

Isto é, o plano de aula é uma ferramenta estrutural e organizada de todas as atividades que serão realizadas pelo professor em um tempo determinado.

Sob o mesmo ponto de vista, Padilha (2001, p. 30) postula que o “planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando o melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas.” Ou seja, concluímos que toda e qualquer instituição necessita de um planejar, para que haja um equilíbrio entre o que se almeja e os meios de busca para alcançar os objetivos da aprendizagem. Então, o planejamento não está presente somente na escola, mas nas empresas e em qualquer setor de trabalho para melhor se ter uma organização entre os setores que as compõe.

Diante disso, embora haja conceitos diferentes sobre o que é planejamento e plano de aula, todos os autores concordam e apontam para o mesmo intuito, que é a importância de se planejar no âmbito educacional, principalmente. O ato de planejar já acompanha o ser humano desde seus primórdios, pois se o ser humano não planeja, ele é um indivíduo confuso, alienado, mecânico e sem perspectivas. Por isso, o planejamento em sala de aula visa ser uma ferramenta de intervenção para a aprendizagem dos alunos, pois é a partir dele que o professor organiza, e torna o ensino mais eficaz.

Estrutura de um plano de aula

Antes de iniciarmos este tópico, vale salientar, que não existe uma estrutura de plano ideal e/ou prevaiente, a estrutura que será abordada neste tópico é apenas um dos exemplos diversos que constitui o arcabouço de um plano de aula. Dada essa questão conceitual do plano de aula, trataremos agora das partes que o organiza e seus conceitos. As partes que regem um plano de

aula mais comum são os objetivos (gerais e específicos), os materiais e equipamentos, os procedimentos e avaliação.

Brown (2000, p. 149, tradução nossa)³ considera que “professores experientes, em geral, concordam sobre quais devem estar os elementos essenciais de um plano de aula”. Sendo de relevância ser lembrado mais uma vez que não existe um plano de aula predominante, mas que cada docente elaborará seu planejamento dentro de seu contexto de ensino e que melhor se adéque as necessidades dos alunos.

Com relação aos objetivos, segundo Haydt (2011, p. 84), são “os resultados desejados e previstos para a ação educativa. São os resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica.” Por isso, é muito importante em um plano de aula, segundo Brown (2000, p. 150), que o docente deixe bastante explícito o que ele pretende com a lição executada, isto serve para que ele possa avaliar o aluno ao final da aula e verificar se o resultado foi o esperado.

Ainda por cima, de acordo com Libâneo (1990, p. 119), os objetivos “antecipam resultados esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos, (conteúdos) a serem assimilados (...)”. Em face disso, espera-se que no final do período ou do ano letivo o aluno seja capaz de reproduzir e pôr em prática tudo aquilo que aprendeu. Da mesma forma, os objetivos precisam estar de forma clara o que se quer alcançar com o conteúdo que será proposto.

Brown (2000, p. 151, tradução nossa)⁴ afirma que um “bom planejamento inclui saber o que você precisa levar consigo ou providenciar para ter em sua sala de aula”. Isso quer dizer que é importante que o professor utilize de materiais e equipamentos como uma forma de trazer algo novo para dentro

³ [...] seasoned teachers generally agree on what the essential elements of a lesson plan should be.

⁴ [...] good planning includes knowing what you need to take with you or to arrange to have in your classroom.

da sala de aula, e não que ele apenas utilize formas tradicionais, e conseqüentemente, a imagem do professor como autoritário. Já de acordo com Freitas (2009, p. 21), “também conhecidos como ‘recursos’ ou ‘tecnologias educacionais’, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.

Diante dos postulados acima, é pertinente observar que os recursos pedagógicos ou instrumentos que serão utilizados em sala de aula, possam ser utilizados da forma correta pelo professor e não de qualquer forma essa questão merece ser discutida junto a elaboração do planejamento de forma conjunta com o corpo docente da escola, e que tais recursos proporcionem aos alunos à inspiração a pesquisa e a sua busca pelo seu próprio conhecimento de forma autônoma.

Os materiais, equipamentos e procedimentos citados por Brown (2000), tem atualmente uma visão mais delimitada, na qual todos esses elementos podem ser reunidos em um único tópico, que é nomeado a metodologia do plano de aula. Conforme postula Menegolla & Sant’ Anna (2001, p. 90), as metodologias são “atividades, procedimentos, métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem.” Ou seja, a metodologia está para além do livro didático e inclui outras formas de se trabalhar com os assuntos em sala de aula. São inúmeras as metodologias, técnicas e abordagens e cabe ao professor saber utilizá-las e adequá-las à sua sala de aula.

Para determinar se todas essas etapas foram cumpridas e se realmente houve proveito das aulas, o professor verificará por meio de uma avaliação ou teste. As formas de aplicação das avaliações são distintas e podem acontecer tanto no decorrer dos procedimentos como de forma individual. Conforme postula Luckesi (2002, p. 34), a avaliação é “a atual prática da avaliação escolar

estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente.” Isto é, a avaliação tem sido mais fortemente somativa no contexto escolar, ou seja, é utilizada apenas como ferramenta que visa a nota e a aprovação e não como recurso avaliativo do processo de ensino, metodologia, conteúdo etc.

Ensino domiciliar ou *homeschooling*

Posta todas as questões relativas ao conceito do planejamento de aula, bem como a sua estrutura, abordaremos nesta ocasião o conceito de ensino domiciliar. De acordo com Edmonson (2008, pp. 437-438), entende-se por *homeschooling*, “qualquer situação em que os pais ou responsáveis assumem responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado”. Diante disso, há uma inversão quanto ao processo de ensino, na qual os pais serão os responsáveis e passarão a ter controle sobre a educação dos seus filhos. O tema se tornou bastante polêmico com o novo presidente Bolsonaro, pois esta era uma de suas principais proposta de governo.

De acordo com Kloth (2014, pp. 105-106), países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, França, Rússia e dentre vários outros, já é permitido legalmente a prática do ensino domiciliar. Alguns tem legalidade permitida, porém, exige-se relatórios anuais e testes constantes das crianças. Já outros, é necessário autorização junto ao Ministério da Educação, como por exemplo, na Inglaterra, Israel e Nova Zelândia. E ainda há aqueles que não são legalmente reconhecidos e que até momento é novidade para a educação, como no Chile, Holanda, Gana e Uganda. E, por fim, aqueles que são proibidos por lei, como é o caso da China e Alemanha.

Essa modalidade de ensino ainda é indefinida no Brasil, visto que, com Art. 55º, capítulo IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” Ou ainda, o Art. 6º, título III da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

As principais questões levantadas contra a educação domiciliar são atribuídas pela ideia de que a escola é o lugar, onde além de ser palco da transmissão e construção de conhecimentos, é também um espaço de socialização, e formação de cidadania do indivíduo de cada sociedade. É na escola que os alunos interagem não apenas com os colegas e professores, mas também com toda a equipe componente da escola. Além disso, há um grande fator em relação aos pais que não podem estar presentes nessa prática, pelo simples fato de que uma grande quantidade de pais e responsáveis pelas crianças, passam grande parte de seu tempo trabalhando fora de casa.

Nesse caso, a possibilidade de os pais participarem dessa educação domiciliar seria mínima. A não ser que haja a contratação de professores para essa colaboração, contudo, pode-se concluir que a criança que não frequenta a escola está limitada de interações sociais e isso inclui que o indivíduo será prejudicial na formação do cidadão de forma participante da sociedade, como também vai além do âmbito familiar. Dessa forma, é a partir do contato social que a criança desenvolve na escola, que ela aprenderá sobre as maneiras de convivência com os outros e respeitar os direitos e deveres de cada membro da sociedade, como também os seus próprios.

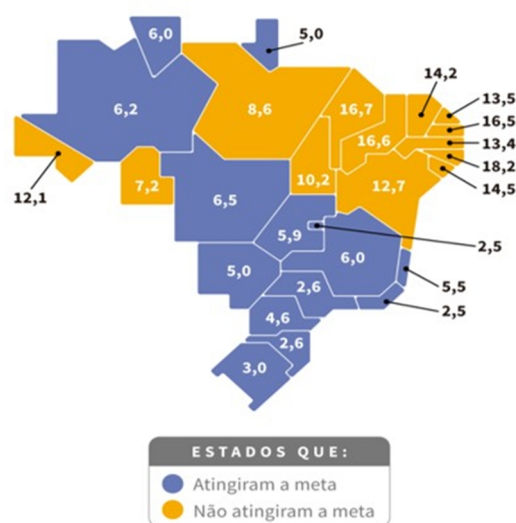
O fato de que as pessoas passam a maior parte de suas vidas na escola, também é uma abordagem sociológica que analisa as limitações da socialização no espaço escolar e também as relações culturais da modernidade. No Brasil, em grande medida a escola é o local onde é possível oferecer a educação da

cidadania e todo o debate que relaciona a cidadania baseia-se em uma educação contínua, ou seja, o que os alunos aprendem hoje, futuramente poderão repassar o conhecimento para seus filhos. No entanto, a escola ao ensinar para a cidadania de forma que os alunos se tornem críticos implica que eles questionem e tenham habilidades intelectuais para avaliar modos de vida diferentes.

Planejamento de aula no *homeschooling* funciona?

De acordo com dados divulgados no site de notícias Gazeta do Povo, uma pesquisa recente divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em maio de 2018, por meio da Pesquisa por Amostra de Domicílios (Pnad 2017), mostra que o Brasil ainda tem pelo menos 11,5 milhões de pessoas analfabetas, o que mostra uma porcentagem de 7% da população nacional. Para melhor entendimento, o infográfico abaixo traz uma explicação sobre cada região do Brasil e seus respectivos valores sobre o índice de analfabetismo:

Figura 1: taxa de analfabetismo por estado



Fonte: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>

Em relação a isso, outro fator relevante que merece discussão em relação ao *homeschooling* é a pobreza que grande parte da população brasileira sofre. A pobreza está relacionada diretamente com fatores como a falta de moradia, a falta de recursos econômicos, a falta de comida e dentre muitas outras condições. Um relatório do Banco Mundial publicado recentemente no portal de notícias do G1, em maio de 2019, mostrou que houve um crescimento da pobreza no Brasil entre os anos de 2014 e 2017, ou seja, 21% da população (43,5 milhões de pessoas) vivem nesse estado. Quando elencamos essas informações com o contexto educacional, Gentili e Alencar (2005, p. 11), afirmam que:

Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

Diante desse contexto, vemos um forte problema na proposta do governo com a modalidade de ensino domiciliar, visto que, levando em consideração a taxa de analfabetismo, ficaria inviável os pais serem responsáveis pela educação dos seus filhos, principalmente no que se refere a elaboração do planejamento de aula tratado neste trabalho. Com relação a pobreza, muitas crianças e adolescentes veem a escola como um espaço de fuga da realidade em que vive, isto é, eles enxergam a instituição de ensino como um espaço em que eles podem se alimentar e terem relações de socialização como outras crianças de sua faixa etária, o que muitas vezes não existe no seu ambiente de extrema pobreza.

A atual Ministra da mulher, da família e dos direitos humanos, Damarens Regina Alves, em uma matéria feita pelo G1 defende que “O pai que senta com

o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia”. Tal afirmativa conduz a realização de uma proposta de planejamento de ensino que, pelo menos, de acordo com os dados do analfabetismo visto anteriormente, equivalem a uma enorme porcentagem de pessoas que de forma lógica, não poderão cumprir essa prática de ensino.

Elucidando que a educação seja compreendida como um instrumento de democratização e considerando que a construção da sociedade acontece juntamente com a construção da educação, ambas fazem parte do mesmo processo. Não adianta somente pensar em uma educação para um grupo de pessoas, é preciso que todos tenham acesso à proposta de ensino de forma igualitária. Em outras palavras, as famílias de classe média baixa, por exemplo, seriam as mais afetadas pois não teriam quase que nenhum acesso a esse tipo de educação, uma vez que os pais das crianças fossem analfabetos e não tivessem renda o suficiente para contratar um profissional da educação para seus filhos.

Em virtude dos fatos apresentados, fica evidente que grande parte da sociedade brasileira não está pronta para a modalidade de ensino domiciliar proposta pelo governo e não está habilitada suficiente para elaborar um plano de aula se levarmos em consideração os altos índices de analfabetismo ainda presentes no Brasil, principalmente, de acordo com a figura mostrada neste trabalho, o nordeste é uma das regiões que ainda apresentam um alto nível de analfabetismo. Portanto é necessário conhecimento científico para se elaborar tal recurso didático.

Com base nisso, podemos perceber a grande importância que o planejamento possui no processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um recurso pedagógico, mas como um objeto de organização de conteúdo

visando a melhoria na qualidade da educação, evitando dessa maneira, aulas desorganizadas e desestimulantes.

Considerações Finais

O planejamento de aula atrelado ao ensino domiciliar, tendo em vista ainda presente no Brasil uma taxa considerada elevada de analfabetização e outra ainda maior de pobreza, concluímos que essa modalidade de ensino proposta pelo atual governo Bolsonaro é irrealizável no âmbito educacional brasileiro. A aula e/ou educação não pode ser realizada de forma aleatória, sem nenhum objetivo com o aprendizado, pois toda e qualquer ação, seja na educação ou em outras áreas profissionais, o planejamento é necessário para uma boa organização e sucesso profissional.

O que defendemos aqui, portanto, é uma educação na escola, em que os alunos tenham contato com outras vivências, ideias, opiniões e formas de pensar, que só a escola com suas diversidades pode proporcionar aos alunos, a fim de que se tornem sujeitos plurais e não apenas com uma visão limitada escolhida pelos pais no ensino domiciliar. Defendemos também, acima de tudo, uma educação escolar de qualidade e gratuita.

Referências

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 16. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 260 EPUB).

BRASIL. LDB [recurso eletrônico]: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 263 EPUB).

BROWN, H. D. How to plan a lesson. In: _____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. San Francisco: Pearson Logman, 2000.

EDMONSON, S. L. Homeschooling. In: RUSSO, C. J. (Ed.) *Encyclopedia of Education Law*. University of Dayton, vol 1, 2008, p. 437-438.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KLOH, F. F. P. *Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais*. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?*. 10^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NETO, J. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

OLIVEIRA, E. *Bolsonaro assina projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil*. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/11/bolsonaro-assina-projeto-de-lei-que-pretende-regulamentar-a-educacao-domiciliar-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PILETTI, N. *Sociologia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SCHMITZ, E. *Fundamentos da didática*. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000. p. 101-110.

WELLE, D. *Banco mundial alerta para aumento da pobreza no Brasil*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/05/banco-mundial-alerta-para-aumento-da-pobreza-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CAPÍTULO 23

O ensino de línguas entre poder e exclusão: caminhos da Linguística Aplicada para uma educação linguística em espanhol

Gabriela Rodrigues Botelho¹

Introdução

Neste trabalho, refletimos a respeito das teorizações em Linguística Aplicada, daqui em diante LA, que corroboram para a educação linguística em espanhol. Explicitamos como o âmbito social, histórico e político estão imbricados ao uso e ensino de línguas e como o processo colonial interferiu e interfere na prática da linguagem em contextos colonizados.

Em seguida, fazemos um breve histórico sobre as concepções de LA e nos concentramos nas pautas transgressivas que marcam suas investigações atualmente. Assim, argumentamos que as premissas da educação linguística vão ao encontro de pressupostos da LA e demonstramos como essas concepções se relacionam ao ensino de espanhol no Brasil.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail para contato: gabibotelho@hotmail.com. Agência de fomento da pesquisa: FAPITEC/SE.

Língua: poder e exclusão

Considerar o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) um instrumento de expressão e comunicação para além do domínio do sistema linguístico e de finalidades mercadológicas, implica entender o papel dessa língua na sociedade na qual está sendo inserida; implica também reconhecer como seus aspectos históricos, sociais e culturais se relacionam com esse novo contexto. Por isso, no ensino de espanhol como LE no Brasil nos pautamos no que Bagno e Rangel (2005, p. 63) definem como educação linguística:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Compreender os processos que influenciam a aprendizagem e uso das línguas, como os fatores anteriormente mencionados, pode proporcionar uma formação mais abrangente, como propõe a educação linguística desvelando as relações de poder estabelecidas culturalmente e sócio historicamente através da língua e possibilitando o rompimento de ciclos de dominação.

A esse respeito, Bagno e Rangel (2005, p. 77) nos alertam para o mito da língua única, processo autoritário responsável por criar a imagem de um Brasil monolíngue servindo de instrumento de dominação das classes favorecidas em relação às demais. Esse tipo de processo histórico é comum em outros países colonizados, de modo que, a língua oficial que em um primeiro momento pretendia unir a população da colônia, logo tornou-se instrumento

de poder e exclusão, seja em relação aos que não conheciam a língua do colonizador (povos originários e estrangeiros) ou os que se comunicavam, mas não dominavam a norma culta.

O vínculo entre língua e dominação é retratado em hooks (2013) no contexto dos Estados Unidos ao explicar como as pessoas negras trazidas da África foram violentamente obrigadas a deixar suas respectivas línguas maternas, daqui em diante LM, e aderir à língua do colonizador para ter voz, para ter direito a se comunicar. A autora ressalta, que mais do que abdicar da articulação e seus sons, toda forma de pensamento, de reflexão e cultura foram negados junto com a LM. Segundo hooks (2013), esse processo colonial reflete hoje na segregação das pessoas negras ao serem estereotipadas por sua forma de usar a língua inglesa. Uma vez que tais grupos foram impedidos de ocupar os espaços de poder onde a norma culta circula, acabaram criando sua própria linguagem nos espaços a eles permitidos. No entanto, a resposta da sociedade a essa forma de resistência se dá pelo preconceito linguístico. Combater essa visão rasa sobre a linguagem e questionar o monolinguísmo é tarefa da educação linguística, ao explicar e valorizar as variações idiomáticas sem hierarquizá-las.

Do mesmo modo, Fanon (2008) mostra a dominação entre a colonização francesa e a população negra da Martinica, porém, além de limitar o espaço de uso da língua culta e marginalizar as demais línguas existentes no país, o autor elucida como os falantes são induzidos a darem status à língua oficial. Desse modo, a classe mais humilde almeja se aproximar ao máximo do colonizador inclusive ao dominar sua língua para ser aceito em um grupo privilegiado. No entanto, ainda que se tenha o domínio da língua a aceitação nunca ocorrerá, pois, o objetivo será sempre definir o outro pela sua origem. Esse tipo de preconceito, também pode ser questionado através de uma educação linguística que desvele as formas de poder exercidas através do conhecimento ou desconhecimento da língua.

Um processo parecido aconteceu na Bolívia como afirma Maconde (2018) ao retratar que por volta dos anos 50 e 70 do século XX, após a reforma agrária os afro-bolivianos e os povos originários passaram a ser livres e receberam terras para sobreviverem. No entanto, não tinham o domínio da língua espanhola o que ocasionou inúmeras extorsões e fraudes, pois dependiam de desconhecidos para realizar qualquer procedimento oficial que exigisse leitura e escrita. Seus filhos passaram a ter relativo acesso à escola, porém, eram vítimas de um tratamento depreciativo. Esta situação resultava na reprovação ou acesso a cursos de nível inferior ao que se pretendia matricular, devido ao fato de serem tachados como menos capazes por virem de escolas rurais, como explica o autor. Discutir os processos de desigualdade e formas de repará-la é exercer uma educação linguística que estimule relações igualitárias.

Nesses relatos, notamos que os aspectos sociais, culturais, históricos e até econômicos considerados alheios a língua, seu uso e aprendizagem, na verdade estão diretamente imbricados. Também fica evidente nesses exemplos, como a língua é importante para legitimar poder e que ao conceder status ou validade a apenas uma língua em territórios multilíngues se legaliza a exclusão. Podemos sequenciar esse processo primeiro ao obrigar o indivíduo a negar sua identidade (exercício de poder), depois à necessidade de aderir a uma identidade que não lhe apetece (processo de aculturação ou resistência, dependendo de como cada pessoa assimila essa nova cultura) e em seguida, ao julgar essa pessoa como não pertencente ao grupo que supostamente quer adentrar (consolidando a exclusão).

Essa lógica de dominação se manifestava no período colonial através do espanhol, do francês, do inglês e do português, como línguas colonizadoras e se consolidou com a oficialização dessas línguas em seus respectivos territórios. Portanto, não foi banida junto com a colonização. Pelo contrário, o sistema de dominação colonial, no qual as línguas são um dos instrumentos de poder,

segue sendo uma forma ordenação entre os diferentes grupos sociais presentes em países do continente americano. Esse sistema de dominação vigente mesmo após a independência das colônias é denominado por Quijano (2007), como colonialidade do poder.

Sendo parte do continente americano e de seus processos históricos, o Brasil não se distancia da lógica colonial das relações entre língua, poder e exclusão estabelecidas por este sistema, de modo que, seguimos perpetuando essa relação inclusive no ensino de línguas. Não é à toa que (MONTE MÓR, 2013, p. 127 *apud* MATOS e CAETANO, 2019, p. 167) sugerem: “as almas dos professores brasileiros são habitadas por um jesuíta, um colonizador e um autoritário”, figuras coloniais típicas que influenciaram a identidade brasileira e ainda permeiam nossa memória, podendo ser uma influência no imaginário educacional.

Diante do exposto, podemos entender que exercer poder se relaciona a dominação de um povo, e conseqüentemente, na eliminação e/ou silenciamento de sua língua. Mudar essa lógica não é simples mesmo seguindo o viés da multiculturalidade e do pluralismo linguístico, pois, implica a perda de privilégios e do status de soberania que uma parcela da população entende ser naturalmente sua, impedindo o reconhecimento do outro. Assim:

A tarefa mais urgente, nos parece, é promover a reflexão e a ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola. Evidentemente, esse processo, se exitoso, viria a interferir na própria formação dos professores de português, o que decerto acarretaria uma reavaliação e reformulação dos cursos superiores de Letras – que parecem ainda se prender, já pela própria denominação, a estruturas sociais e ditames culturais do século XIX (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 68).

Para atender a demanda citada é preciso pensar uma educação que não seja excludente. Da mesma maneira, as pesquisas em ensino e linguagem precisam se direcionar para a compreensão social e das práticas da linguagem

como tem sido feito atualmente na LA. Pensamos que desse modo o domínio da língua oficial ou mesmo de uma LE deixará de ser uma forma de aculturação ou uma mercadoria, para ser um instrumento de poder e resistência, no sentido de ser uma forma de exercer direitos e cidadania. É desse modo que pensamos o ensino de espanhol no Brasil. Assim, para cumprir as tarefas dessa educação linguística podemos nos fundamentar em teorizações feitas pela LA como a indisciplinaridade, a desaprendizagem, a perspectiva transgressora, mestiça, híbrida, o pensamento de fronteira ou mesmo a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), como vemos adiante.

Caminhos da LA

Ao relacionar a educação linguística à grande área da Linguística Aplicada (LA) se faz necessário explicitar os rumos trilhados por esse campo de investigação para entendermos como chegamos até aqui. Em resumo, Moita Lopes (2009, p. 11), descreve o início da LA como: “Uma área que começa nos anos 1940, com o interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, vai ter uma Associação Internacional (a AILA) constituída em 1964, quando ocorre o primeiro evento internacional de LA.” Após esse período a LA passou a ser vista como aplicação de teorias da linguística, principalmente no ensino de inglês como LE, desde 1946 nos Estados Unidos com Charles Fries e Robert Lado e na Inglaterra desde 1957 com Pit Corder, Widdowson e Davies, segundo Moita Lopes (2009).

Assim, chegou ao Brasil nos anos 70 firmando-se primeiro através dos cursos de pós-graduação, posteriormente através da criação de revistas científicas nos 80, associações nos anos 90 e na década seguinte na graduação, como explicam Menezes, Silva e Gomes (2009). No Brasil, a influência maior veio da Inglaterra após Almeida Filho e Carmen Caldas-Coulthard voltarem de

seus respectivos doutorados trazendo as concepções da LA que pensavam o ensino de línguas com base na abordagem comunicativa. Enquanto a LA se desenvolvia no ensino de língua inglesa no Brasil, segundo Matos (2013), suas teorias ainda estavam se iniciando na Espanha nos anos 70 e chegaria por aqui apenas nos anos 90 com materiais fundamentados na abordagem comunicativa. Já as pesquisas voltadas para o espanhol tardam a acontecer.

A relação entre Linguística e LA caracteriza ambas identidades, pois se a segunda nasce a partir da primeira, é no distanciamento entre elas que a LA conseguirá sua autonomia e se firmará como ciência aplicada. Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 3) reconhecem que

Ao contrário do que diz o verbete do Concise Oxford Companion to the English Language e do conceito que se estabeleceu no senso comum, a LA não nasceu como aplicação da lingüística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos.

Essa divergência epistemológica e histórica do surgimento da LA marca o vínculo entre Linguística e LA uma vez que, a princípio, a teoria linguística era vista como única fonte de conhecimento, desconsiderando como científicas as descobertas realizadas em sua aplicação. Por isso, é importante resgatar o posicionamento dos pesquisadores citados por evidenciar o caráter investigativo da LA desde sua gênese. Do mesmo modo, ao citar Deleuze os autores reforçam que a prática de uma teoria exige conhecimentos próprios do seu local de aplicação, conquistados por aquele que a aplica, afirmando o viés investigativo das ciências aplicadas:

Com isto, Deleuze nos faz suspeitar que, naqueles anos 1940 na Universidade de Michigan, onde teve início a experiência de uma “linguística aplicada”, algo acontecia de muito mais complexo do que a mera “aplicação” de saberes produzidos em laboratório a grupos de sujeitos que ali se apresentavam para aprender uma língua estrangeira (ROCHA e DAHER, 2015, p. 128).

Portanto, afirmar que a LA surge a partir da Linguística é fato, porém, é a partir da peculiaridade de entender teorias cada vez mais diversas e o seu contexto de aplicação que essa área de pesquisa conquistou espaço no campo científico de estudos da linguagem. Considerando que a ciência acompanha a realidade de cada época, para Moita Lopes (2009, p. 11):

estamos diante de uma série de discursos que socialmente fizeram essa área operar de uma forma ou de outra, de acordo com o pensamento intelectual da época, ou seja, o *zeitgeist* que orientava os pesquisadores. Entendo que os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras.

Observando as mudanças da LA por esse viés, entendemos a necessidade de os estudos da linguagem adentrarem outras áreas que ajudam compreender a complexa sociedade atual. Nesse sentido, também se explica o que o autor classificou como as *viradas linguísticas*, a primeira, ao agregar outras disciplinas à sua teorização, por considerar que nenhuma área de conhecimento sozinha é suficiente para compreender a complexidade de ensinar e aprender, (MOITA LOPES, 2009). E a segunda, ao adentrar outros contextos e estudar a linguagem a partir do seu uso nas práticas humanas. Esse direcionamento leva à LA indisciplinar definida por Moita Lopes (2006, p. 14) como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, não como prescrição dada por uma disciplina, mas com o intuito de refletir criticamente as relações humanas através da linguagem.

Pennycook (2006) acrescenta mais duas *viradas* que surgiram em outros campos de estudo e conseqüentemente afetaram a LA indisciplinar: a primeira chamada virada somática em direção ao corpo e a segunda chamada virada performativa, que nos estudos linguísticos se caracteriza por entender que “as pessoas são o que são também pela forma como falam” (PENNYCOOK, 2006, p.81). Assim, os estudos atuais buscam inteligibilidade entre as relações

humanas e a linguagem como forma de identidade, pertencimento ou exclusão. Esses temas não são próprios da LA mas, adentram ao seu escopo na medida que nos levam a questionar o papel da linguagem na formação social. Por isso, para Motta-Roth, Selbach e Florêncio (2016) não é possível se desprender de questões políticas e ideológicas nessa vertente investigativa.

Contudo, Moita Lopes (2006) considera legítimos tanto os estudos autônomos, que se preocupam com a língua e ensino, quanto os estudos ideológicos, que teorizam o uso da linguagem a partir da realidade prática dos sujeitos não só na escola, mas em diversos contextos. Os estudos ideológicos se relacionam aos ideais modernistas (direitos humanos, cidadania) para entendê-los não como uma relação de causa e efeito, mas, de modo que o sujeito investigado conquiste voz e seja ouvido. Nesse sentido, questiona-se também a forma de produzir conhecimento. A esse respeito, Moita Lopes (2006) destaca as pesquisas interpretativistas exemplificadas pelo conceito de ciência performativa contemplando a outridade e o exercício da alteridade; e na possibilidade de que a pesquisa contemple outras histórias além das do sujeito hegemônico, criando possivelmente melhores formas de sociabilidade.

Para Menezes, Silva e Gomes (2009, p.6), “ a ciência progride quando não há consenso”, com base nesse descenso a LA tem dialogado com diversas áreas e com ela própria para entender a linguagem e suas formas de manifestação e relação social na prática, por isso a necessidade de interpretar o mundo atual e suas dinâmicas que refletem na linguagem. Vemos adiante, como esses estudos têm acontecido na LA e na pesquisa em língua espanhola.

LA um espaço entre fronteiras

De acordo com Moita Lopes (2006), mesmo a LA sendo um campo científico consolidado também está suscetível a diferentes vertentes de

investigação. Por isso, nos aproximamos das teorizações da LA que problematizam a linguagem em diversos contextos e no ensino de línguas, de modo mais abrangente e crítico, como sugere a educação linguística.

Para Fabrício (2006), os estudos em LA entendem que as relações estabelecidas pela linguagem são flutuantes, mutáveis e inseparáveis de práticas sociais e discursiva, assim, a autora defende uma LA como prática interrogadora que questiona o conhecimento vigente e também sua própria reconstrução, sem se prender a verdades absolutas, por isso nos propõe: “uma *agenda política*, uma *agenda transformadora/intervencionista* e uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Para a autora, não podemos nos pautar no conservadorismo, pois “existir é movimento” (FABRÍCIO, 2006 p. 46), por isso se baseia no conceito de desaprendizagem, como uma disposição para desprender-se de conhecimentos estabelecidos, possibilitando novas inteligibilidades e criando relações humanas mais igualitárias e éticas através da linguagem. Entretanto, afirma que não significa um vale tudo ao contestar as verdades (im)postas e ao não buscar verdades absolutas, mas defende o questionamento e engajamento crítico para evitar supostas neutralidades que vão contra o fluxo cambiante do existir (FABRÍCIO, 2006).

Seguindo esta direção, Pennycook (2006) resgata quatro noções do termo crítico: no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; no sentido de ser relevante socialmente; no sentido neomarxista de pesquisa; e como uma prática pós-moderna problematizadora. Essas noções são identificadas em diversos campos da LA e principalmente em sua vertente crítica que segundo Pennycook (2006, p. 67) não constitui uma disciplina, mas vislumbra, “a práxis em movimento que é a LAC”. Desse modo, a definição de conhecimento

híbrido, indisciplina, antidisciplina e transgressivo são características da LAC que vão além de apenas adicionar o termo crítico no nome e implica novas formas de politização, segundo Pennycook (2006).

O referido autor, também faz algumas considerações sobre o termo transgressivo, primeiro como questionamento de conceitos para transgredir o pensamento vigente e a política tradicional. O segundo ponto é que ao pensar o que não deve ser pensado encontram-se soluções que até então não eram possíveis. Na educação, Pennycook (2006) se remete à hooks para defender que transgressão é se opor, resistir e cruzar os limites da dominação. As teorizações apresentadas se relacionam à educação linguística pelo fato de problematizar situações que envolvem a linguagem, de modo a proporcionar maior reflexão e entendimento ao aprendiz ou aos usuários da língua e seu meio.

Pensar uma investigação crítica, por pontos de vista que não do sujeito hegemônico, leva a LA a questões levantadas por Kleiman (2013, p. 40): “Venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de "sulear" (orientar para o Sul)² o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa.” Dentre essas questões ganha espaço a discussão de Quijano (2007), sobre o processo de colonialidade mencionado na primeira seção, quando relacionada às formas de poder e exclusão exercidas através da língua. Embora o Programa Modernidade/Colonialidade³ (ESCOBAR, 2003) seja pioneiro em debater a colonialidade este é um dos temas que vem se destacando na LA:

² A autora segue a definição de Norte global como os países economicamente desenvolvidos e que atuaram como colonizadores (independentemente de estarem localizados no norte geográfico); e os países do Sul global, se caracterizam pelo subdesenvolvimento e por terem sido colonizados, ainda que estejam no norte geográfico.

³ He denominado este grupo como «el programa de investigación de modernidad/colonialidad» para referirme a lo que parece ser una perspectiva emergente pero significativamente coherente que está alimentando un creciente número de investigaciones, encuentros, publicaciones y otras actividades en torno a una serie de conceptos compartidos, aun si son objeto de debate. Este cuerpo de trabajo constituye una nueva perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto (ESCOBAR, 2003, p. 51).

A dimensão ética da LA crítica, seja ela anti-hegemônica, mestiça ou híbrida (Moita Lopes, 2006a: 88) está contemplada no PM/D: o pensamento de fronteira, segundo Mignolo (2007), é uma forma ética de pensar porque, sendo marginal, não tem uma dimensão etnocida, de destruição de uma cultura ou etnia. Tampouco tem propósitos proselitistas, ligados à correção de inverdades e à proclamação da verdade única; seu objetivo é pensar de outro modo, em direção a uma outra lógica "em suma, mudar os termos, não somente o conteúdo da conversação" (p. 29). (KLEIMAN, 2013, p. 47)⁴.

É a partir do entendimento de que a colonialidade permanece, que dentro da LA, os estudos se preocupam em entender tais relações. Por isso a necessidade de considerar outros campos de estudo, outros sujeitos de pesquisa e até mesmo outras epistemologias para compreender a sociedade que utiliza a língua e constrói continuamente a linguagem, com base em uma lógica que não seja colonial. Assim, a LA se coloca entre as fronteiras da língua dominante, oficial, de prestígio e a língua marginalizada; entre fronteiras epistemológicas e sociais; da mesma forma as pesquisas em língua espanhola se colocam na fronteira entre variações linguísticas; entre a multiculturalidade presente nos países colonizados; e entre as relações interculturais estabelecidas no contexto brasileiro com vistas a uma formação mais completa e cidadã dos aprendizes de espanhol, para nesse espaço centralizar as discussões, que têm como protagonistas as vozes do Sul, como nos mostra Paraquett (2009, p. 4):

Por lo tanto, la filosofía de Paulo Freire nos ha enseñado desde la mitad del siglo XX, que en Brasil y en América Latina, hay gente que mucho tiene que decir y que hemos de darles voz en lugar de silenciarlos. Y es por eso que mucho de lo que se produce en LA tiene una vertiente crítica [...].

Dedicar-nos a questões que abrangem as realidades do Brasil e da América Latina, como o processo de colonização, é uma forma de crítica e

⁴ A autora se refere ao Programa Modernidade/Colonialidade como Programa Modernidade/Decolonialidade, ou seja, PM/D. Esclarecemos que são duas maneiras de se referir ao mesmo grupo de investigação.

reflexão a esse processo, mas também, é uma forma de repensar a educação de maneira transgressora. Consideramos que no ensino de língua espanhola dar voz a questões que afligem nosso contexto é uma forma também de se fazer ouvir quem por muito tempo foi silenciado. Por isso, tem aumentado as pesquisas na LA em língua espanhola que contemplam a representatividade dos povos originários e afrodescendentes como protagonistas da língua e cultura nos países colonizados. Também há pesquisas que contemplam as discussões de gênero e identidade, uma vez que são temas recorrentes em nossa sociedade e que se materializam pela linguagem.

No ensino de línguas e no Programa M/C, esse tipo de discussão é pautado pela proposta de interculturalidade crítica com base em Walsh (2009), caracterizada por um processo que se constrói com as pessoas e não de cima para baixo hierarquicamente buscando intercambiar conhecimentos e saberes de uma cultura para outra através do diálogo intercultural. Desse modo, podemos constatar que os estudos em LA se direcionam para uma vertente crítica e busca formas de investigação e ensino que contemplem também a politização. Igualmente o ensino de espanhol pautado na LA e nos pressupostos da educação linguística caminham nessa direção.

Conclusão

Como vimos até aqui as mudanças conceituais ocorridas na LA visam acompanhar a sociedade em que vivemos, entendê-la e refletir sobre seus mais diversos aspectos. Nesse contexto, a linguagem passa a ser objeto de investigação não apenas como comunicação ou ensino, mas também como uma forma de entender a própria sociedade. Por isso, cabe repensar até que ponto nossas pesquisas e ensino colaboram para que a LM ou LE sejam fontes de poder ou se ainda as utilizamos como forma de exclusão.

Buscamos com esse breve histórico identificar as mudanças da atuação da LA e como suas investigações influenciam as pesquisas e ensino de língua espanhola no Brasil. Concluímos assim, que para romper com o ciclo de ensino de línguas baseado no autoritarismo, na aculturação ou no mercado, podemos nos pautar em formas transgressoras e politizadas de ensinar como a vertente crítica da LA e a educação linguística.

Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa, 2003, n. 1, p. 51-86.

FABRICIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: ed. Parábola 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

MACONDE, Juan A. As raízes africanas na história da Bolívia. In: WALKER, S. (Org.). *Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

MATOS, Doris C. V. da Silva. A Linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. *Revista Inventário*. 12. ed. - Jan-Julho. 2013 - www.inventario.ufba.br. ISSN: 1679-1347.

MATTOS, Andréa M. de A; CAETANO, Érika A. Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. *Revista Línguas e Letras*. v. 20, n. 46, 2019, p. 167-186.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina. M.; GOMES, Ivan. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA: Contexto, 2009, p. 25-5, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo 0.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée; SELBACH, Helena V; FLORÊNCIO, Jane A. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, Clarissa M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Ed. Pontes, 2016.

PARAQUETT, Márcia. Linguística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de LA a la Enseñanza de Lenguas*. 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gómez, S; Grosfoguel, R. (Org.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

ROCHA, Décio, DAHER, Del Carmen. *Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?* DELTA [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.105-141.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

CAPÍTULO 24

O processo midiático de legitimação do Golpe de 2016: uma análise de discurso crítica na revista veja

Antonio Edson Alves da Silva¹

Introdução

A Constituição Federal de 1988, em seu §5º, estabelece que “os meios de comunicação social não podem direta ou indiretamente ser objeto de monopólio ou oligopólio”, na constatação desta afirmação constitucional, percebemos o quanto esses meios têm sido utilizados para beneficiar famílias específicas, partidos políticos e grupos que detêm o poder econômico deste país.

Nesse seguimento, os meios de comunicação social têm contribuído fortemente para modificar o cenário democrático brasileiro, quando se utilizam de um discurso raso que criminaliza determinados políticos – principalmente os vinculados a partidos de esquerda – em detrimento de outros com posturas de possam beneficiar seus interesses hegemônicos.

¹ Doutorando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: edson.crat@gmail.com

Nesse sentido, este artigo, que é parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, em 2019, objetiva analisar os recursos linguísticos e extralinguísticos que constituíram o discurso midiático de legitimação do Golpe de 2016, na revista *Veja*, tendo em vista o significado identificacional, proposto por Fairclough (2003), com as ocorrências de avaliação.

Fundamentos Teóricos

A Análise do Discurso Crítica (ADC) entra em cena, no contexto científico, tendo em vista seu caráter social de intervenção e modificação dos cenários em que os sujeitos estão inseridos, como forma de oposição às elites e classes dominantes, conforme as estruturas sociais apontadas pelo marxismo. Neste contexto, tudo que permeia as relações sociais internas e externas aos sujeitos são colocadas em questão, como cultura, contexto social, político, filosófico e ideológico para que os analistas tenham uma visão ampliada dos mais diversos contextos que serão analisados.

Na atualidade, a Análise de Discurso Crítica tem contribuído muito fortemente para uma variedade de abordagens nos mais diversos grupos disciplinares, em virtude do seu caráter profundo de análise textual orientada, visando suas implicaturas nas estruturas e práticas sociais. Para um trabalho analítico mais eficaz, faz-se necessário compreender as relações de poder e ideologia que envolvem os mais diversos contextos trabalhados, numa abordagem crítica da linguagem, conforme destaca Fairclough (2001, p. 31):

As abordagens críticas diferem das não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarmos como o discurso é moldado por relações de poder e ideologia e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31)

Toda abordagem crítica da ADC é impulsionada, para Fairclough, pela Linguística Crítica, nascida na década de 1970, com base nos estudos de Fowler, Kress e Hodg, na Universidade de East Anglia. Os teóricos buscavam unificar um método de análise de texto com as teorias sociais do funcionamento da linguagem, recorrendo à compreensão dos processos políticos e ideológicos que estão intrinsecamente ligados à política e ideologia.

A concepção de Análise de Discurso Crítica apontada por van Dijk (2017) corrobora com a apresentada e desenvolvida por outros autores, como as brasileiras Izabel Magalhães, Viviane Resende e Viviane Ramalho que se sustentam nas discussões cunhadas por Fairclough para apontar um caminho profícuo de trabalho com as categorias de análise textualmente orientada. O autor ainda vem compreender a ADC como um tipo de investigação sistemática que estuda preponderantemente as relações de (abuso de) poder, a dominação e as mais diversas manifestações de desigualdades sociais representadas, produzidas e divulgadas através de textos orais e escritas em determinados contextos sociais.

“Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em alguma instância, opor-se à desigualdade social. (VAN DIJK, 2017, p. 113). Destarte, entendendo os analistas como atores sociais engajados neste processo de transformação e mudança social. O interesse em estudar a linguagem através do discurso foi amplamente divulgado e trabalhado a partir da década de 1970, iniciado no Reino Unido, com o apoio da nascente Linguística Crítica, tendo influências positivas das mais diversas áreas do conhecimento, como sociolinguística, psicologia, ciências sociais, dentre outras.

A Análise de Discurso Crítica não é, na verdade uma diretriz, uma escola, nem uma especialização semelhante a tantas outras “abordagens” nos

estudos discursivos. Antes, a ADC objetiva oferecer um “modo” ou uma “perspectiva” diferente de teorização, análise e aplicação ao longo de todos os campos. Podemos encontrar uma perspectiva mais ou menos crítica em diversas áreas, tais como a pragmática, a análise da conversação, análise da narrativa, a retórica, a estilística, a sociolinguística, a etnografia, a análise da mídia, entre outras. (VAN DIJK, 2017, p. 114)

Neste sentido, percebemos uma necessidade de uma consciência explícita do papel do analista do discurso crítico, frente aos mais diversos contextos sociais de exploração, dando assim sua contribuição a essa tradição que rejeita a possibilidade de uma ciência acrítica e acomodada, mas compreende que a ciências discursivas são parte inerente às estruturas sociais. A relação entre sujeito, discurso e sociedade é tão tênue que o papel do analista é sempre colocado em pauta, tendo em vista seu posicionamento transgressor ao fazer uma ciência crítica engajada e comprometida com a transformação social através da consciência dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Para van Dijk (2017, p. 115), todas as propostas investigativas em ADC devem cumprir uma série de requisitos para que os objetivos que foram apontados possam se concretizar e cumprir o seu papel, tais como:

1. Como ocorre com outras tradições de pesquisa mais marginais, a investigação em ADC de ser melhor que qualquer outra investigação para ser aceita;
2. A ADC encontra-se principalmente nos *problemas sociais* e nas questões políticas no lugar de paradigmas correntes e modismos;
3. A Análise crítica de problemas sociais, empiricamente adequada, é normalmente *multidisciplinar*;
4. Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ADC procura *explicá-las* em termos das propriedades da interação social e especialmente da estruturação social;
5. A ADC enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de *poder* e de *dominação* na sociedade.

Ademais, compreendendo todos esses requisitos necessários para uma investigação séria em Análise de Discurso Crítica, o autor ainda sintetiza as

ideias do artigo de Fairclough e Wodak, publicado em 1997, no livro *Discourse studies*, sinalizando oito pontos como possíveis fundamentos da ADC, a saber:

1. A ADC aborda problemas sociais;
2. As relações de poder são discursivas;
3. O discurso constitui a sociedade e a cultura
4. O discurso realiza um trabalho ideológico
5. O discurso é histórico;
6. A relação entre texto e sociedade é mediada;
7. A análise do discurso é interpretativa e explanatória;
8. O discurso é uma forma de ação social.

Estes fundamentos colaboram para uma discussão acerca de todo processo sério de investigação científica do discurso, sendo que alguns pontos podem ser mais específicos e produtivos quanto ao enfoque que cada analista propuser para corroborar com sua pesquisa.

A Análise de Discurso Crítica, compreendida aqui pelos teóricos apresentados, vem preencher uma lacuna existente entre as concepções de macronível e micronível, compreendendo as distinções políticas inerentes a cada enfoque que se presente trabalhar. Nesta perspectiva, tanto o macro como o micronível vem formar uma estrutura intrínseca e extremamente bem elaborada formando um todo unificado. O autor ainda propõe alguns direcionamentos que possam orientar as mais diferentes formas de analisar e relacionar esse todo unificado, desdobrado o micronível e macronível, como:

1. *Membros-grupos*: os usuários da língua participam no discurso *como* membros de (diversos) grupos sociais, organizações ou instituições; e, por outro lado, os grupos então podem agir “através” de seus membros.
2. *Ações-processos*: os atos sociais de atores individuais são, desse modo, partes constituintes das ações e dos processos sociais do grupo, tais como a legislação, a produção de notícias ou reprodução de racismo.
3. *Contexto-estrutura social*: de maneira semelhante, as situações de interação discursiva são partes ou constituintes da estrutura social; por exemplo

uma entrevista coletiva jornalística pode ser uma prática típica de organizações e instituições da mídia. Isto é, os contextos “locais” e mais “globais” estão intimamente relacionados e ambos impõem restrições ao discurso.

4. *Cognição pessoal e social*: os usuários da língua, enquanto atores sociais, possuem cognição pessoal quanto social: memórias, conhecimento e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo de outra cultura como um todo. Ambos os tipos de cognição influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as “representações sociais” compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo.

Percebemos, então, que os usuários da língua são agentes ativos e participativos dentro dos seus determinados grupos sociais e organizacionais, agindo conforme as orientações implícitas e explícitas de seus grupos. Neste sentido, são atores que constituem os processos sociais, através das ações. Tais representações e participações destes indivíduos ocorrem dentro de um contexto político organizado, como também se dá através de meios mais específicos, como é o caso da mídia. Tudo isso acaba sendo construído através do processo cognitivo inerente ao ser humano que participa das práticas sociais, tendo por base, suas crenças particulares que se constituem através das crenças coletivas.

A discussão acerca da ADC direciona-se para o conceito de poder como controle social de grupos e instituições, sendo isso um dos temas mais centrais e complexos no percurso de análise textualmente orientada. Neste sentido, os grupos são extremamente importantes para a concretização desse poder, visto que se eles possuem maior ou menor poder, têm a capacidade de exercer o controle em maior ou menor grau dos atos e das mentes de seus membros, como também, através da prática discursiva de membros de outros grupos sociais, formando assim um processo hegemônico.

Fundamentos Metodológicos

O objetivo deste trabalho é analisar os recursos que constituíram o discurso midiático de legitimação do Golpe de 2016, na revista *Veja*, tendo em vista o significado identificacional, proposto por Fairclough (2003), com as ocorrências de avaliação. Para chegarmos a total compreensão, propusemos ainda descrever as práticas discursivas de legitimação do Golpe de 2016, tendo em vista os recursos de avaliação, emissões de julgamento e juízo de valor.

Neste prisma, esta pesquisa se concretiza a partir da análise de textos que emergem de contextos reais de uso da língua, no caso os textos jornalísticos de grande circulação no cenário midiático, por atores sociais. Fabrício (2006) e Signorini (2007) entendem que a Linguística Aplicada (LA) deve promover um campo de pesquisa, com base em situações concretas e demandas sociais no mundo atual, compreendendo a emergência de se investigar, principalmente, fenômenos sociais marginalizados. Ademais, na perspectiva de Moita Lopes (2006), a LA é vista como uma área de conhecimento que deseja compreender o mundo em que vivemos, tendo como foco as relações do homem com a língua. Neste sentido, o autor classifica a LA como uma disciplina nômade, pois está sempre inquieta em pensar a linguagem de forma diferente nos mais diversos espaços para além das ciências linguísticas, numa perspectiva transdisciplinar.

Outrossim, a Análise de Discurso Crítica, por ser uma ciência da linguagem associada à Linguística Aplicada, tendo se desenvolvido e constituído mais sólida ao longo do seu percurso histórico, dará conta de compreender os mais diversos fenômenos sociais, por trazer em sua essência, um comprometimento ético de pesquisa voltado para as mazelas que afligem nossa sociedade.

Para tanto, analisamos o artigo de opinião denominado “*Impeachment não é guerra*”, publicado em 04 de dezembro de 2015, na revista *Veja*, sendo assinado por Daniel Pereira.

Análise de dados

Fairclough (2003) afirma que o discurso é um modo de representação dos mais distintos aspectos do mundo e das relações sociais, conforme a citação que segue:

Os processos, relações e estruturas do mundo material, o "mundo mental" de pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de forma diferente, por isso estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas sobre o mundo, e estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm para com o mundo, que por sua vez depende de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e as relações sociais que travam com as pessoas. (FAIRCLOUGH, 2003, p 124)

No que se refere ao significado representacional, compreendemos os discursos como modos de representação do mundo pelos atores sociais. Há diferenças de representação de acordo com a maneira como esses atores estabelecem relação entre si e os eventos representados.

(01) O Brasil passará a conviver com a sobreposição de cenários ainda mais complexos. Na economia, estão dadas as condições para o que pode ser a crise mais profunda de todos os tempos. A inflação e o desemprego sobem rapidamente. Na defensiva, as indústrias se recolhem ao mínimo de atividade produtiva. O comércio prevê o pior Natal em décadas. (PEREIRA, 2015)

Os modos de representação são atribuídos de maneira genérica ao Brasil que não conseguirá conviver com esse cenário, mostrando assim uma urgente necessidade de mudança, que nesta perspectiva seria a consumação do *impeachment*. Outros atores são também representados de maneira generalizada, mostrando que toda classe da indústria e do comércio está insatisfeita com a

crise econômica ocasionada pela má gestão do Governo Federal, conforme salienta o autor.

(02) As lideranças políticas, que deveriam se empenhar em apontar a porta de saída dessa espiral destrutiva, parecem ocupadas demais tentando salvar a si mesmas das investigações de corrupção que envolvem mais de meia centena de autoridades – entre elas o presidente da Câmara, o presidente do Senado, assessores e ex-assessores da presidente da República. (PEREIRA, 2015)

O autor representa negativamente outras pessoas envolvidas nesse contexto, sem fazer nenhuma distinção. Inicialmente, começa falando de forma generalizada sobre as lideranças políticas que devem se empenhar para a continuidade do impedimento, porém estão preocupadas com sua reputação, tendo em vista estarem também envolvidas em escândalos de corrupção. Ao final é que são especificados esses atores, como o presidente da Câmara Federal no período, Eduardo Cunha, o presidente do Senado, Eunício Oliveira (ambos dos MDB), além de ex-assessores ligados à presidenta.

(03) A partir desta semana, quando será instalada a comissão do impeachment, o país enfrentará momentos de extrema tensão, conflitos de interesses, debates acalorados e tentativas de manipulação. É desse substrato típico das democracias que, espera-se, surgirá a força capaz de fazer o Brasil voltar a respirar. (PEREIRA, 2015)

A comissão do *impeachment* é representada como sendo, mesmo em meio a tantos conflitos de interesse por parte dos envolvidos, a salvação para esse momento, haja vista a constante afirmação que este processo é legal e típico de democracias, podendo assim ao final, como sugere o autor, “fazer o Brasil voltar a respirar”.

(04) Pela Constituição, cabe ao comandante da Câmara dos Deputados aceitar ou negar os pedidos de impedimento apresentados contra o presidente da República. O deputado Eduardo Cunha deu seguimento na semana passada ao recurso formulado pelo jurista Hélio Bicudo, pelo ex-ministro da Justiça Miguel Reale Júnior e pela advogada Janaina Paschoal. (PEREIRA, 2015)

Para fundamentar a legalidade e dar um ar de coerência e legitimidade ao processo de impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff, o autor representa a Constituição Federal como sendo àquela que preconiza tal processo, devendo ser executado pelo presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha.

A representação de outros sujeitos envolvidos nesse processo é feita por meio da titulação de cada um, influenciando uma credibilidade, tendo em vista que tem um jurista, um ex-ministro da Justiça e uma Advogada, ou seja, pessoas sérias que entendem da legalidade do processo e em tese devem saber o que estão fazendo.

(05) Eles alegam que Dilma cometeu crime de responsabilidade ao praticar as chamadas processo essencialmente político, que refletirá as convicções de cada parlamentar.

(06) Ao fim e ao cabo, são eles que decidirão se Dilma ainda tem condições e autoridade para continuar à frente do cargo para o qual foi eleita com 54 milhões de votos.

(07) Dilma e Cunha são adversários figadais

(08) A presidente quer restringir o caso a um duelo de biografias da santa da moralidade com o tihoso do fisiologismo. (PEREIRA, 2015).

A representação mais grosseira apresentada pelo artigo de opinião em análise é da ex-presidenta Dilma Rousseff sendo sempre colocada como a culpada pelos atos que está sendo acusada. O jornal não proporciona uma criticidade ou necessidade de se discutir se não houve crime, mas a todos os momentos elucida que a então presidenta é criminosa e que há uma necessidade de *impeachment*.

Considerações finais

Tendo em vista nossa análise, entendemos o processo de impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff como sendo um golpe político, jurídico e midiático, dissonante do discurso oficial, tendo em vista o que a mídia alternativa, além de diversos autores como Jessé de Sousa, Ricardo Guerra e Renato Rovai, apontam-no como tal, uma vez que é perceptível como os partidos políticos da direita brasileira e as grandes corporações aliadas à grande mídia hegemônica, foram arquitetando e tramando uma forma sutil para retomar o poder perdido nas eleições diretas.

Portanto, esperamos que a discussão empreendida neste trabalho possa despertar para a reflexão efetiva desse evento político, construído, principalmente com o apoio da mídia hegemônica, haja vista que todo o cenário social que se vivencia na contemporaneidade está intrinsecamente ligado ao golpe como um possível desdobramento, bem como uma atenção especial aos mecanismos inerentes ao uso da linguagem que colaboram para a construção das relações sociais.

Referências

- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 1 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986.
- BRAZ, M.. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 128. p. 85-103. jan/abr. 2017.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- COSTA, N.B. (org.). *Práticas Discursivas: exercícios analíticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- GUERRA, A. [et al.]. *Brasil 2016: recessão e golpe*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.
- RESENDE, V de M; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- ROVAI, Renato. *Golpe 16*. São Paulo: Edições Fórum; Publisher Brasil, 2016.
- SOUZA, J. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

Questões de gênero em aulas de inglês: um estudo sob a luz da linguística aplicada

Maryana Josina Tavares da Rocha¹
Sérgio Ifa²

Introdução

Sabe-se que gênero é uma construção social que influencia nossas escolhas e práticas sociais, logo não há nada de natural nas categorias impostas a cada gênero. No nosso país, fruto de uma colonização, ser mulher significa ocupar um lugar de desprestígio. Diariamente, nos deparamos com noticiários informando sobre mulheres que foram agredidas, desrespeitadas, estupradas e/ou mortas.

Além disso, as mulheres são criadas para servir, comprovamos isso em jogos e brinquedos, enquanto meninos ganham aviões, jogos eletrônicos e carros, as meninas ganham bonecas e utensílios de cozinha; por consequência,

¹ Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade São Luís. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora substituta no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - campus Maceió. E-mail: marytavares_14@hotmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor associado de inglês no curso de Letras-Inglês e pertence à linha Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: sergio.posgraduacao@gmail.com.

isso ensina que “uns são campeões, outras são princesas, uns pilotam aviões, outras fazem ovo frito na cozinha e depois lavam, é claro” (HENDEL, 2017, p.47).

Nesse contexto, ao presenciarmos falas sexistas de alunas e alunos do ensino médio técnico integrado, decidimos problematizar com essas/esses discentes as questões de gênero. Assim, compreendemos que a temática gênero é de grande valia para desnaturalizar discursos sexistas e buscar o fim de violências e injustiças contra as mulheres. A presente pesquisa encontra-se em estágio inicial e fará parte de um trabalho em nível de mestrado.

A pesquisa é um estudo sob a luz da Linguística Aplicada (doravante LA) ciência problematizadora, voltada para questões de relevância social. O presente trabalho traz um breve apanhado teórico sobre a LA, sobre o conceito de gênero, sua importância no ensino e nas relações de trabalho, assim como reflete sobre o sexismo presente na estrutura da língua portuguesa e inglesa. Por fim, explanamos sobre o contexto da pesquisa.

A linguística aplicada na contemporaneidade

Sabe-se que durante muito tempo a LA foi associada ao ambiente escolar e ao ensino de línguas. Pode-se perceber que essa ciência era reduzida a aplicações de teorias da Linguística e o próprio nome de LA sugeria uma relação de dependência dessas teorias. Lyons (1987, p. 44), ao definir a LA, escreveu que essa ciência: “ocupa-se da aplicação dos conceitos e descobertas da linguística a uma série de tarefas práticas, inclusive o ensino de línguas”.

Na atualidade, essa concepção é amplamente criticada e não é mais aceita. Kumaravadivelu (2006) explica que a LA não é a aplicação de teorias, é uma ciência produtora de seus postulados teóricos e que não concebe a divisão dualista entre teoria e prática.

No que se refere a definição de LA, a compreendemos como uma ciência social que busca trabalhar com “problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 37, 38), assim a LA procura “focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Nesse sentido, Kleiman (2013, p. 43) define que o que essa ciência procura são:

respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais - que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos (KLEIMAN, 2013, p.43).

Por conseguinte, a LA visa solucionar problemas socialmente relevantes e devemos destacar que as soluções desses problemas devem trazer melhorias para as vidas das/dos participantes das pesquisas (ROJO, 2006). Entretanto, faz-se necessário frisar que as/os pesquisadores/as da LA questionam e refletem sobre suas próprias produções e não procuram por soluções universais e definitivas (FABRÍCIO, 2006).

Dentre os temas, pode-se dizer que a LA se interessa por questões de gênero, sexualidade, classe e raça, pois são questões presentes na nossa sociedade e geram sofrimento humano. De acordo com Moita Lopes (2009), não faz sentido fazer pesquisas que apaguem o gênero, a raça, a história e a classe social das/dos participantes da pesquisa. Desse modo, nas palavras do autor:

Novas formas de pesquisa (tanto teóricas como metodológicas) são, portanto, necessárias. É crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como a dos pobres, mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc. Essas vozes podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2009, p.37).

Assim, a LA não pode ignorar o racismo, a homofobia e o sexismo

(MOITA LOPES, 2013); pois, o racismo, a homofobia e o sexismo são posições marginalizadas que geram discriminações e influenciam nas nossas vidas como aprendizes e educadores (PENNYCOOK, 2006). Portanto, para nós, linguistas aplicados, acreditamos que ao escolher trabalhar com as questões de gênero em aulas de língua inglesa sob a luz da LA, estamos objetivando uma sociedade mais justa e igualitária e que contribua para o fim de padrões misóginos e sexistas que foram construídos socialmente.

Conceituando gênero

A famosa frase de Simone de Beauvoir: “*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” do livro *segundo sexo* e todos os seus postulados auxiliaram na reformulação de como sexo e gênero eram concebidos para a teoria feminista. De acordo com a autora, há uma relação social na construção do gênero (BEAUVOUR, 1980). Isso significa que no nascimento de dois bebês – um do sexo feminino e outro do sexo masculino - ao bebê do sexo masculino colocarão roupas de cor azul, posteriormente, de acordo com seu crescimento lhe darão brinquedos, tais como: armas, bolas, jogos de computador e será esperado que essa criança se comporte de forma severa, agressiva, seja competitiva e não demonstre sentimentos; já do bebê do sexo feminino, lhe colocarão roupas cor de rosa, posteriormente, lhe darão brinquedos, tais como: maquiagem, bonecas, utensílios de cozinha e será esperado um comportamento passivo, obediente, educado e agradável dessa criança (CONNELL e PEARSE, 2015).

Assim, pode-se perceber que o gênero é construído e precisa de ações efetivas e repetidas para se realizar nos corpos. Butler (2018, p. 69), explica que: “gênero é a esterilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior

de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

De acordo com Louro (2008), o gênero é aprendido socialmente e regulado por várias instâncias sociais, tais como: a família, a escola, a igreja, a mídia, dentre outras. Vale destacar que na sociedade brasileira, a identidade valorizada é a do homem branco, heterossexual, classe média e cristão, as mulheres, as/os negras/os, os não cristãos e não heterossexuais não são respeitados e não contam com o mesmo prestígio perante a sociedade, assim “alguns sujeitos parecem “valer mais” que outro, parece que alguns “podem” mais que outros” (LOURO, 2011, p.64).

Ademais, ao conceber gênero como uma performance, compreende-se que existem consequências punitivas para aquelas e aqueles que não ajam de acordo com o que é esperado de seu gênero (BUTLER, 2018).

Por fim, faz-se necessário enfatizar que por ser construído socialmente, as sociedades que foram colonizadas sofreram uma mudança nas ordens de gênero e perderam costumes locais, sendo afetadas até hoje nas percepções de gênero (CONNELL, 2016). Para Oyěwùmí (2019), as categorias de gênero e raça surgiram devido a colonização e é possível perceber na família tradicional yorubá que as divisões e princípios organizatórios são feitos de acordo com a idade e não no gênero. Logo, a colonização modificou, influenciou e influencia amplamente as noções e as relações sociais dos povos.

Gênero e ensino

Entende-se que as pesquisas sobre gênero advieram do movimento e da teoria feminista, a primeira onda do feminismo concentrou suas reivindicações e lutas em busca dos direitos civis, entretanto, foi percebido após as conquistas desses direitos que as opressões ainda estavam presentes na

vida das mulheres (MCCANN et al., 2019). Nesse contexto, surge a segunda onda do feminismo que tem como marco as teorias de gênero com Simone de Beauvoir e posteriormente, na terceira onda, Judith Butler amplia e teoriza sobre gênero como performance (RIBEIRO, 2018).

Assim, as questões de gênero começaram a ser discutidas a partir dos anos 70 pelas feministas e teóricas e estão presentes até hoje. Devido a demanda para a solução de problemas sociais atuais, faz-se necessário levar essa temática para sala de aula, visto que as discussões sobre gênero buscam problematizar as desigualdades entre os sexos, questionar preconceitos e refletir sobre práticas sociais sexistas.

Nesse contexto, nós, professoras/es presenciamos situações em sala de aula ao qual nossos alunos e alunas reproduzem preconceitos e discriminações aprendidos na família e em sociedade contra outras/os discentes e cabe a escola, devido a sua função educativa problematizar e superar preconceitos contra mulheres, negras/os, homossexuais, dentre outros (GOMES, 2019).

Todavia, a palavra gênero está sendo propagada de forma errônea por muitos políticos conservadores vinculados a religião judaico-cristã, esses políticos propagam para a sociedade que os debates de gênero são, na verdade, uma “ideologia de gênero”. Esses/essas parlamentares tendem a vetar os debates sobre gênero nas escolas e excluem a palavra gênero dos currículos (CARVALHO, 2015). De alguma forma, esses políticos sentem-se incomodados pelo fato de a temática questionar a naturalização dos papéis sociais das mulheres e buscar pelo fim de preconceitos.

Além disso, as/os docentes vinculados as religiões judaico-cristãs corroboram e compactuam com a visão das/dos parlamentares, condenam as discussões sobre gênero e refletem sobre várias temáticas como coisas do diabo, potencializando discriminações entre gêneros e religiões (GOMES, 2019).

Portanto, acreditamos que ao evidenciar como gênero e raça foram construídos e torná-los visíveis no discurso escolar significa uma tentativa de desnaturalizar discursos hegemônicos e por conseguinte, buscar uma possibilidade de reconstrução do que mulheres e homens podem ser (MOITA LOPES, 2009).

Língua e sexismo

Compreende-se que na língua portuguesa a regra geral de concordância é o masculino, se ao adentrarmos em uma sala de aula e nos depararmos com trinta alunas e cinco alunos, a regra será dizer: os alunos, no masculino. Castro e Machado (2018), advogam que as flexões na língua priorizam o masculino e apagam o feminino, como se fossem todos homens e não existissem mulheres. Hendel (2017), retrata que na língua espanhola o mesmo acontece, a regra é o masculino, além disso, quando mulheres estão falando delas mesmas, terminam usando a palavra *nosotros*³ ao invés de *nosotras*⁴.

Essa universalização do masculino também ocorre na língua inglesa, é possível perceber que o pronome *he*⁵ aparece na literatura com mais frequência que *she*⁶; e ao usar o pronome *they*⁷ é comum supor que estão se referindo aos homens e não as mulheres (KHOSROSHAHI, 1989 *apud* EHRLICH e KING, 1994).

Ademais, Khosroshahi (1989 *apud* EHRLICH e KING, 1994), em suas pesquisas pediu para um grupo de participantes – mulheres e homens - lessem um parágrafo ambíguo a respeito do gênero de um/a personagem, concluiu-

³Todas as traduções feitas no presente trabalho são de inteira responsabilidade dos autores deste trabalho. Tradução: Nós – usado para homens.

⁴ Pronome pessoal – nós – usado para mulheres.

⁵ Pronome pessoal – ele.

⁶ Pronome pessoal – ela.

⁷ Pronome pessoal – elas/eles.

se que a tendência foi descrever o personagem como homem. Por conseguinte, percebe-se que a língua não é neutra e o sexismo nas línguas refletem nas práticas reais da sociedade (EHRLICH e KING, 1994).

Pode-se constatar que tanto na língua inglesa, quanto na língua portuguesa, a palavra: *homen*, *man*⁸, *mankind*⁹ podem-se utilizadas no sentido de ser vivo, humanidade. Isto posto, Butler (2018), advoga que o gênero universal é o masculino e isso enaltece aos homens. Por consequência, não existe dois gêneros, existe somente o feminino, visto que o masculino assume um gênero universal, todavia, deve-se deixar claro que a linguagem em si não é sexista e misógina, somente os usos que as pessoas fazem dessa língua a torna sexista (WITTIG, 1983 *apud* BUTLER, 2018).

Portanto, os casos citados tratam de alguns exemplos linguísticos e concluímos que “em uma sociedade patriarcal a língua assume a aparência e conteúdo patriarcal” (ARAUJO, 2007, p.63).

Gênero e trabalho

Compreendemos que as questões de gênero guiam ações, moldam corpos e conseqüentemente, interferem nas relações sociais e nos trabalhos. No que se refere ao campo salarial, as mulheres ganham em média 18% a menos que homens e esse índice pode chegar até 46% a depender do país (CONNELL e PEARSE, 2015). No Brasil, as mulheres ganham por volta de 30% a menos que os homens, mas ao interseccionar as questões de gênero e raça, a desigualdade salarial aumenta, assim, os homens brancos ganham 30% a mais que mulheres brancas, as mulheres brancas ganham mais que homens negros,

⁸ Tradução: homem.

⁹ Tradução: Humanidade.

os homens negros ganham mais que mulheres negras e as mulheres negras ganham menos que todos (RIBEIRO, 2019).

Além disso, as mulheres tendem a ocupar os empregos menos valorizados e raramente chegam aos postos e cargos de gerência. Outrossim, as mulheres negras são as que mais estão envolvidas em situações de trabalhos precários e são o maior número de desempregadas, seguidas pelos homens negros, mulheres brancas e por fim homens brancos (RIBEIRO, 2019).

A despeito da divisão sexual de trabalhos, as mulheres tendem a ocupar funções de atendimento, limpeza, trabalhos relacionados a cuidados, enfermagem e educação básica; já os homens ocupam postos como gestão, contabilidade, direito, profissões técnicas, engenharia e computação (CONNELL e PEARSE, 2015). Logo, pode-se afirmar que essas divisões não são naturais, são construídas durante a história por meio de uma sociedade patriarcal que põe o homem em lugar de privilégio e a mulher em um lugar de opressão.

O contexto da pesquisa

A presente pesquisa ocorrerá em aulas de língua inglesa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – campus Maceió. A escola oferta cursos de extensão, técnicos de ensino médio integrado, subsequentes, assim como cursos de licenciatura e técnicos em graduação. No campus Maceió, os cursos do ensino médio são: edificações, eletrônica, eletrotécnica, estradas, mecânica, química e informática. Escolhemos realizar a pesquisa com alunas e alunos dos segundos anos devido as falas sexistas de alunos homens nos cursos de mecânica e informática.

Devido ao fato de certos postos de trabalhos serem compreendidos como profissões para homens, o número de alunos matriculados em certos

cursos tende a ser maior que o número de alunas. Além disso, as meninas matriculadas nesses cursos são vítimas ou presenciam sexismo por terem escolhido o curso (LIMA, 2015).

Tavares da Rocha e Bezerra Santos (2018), ao analisarem o número de discentes matriculados nos cursos de informática, mecânica e eletrotécnica, perceberam que há o predomínio de alunos homens matriculados nesses cursos, na amostra de 122 discentes, 85 eram homens e 37 mulheres. Assim, acreditamos que o sexismo e os padrões opressores de gênero influenciam nas escolhas dos cursos.

Diante desse contexto, buscaremos problematizar as questões de gênero em aulas de inglês a fim de contribuir para uma atmosfera mais justa e igualitária, pois o papel da/do linguista aplicado deve ser contribuir para a melhoria de vida das/dos participantes da pesquisa.

Acreditamos que o “professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações e suas visões de mundo” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p.91); portanto, cabe a/o docente “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constantes questionamentos” (RAJAGOPALAN, 2016, p.111).

Considerações finais

Como dito anteriormente, a LA lida com questões sociais, tais como: sexismo, racismo e homofobia (MOITA LOPES, 2013). Devido ao papel educativo da escola, faz-se necessário problematizar discursos e práticas preconceituosas. Nesse sentido, os debates sobre gênero são de grande valia e contribuem para um ambiente escolar mais justo e igualitário.

No contexto do Instituto Federal de Alagoas, percebemos que há um

grande predomínio de alunos homens matriculados nos cursos técnicos, acreditamos que isso deve-se ao fato dos padrões de gênero influenciarem nas escolhas e nos postos de trabalhos (CONNELL e PEARSE, 2015). Ademais, meninas que estudam em cursos como mecânica e informática são vítimas de preconceito e machismo devido ao terem escolhido um curso que supostamente seria para homens. Em nossa opinião, faz-se necessário questionar os discursos hegemônicos para que não se perpetue machismo nas aulas e nos ambientes sociais.

Logo, cabe as/os docentes estarem atentos em sala de aula em posturas sexistas e discriminatórias de suas/seus discentes. Vale salientar que por vivermos em uma sociedade patriarcal, muitas mulheres podem ser tão sexistas como homens; e a única forma de conseguirmos o fim do machismo é por meio da consciência e do envolvimento de todos, mulheres e homens (HOOKS, 2018).

Por fim, salientamos que o presente trabalho encontra-se em fase inicial, acontecerá no primeiro semestre de 2020 e será um trabalho de mestrado.

Referências

- ARAUJO, Daniela. *As palavras e seus efeitos: o sexismo na publicidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16.ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Prefácio. In: CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2015.

CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. *Todavia chitas em movimentos*. In: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.) *Estudos feministas - mulheres e educação popular*. 2ª volume. São Paulo: LiberArs, 2018.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2015.

EHRlich, Susan; KING, Ruth. *Feminist meanings and the (de)politicization of the lexicon*. In: *Language in Society* 23, 59-76. Printed in the United States of America, 1994.

FABRÍCIO, Branca Falabella. *Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”*: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, LP. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HENDEL, Liliana. *Ciudadanía de baja calidad*. In: *Violências de gênero: las mentiras del patriarcado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, p. 37-74, 2017.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. Línguas & Letras, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, LP. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Josenice Claudia Moura de. *Gêneros como construções identitárias nas aulas de língua inglesa do ensino médio: um estudo sobre Letramento Crítico*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Proposições, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 99-109, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade*. Formação Docente, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MCCANN, Hannah. et al. *O livro do feminismo*. Tradução: Ana Rodrigues. 1.ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidade, ética e política*. Gragoatá. v. 27: 33-50, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemes africanas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, LP. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 1.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, LP. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TAVARES DA ROCHA, Maryana Josina; BEZERRA SANTOS, Douglas Henrique. Reflexões sobre questões de gênero e ensino de línguas. In: *II colóquio internacional em educação, saúde e cultura: conectando saberes entre a teoria e a prática. VI congresso científico em educação e prática social: uma reflexão interdisciplinar*, 2018, Arapiraca. *Anais*. ISSN: 2318-4728 v.6, p. 322-330, 2018.

CAPÍTULO 26

Representações dos imigrantes na imprensa chilena: análise crítica do discurso do jornal *La Tercera*¹

José Genival Bezerra Ferreira²

Introdução

Neste trabalho, apresentado no I Encontro Nacional de Linguística Aplicada – Estudos Discursivos das Práticas de Linguagem, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL), questionamos, por meio da análise de notícias publicadas no jornal chileno *La Tercera*, como o periódico construiu a representação social dos imigrantes entre nos anos de 2017 e 2018, período em que o Chile recebeu maior número de imigrantes em sua história. Para tanto, analisamos as estratégias ideológicas que foram mobilizadas nos discursos jornalísticos para constituir a representação dos imigrantes venezuelanos e haitianos principalmente.

O *corpus* é composto por 39 notícias coletadas na versão *online* do jornal em questão. A análise é alicerçada nos pressupostos principais da Análise de Discurso Crítica (ACD), por Norman Fairclough (2001) e por van Dijk (2008);

¹ Órgão Financiador: Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Santiago de Chile

² Doutor em Linguística, Universidad de Santiago de Chile. jose.ferreira@usach.cl.

em conexão com a Representação de Atores Sociais, de van Leeuwen (2008). Fundamenta-se ainda na perspectiva da ideologia e seus modos de operação conforme Thompson (2009). As categorias analíticas são adotadas de van Leeuwen (1997) e de Thompson (2009).

Com este estudo, pretendemos contribuir para a compreensão da responsabilidade da tarefa jornalística na construção discursiva da realidade, além de propiciar dados para pesquisas em torno do estudo da imigração no Chile.

Iniciaremos discutindo sobre a relação entre imigrantes, discurso jornalístico e metodologia; posteriormente expomos alguns dados relevantes sobre os imigrantes no Chile, atenção dada aos haitianos e aos venezuelanos; depois, adentramos na discussão teórica que subsidia nosso trabalho e por último apresentamos parte dos dados de nossa pesquisa, seguida de breve análise e procederemos à finalização com nossas conclusões.

Discurso jornalístico, imigrantes e metodologia

A tentativa de explorar as formas pelas quais a “realidade” dos imigrantes é construída dentro da linguagem, do discurso e das representações mediáticas, num processo de produção e de difusão da ideologia, constitui uma tentativa de realçar a natureza discursiva e linguística do poder midiático Fairclough (1997), principalmente, nas suas formas de representar os acontecimentos e os atores sociais. O papel ideológico da mídia no processo de reprodução social das nossas sociedades reside sobretudo no modo como continuamente trabalha os processos materiais produzidos na vida social, integrando-os em sistemas ideológicos consistentes e, na medida em que as ideologias estão ligadas e nascem das práticas sociais e materiais e lhes dão expressão e articulação, a

mídia tem, inevitavelmente, um efeito político na reprodução social (WODAK, 2004).

Ao abordamos a análise do discurso – ao contrário da análise quantitativa do conteúdo das notícias – implica uma visão construtivista “forte” do mundo social, isto é, envolve um conjunto de pressupostos relativos aos efeitos construtivos da linguagem, sugerindo análises textuais detalhadas. Nelas, os utilizadores da linguagem são considerados membros de comunidades, grupos ou organizações, supondo-se que falam, escrevem ou compreendem a partir de uma posição social específica. Assim, o discurso é entendido, nessa metodologia, como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Seguimos aqui a lição do referido autor ao entender as notícias como enunciados linguísticos (sendo que o uso da língua é sempre um uso social, contextualizado e dirigido) e constituem-se como práticas discursivas de natureza sociocultural.

Selecionar fatos noticiados pela imprensa e torná-los acontecimentos – isto é, torná-los legíveis como história – é uma das funções primeiras (e mesmo primárias) da textualidade jornalística. Esse aspecto remete para as principais dominantes do processo narrativo: a sua dimensão temporal e antropomórfica; a atitude de distanciamento do seu enunciador e o seu pendor objetivo.

Procuramos indagar, assim, a representação discursiva e a forma como os atores sociais são designados, no caso dos imigrantes, incluídos ou excluídos nos discursos, revelando os interesses e objetivos de quem os representa (VAN LEEUWEN, 2008, p. 38). Tal questão permite verificar o tipo de papéis atribuídos a esses grupos sociais: quem age, como age, em benefício de quem; serão essas ações transitivas ou intransitivas; serão veiculadas por formas verbais semanticamente disfóricas ou eufóricas? Isto é, para Theo van Leeuwen (2008), um elemento crucial: nem sempre a “ação sociológica é realizada pela ação linguística” (VAN LEEUWEN, 1997, pp. 169-222). Ao analisar como os

atores sociais ocupam posições tópicas e que tipo de atores intervêm como agentes ou pacientes nos processos, podemos dar conta de como as notícias são discursos que constroem identidades, podendo induzir o leitor a perceber o mundo social de determinada forma, muitas vezes, com base em modelos partilhados (HALL, 2001).

Como já mencionado, as notícias analisadas foram publicadas em sua versão *online* pelo jornal *La Tercera*, totalizando 39 textos nos anos de 2017 e 2018. Coletamos notícias publicadas nesse período de tempo a fim de analisar a forma como os atores sociais envolvidos no processo de realização desse evento foram representados. Tal análise permitiu observar o modo como o jornal construiu a representação dos imigrantes haitianos e venezuelanos. Descrevemos as escolhas gramaticais e lexicais que esse jornal fez para representar os atores incluídos e excluídos, com o objetivo de verificar os efeitos de sentido ideológicos.

Imigração no Chile

O mundo hoje se encontra diante de uma realidade brutal: milhares de pessoas são diariamente forçadas a deixar suas casas, suas vidas, sua terra, para fugir de perseguições e rumar para uma vida melhor, longe da violência e da pobreza. O Chile entrou como receptor dessas pessoas de diversos países nos últimos anos, houve um movimento crescente de grupos estrangeiros no país, advindos tanto de países desenvolvidos quanto de países subdesenvolvidos. Segundo dados da Cepal e da OIT, entre 2010 e 2015, a imigração cresceu na média de 4,9% por ano, acima do México e Brasil. Esses imigrantes têm mais escolaridade que os chilenos, ou seja, 79% têm 10 ou mais anos de estudo. A tendência é que as imigrações atuais no Chile continuem aumentando, sobretudo de populações advindas de países subdesenvolvidos ou com uma precária situação econômica, além de povos de regiões marcadas por grandes

conflitos, com destaque para os haitianos e os venezuelanos. No caso dos haitianos é consequência da instabilidade política e econômica no país, além disso as catástrofes naturais como a que ocorreu em 2010, deixando mais de 300.000 mortes (GUTIÉRREZ, 2006). Já no caso da **imigração venezuelana para o Chile** resulta do cenário de crise em que vivem os venezuelanos, o que envolvem questões políticas, econômicas e sociais (VARGAS, 2015).

Segundo Maldonato (2018), em 2016 foi o ano que aumentou significativamente o número de imigrantes no país, em especial, de haitianos. Durante esse período, de acordo com dados do *Departamento de Extranjería y Migración* (DEM), entregou-se mais de 3 mil permanências definitivas e mais de 20 mil permissões de residência definitiva. Caso semelhante se aplica aos venezuelanos.

Fundamentação Teórica

Para a fundamentação teórica norteadora do trabalho, lançamos mão de diversos teóricos de reconhecida credibilidade na área da Análise Crítica do Discurso (ACD), considerando que se trata de uma vertente do pensamento relativamente nova na história, mas não por isso menos importante do que as demais correntes que buscam a compreensão do comportamento humano.

A abordagem crítica da linguagem se faz indispensável, em uma época em que se torna cada vez mais visível o fenômeno social em que o homem se volta para si mesmo e toma ciência de si e de suas práticas, fato que ocorre através do discurso. Isso demonstra que essa consciência crítica das práticas linguísticas cotidianas responde as mudanças fundamentais nas funções que cumpre a linguagem na vida social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 369).

Para a ACD o uso da linguagem se molda no âmbito do social e não no individual. Por isso, Fairclough (1997) sugere que se use a palavra discurso

quando se mencionar a utilização da linguagem enquanto forma de prática social. Nesse caso, o discurso é reconhecido como forma e ação que se relacionam dialeticamente com a estrutura social vigente. O meio social constrói o discurso e é por ele construído simultaneamente. Existe, assim, uma relação de reciprocidade entre as situações de caráter social e o conjunto de discursos criados e proferidos, visando invariavelmente à conquista do poder.

Apesar da existência de diferentes vertentes na abordagem de análise crítica da linguagem, Fairclough (1997 e 2001) apresenta uma abordagem da linguagem como expressão de prática social vinculada às concepções de poder e ideologia, enfoque bastante próximo do discursivo-interacionista de Bakhtin (1998), o qual contemplava a linguagem como uma atividade/uma prática social incorporada numa conjuntura comunicativa concreta.

Fairclough (1997) elabora uma proposta que busca abordar as questões de discurso e texto, a partir de uma visão teórico-metodológica tridimensional, de acordo com a qual os procedimentos de análise se pautariam por matrizes que se complementariam.

Por sua vez, van Dijk (2008), aborda uma diversidade de conceitos sobre poder no âmbito das ciências sociais e da filosofia, em que assinala o poder em termos de controle social, quando um grupo da população exerce domínio sobre outros em forma de poder político e econômico. O controle ocorre numa forma de dominação e exploração sobre os outros, sendo que esse controle é sempre exercido em benefício dos detentores do poder, tendo como consequência situações de abuso de poder. O que este autor demonstra com suas reflexões é que o controle do discurso é uma arma importante para as classes dominantes se manterem no poder, lançando mão do controle rigoroso de acesso ao discurso, elaborando e peneirando cuidadosamente o conteúdo de tudo que é divulgado em meios de comunicação de massa.

Van Dijk (2008) ainda chama a atenção para o aspecto interacional do poder, já que, para que ele exista, deve ser legitimado de acordo com as relações de poder. Em sua opinião, cabe aos estudiosos investigar como esse poder é exercido, manifestado, descrito, disfarçado ou legitimado por textos e declarações orais dentro do contexto social. Ressaltando que tem o controle ideológico da sociedade quem for capaz de controlar o discurso; trata-se de quem pode escrever o quê, para quem, em que circunstâncias e o que se espera que o receptor compreenda.

Um dos teóricos que também subsidiam as discussões deste trabalho é Teo Van Leeuwen (1997), para quem o discurso se apresenta como forma de ação, embora também seja uma das maneiras de representação das práticas sociais, defendendo que a Análise Crítica do Discurso deve focar suas análises em ambos.

Para o autor, as representações ocorrem nas relações sociais e interpessoais e na relação com o mundo que nos rodeia. Os textos, dessa forma, são produzidos dentro de determinado contexto cultural e mudam de acordo com o objetivo dos sujeitos.

As escolhas linguísticas produzem representações sociais. Van Leeuwen (2008) usa o termo “atores sociais” para nomear os indivíduos dentro de um texto, ou seja, o escritor/autor. Assim, van Leeuwen (2008) analisa as várias maneiras como esses atores podem ser representados dentro de determinado texto que circula socialmente.

No que concerne ao interesse desta pesquisa, o autor nos apresenta uma gramática que tem como ponto de partida categorias sociológicas em vez de categorias gramaticais, isso porque busca identificar de que modo a linguagem é usada para representações várias. A representação é justamente o foco primordial na tese de van Leewen (2008), embora o estudo da linguagem no processo de interação social seja também muito abrangente, uma vez que não só

envolve o texto tradicionalmente concebido, mas, de acordo com o teórico, há outras simioses de cunho multimedial, fornecendo as condições teóricas e práticas para lidar adequadamente com os textos multimodais da atualidade.

Segundo van Leeuwen (2008), em sua teoria da representação dos atores sociais, existem categorias às quais estão ligadas e por meio delas pode-se identificar de que forma os atores sociais são representados, as suas características e ainda o posicionamento de cada um deles no discurso. A Inclusão ou Exclusão dos atores sociais acontece para obedecer a interesses, propósitos e expectativas do grupo social a quem foi construído o texto, o público-alvo é quem determina direta ou indiretamente quais atores sociais ficam ou saem, onde, como e porque devem permanecer.

Análise

Em questões quantitativas, um primeiro dado notável da pesquisa é a pequena quantidade de textos jornalísticos publicados acerca dos homens e mulheres imigrante. Foram 39 textos ao longo de dois no segundo jornal chileno de maior circulação e mais acessado em todo o país. Quando o jornal *La Tercera* fala das mulheres e dos homens imigrantes haitianos e venezuelanos, as principais temáticas que encontramos associadas a eles são as seguintes:

Tabela 1: Temáticas associadas aos homens e mulheres imigrantes haitianos

Temas ligados aos imigrantes haitianos	Recorrências
Discriminação	33%
Idioma	17%
Trabalho	14%
Clima	14%
Saúde	13%
Integração cultural	9%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Como observamos na Tabela 1, o tema mais recorrente é a “discriminação”, ocupando o primeiro lugar com 33% de referências pelo jornal. Essa questão encontramos respaldo no estudo *Haitianos en Chile Integración Laboral, Social y Cultural (2019)*³, da Universidade de Talca, que revela que os haitianos são discriminados em órgãos públicos, pelos vizinhos, nos centros de saúde, para arrendar/comprar uma casa, no transporte, nas lojas, nos bancos e também quando vão solicitar trabalho. A segunda questão mais recorrente diz respeito ao “idioma” com 17%. Para o jornal, os haitianos não se adaptam ao Chile principalmente por causa do idioma (falam o crioulo haitiano), sempre estão em grupo com outros haitianos e dificilmente se misturam com os chilenos e não aprendem espanhol. Quanto ao “trabalho” e ao “clima”, respectivamente, 14% ocuparam as páginas do jornal. No que diz respeito ao trabalhador haitiano no Chile, o periódico põe em questão: os que têm contrato de trabalho e os que não têm. Para os poucos que falam espanhol, conseguem um contrato, mesmo que seja trabalho manual, e os que não têm vão para o mercado informal, muitos vão trabalhar como vendedores ambulantes ou na agricultura. Segundo *La Tercera*⁴, de 8 de novembro de 2018, para 86% dos haitianos é mais difícil encontrar trabalho do que imigrantes de outras nacionalidades. No que concerne ao “clima”, conforme o jornal, as pessoas do Haiti no Chile, sofrem com as baixas temperaturas que podem chegar, por exemplo, a -3 °C, e são a principal causa de doenças respiratórias dos haitianos (há relatos de mortes), ao contrário do Haiti que tem uma temperatura mínima de 20 °C. O jornal cita como consequência às condições precárias de suas casas, sem calefatores, bem como alguns não tem roupas adequadas. No que se refere à “saúde”, com 13%, o jornal dá voz a

³ Disponível em: <http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/Integracion%20social-cultural-laboral_haitianos_ppt_prensa.pdf> Acesso em: 13 de novembro de 2019.

⁴ Disponível em: <

vulnerabilidade dessa comunidade, o fato de ser regular ou irregular no Chile, tem um impacto direto na saúde deles. O acesso ao sistema de saúde oferecido aos imigrantes depende, muitas vezes, de se ter um trabalho regular (assim contribui para o sistema de saúde pública), ter cédula de identidade e o tipo de visto. Por último, a “integração cultural”, com 9%, dos haitianos no Chile, para o jornal essa questão perpassa por vários fatores, menciona: a língua, o racismo (a primeira comunidade afrodescendente chegar ao Chile e mais pobre), imigrantes sem direito e ausência de políticas migratórias. Essas são as principais questões que levam o imigrante haitiano a não se integrar às comunidades chilenas.

Tabela 2: Temáticas associadas aos homens e mulheres imigrantes venezuelanos

Temas ligados aos imigrantes venezuelanos	Recorrências
Luta por trabalho	38%
Burocracia dos órgãos públicos	28%
Discriminação	18%
Problemas sociais	12%
Prostituição	4%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Como se nota na Tabela 2, o jornal *La Tercera* faz referências aos venezuelanos, com 38%, por questões ligadas ao trabalho. A inserção dos nacionais da Venezuela no mercado de “trabalho” chileno não é fácil, mesmo que os estudos demonstrem que os venezuelanos têm mais escolaridade que os chilenos⁵ e os que conseguem vão para trabalhos “inferiores”, ou seja, há engenheiros, médicos etc. que estão trabalhando como garçons, em limpeza de casas e ruas, bem como há de assinalar a dificuldade de reconhecer os estudos no Chile para que possam exercer suas profissões. Para *La Tercera*, um tema recorrente, com 28%, para os venezuelanos é a “burocracia por parte dos

⁵ Disponível em: <<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/01/17/mayoria-de-los-inmigrantes-en-chile-tiene-mas-estudios-que-los-chilenos/>> Acesso em: 15 de setembro de 2019.

órgãos públicos” chilenos, como por exemplo, conseguir um visto temporário ou permanente chega a levar anos, mesmo com a desburocratização que o governo anunciou (solicitação *online* recentemente)⁶. Segundo o jornal, os venezuelanos também são “discriminados”, com 18%, não pela cor da pele, como os haitianos, mas porque têm mais escolaridade que os chilenos, também no trabalho sofrem algum tipo de discriminação (BUSTILLOS, 2018). No que diz respeito aos “problemas sociais”, com 12%, (que englobam alguns já citados), o jornal destaca a questão da xenofobia, a violação dos direitos trabalhistas (se paga menos aos venezuelanos), o mau trato nos estabelecimentos públicos quando são empregados de garçom ou vendedores em loja. (BUSTILLOS, 2018). O jornal também menciona a questão da “prostituição” venezuelana em Santiago principalmente. Algumas profissionais venezuelanas, ao chegarem ao Chile, sem trabalho, se dedicam à prostituição.

A representação dos denominadores comuns associados à construção de identidade

Neste momento, quantificamos a frequência dos vários denominadores comuns (atores sociais). A fim de tornar mais simples o registro dessas ocorrências e frequências, segmentamos tais atores por denominadores comuns em grupos, de acordo com o explicitado no procedimento metodológico adotado, que se apresenta na tabela-resumo a seguir.

Tabela 3 – Representação dos atores sociais Ativados e Apassivados em *La Tercera*

ATORES SOCIAIS	NÚMERO DE INCLUSÃO	
	ATIVACÃO	APASSIVAÇÃO
Haitiano(s)	43	66
Venezuelano(s)	32	59

⁶ Disponível em: <<https://www.latercera.com/nacional/noticia/extranjeria-proyecta-200-mil-solicitudes-permanencia-definitiva/824812/>> Acesso em: 15 de setembro de 2019.

Discriminação	22	11
Trabalho	13	9
Saúde	20	21
Clima	24	20
TOTAL	154	186

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Para van Leeuwen (2008), dentro de um texto os atores sociais são incluídos ou excluídos com propósitos variados a depender do produtor do texto. Nos textos analisados, conforme Tabela 3, foram detectadas 340 ocorrências de Inclusão por Ativação e Apassivação, no *corpus*, sendo 154 as ocorrências de atores por Ativação e 186 por Apassivação. Ao analisar a forma como a Ativação e a Apassivação foram distribuídas, considerando os denominadores comuns, percebemos que os denominadores “haitiano(s)” e “venezuelano(s)” foram os mais representados por Apassivação no *corpus*, com a diferença de apenas 32 ocorrências entre eles. Isso se repete com os outros denominadores comuns, ou seja, os atores são mais incluídos por Apassivação do que por Ativação, ou seja, os atores assumem papéis submissos ou inferiores nas notícias analisadas (VAN LEEUWEN, 2008).

As categorias de análise foram escolhidas de acordo com a importância que elas representam dentro do inventário produzido por Van Leeuwen (2008), as quais, mesmo sendo as formas mais genéricas, são capazes de nos fornecer elementos para entendermos a construção da identidade dos haitianos e venezuelanos por intermédio das veiculações na imprensa *online* chilena e quais suas consequências sociais, políticas e culturais para esses atores.

Assim, a análise das notícias, no nosso *corpus*, nos revelou sentidos que vai ao encontro ao que Thompson (2009) indica cinco formas de funcionamento da ideologia: a) *legitimação* (o jornal legitima a imigração haitiana e venezuelana no Chile tanto positivamente como negativamente); b) *dissimulação* (na representação dos imigrantes de forma negativa, como

discriminação e prostituição); c) *unificação* (ao representar os imigrantes como identidade única, em alguns pontos não os diferencia); d) *fragmentação* (ao representar os imigrantes responsáveis pelo desemprego, pela violência no país etc.) e e) *reificação* (ao representar os imigrantes como algo não bom para o Chile). No jornal em questão, notamos a tentativa de naturalizar essas e outras representações, apresentando a dominação e a subordinação à classe hegemônica, perpetuando alguns estereótipos na sociedade. Tais modos de operação da ideologia, com suas estratégias comuns de produção simbólica, contribuem para que as ideologias conquistem o estado de senso comum, podendo converter-se propícios na preservação do *status quo*.

Conclusões

O ponto de partida deste trabalho respaldou-se na diligência de observar a forma como estariam representados os atores sociais (incluídos ou excluídos), no caso os imigrantes haitianos e venezuelanos, nas notícias. Com o intuito de responder a esse questionamento, abraçou-se a teoria da representação dos atores sociais, de Theo Van Leeuwen (2008), para observar às Representações dos Grupos Nominais. O tratamento dos resultados foi alcançado por meio da análise qualitativa de alicerce quantitativo, por intermédio da delimitação do inventário das categorias, observando as categorias mais genéricas como a Inclusão (por Ativação e Apassivação), sendo que os resultados atingidos foram representativos e desvelam o modo como esses atores sociais foram representados no *corpus*.

Considerando os paradigmas teóricos, investigamos as escolhas linguísticas produzidas pelo jornal *La Tercera*, em suas notícias e os significados gerados por essas escolhas. Foi possível perceber que as escolhas linguísticas de tal periódico representam os imigrantes de forma incluída por Apassivação nas

notícias no que dizem respeito ao seu papel como comunidade, por meio dos papéis lexicogramaticais de Ator, Experienciador e Portador. Por outro lado, a representação desses atores aparece em papéis ativados, porém em segundo plano, de forma mais positiva, ou seja, Ativados. No papel Experienciador, os imigrantes são representados como atores que precisam apresentar-se motivados na função de seus papéis, conforme o jornal deixa desvelar.

É possível comprovar, portanto, que os imigrantes foram intensamente divulgados na imprensa chilena *online*. Dito isso, o trabalho de (de)construção não se encerra por aqui. É preciso, no entanto, que outros caminhos sejam abertos e outros olhares críticos sejam lançados a fim de entender os valores que estão entranhados na língua e que se materializam nos seus diversos suportes, nos diversos discursos, como no gênero textual notícia *online* sobre os imigrantes.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1934-1935). São Paulo: Hucitec, 1998.

BUSTILLOS, F. (org.). La migración venezolana en Santiago de Chile: entre la inseguridad laboral y la discriminación. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 2018, Vol. 8(1), pp. 81-117

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN DEL MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA (2017). “Reportes Migratorios: Población Migrante en Chile”. Recuperado de: http://www.extranjeria.gob.cl/media/2017/09/RM_PoblacionMigranteChile.pdf

FAIRCLOUGH, N. *A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

- GUTIÉRREZ, J. Violencias etnoraciales en el contexto de la inmigración negra en Santiago de Chile. En Tijoux, M. (ed), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MALDONADO, P. *Crónicas de Migrantes Haitianos: Chile, ¿País De Oportunidades?* Trabajo de Conclusión de Curso (Graduación em Jornalismo) Universidad de Chile. Instituto de la Comunicación e Imagen Escuela de Periodismo, Santiago, 2018
- VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169- 222.
- VAN LEEUWEN, T. *Representing social actors*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Contexto, 2008.
- VARGAS, D. *La inmigración reciente de la juventud venezolana en Canarias: un reportaje audiovisual en el que se manifiestan sus protagonistas*. 2015, Trabajo de Conclusión de Curso. (Graduación em Jornalismo). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 2015.
- WODAK, R. *Disorders of discourse*. Nova Yorque: Longman, 2004.

Análise discursiva dos silenciamentos nas propostas do governo Bolsonaro em relação aos direitos trabalhistas

André Luis Guimarães da Rocha

Introdução

No presente trabalho, tem-se o objetivo geral de analisar duas materialidades que estão presentes no plano de governo e nos discursos do candidato à presidência da república do Brasil, eleito em 28 de outubro de 2018, através dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso – AD, de linha Pecheutiana e de perspectiva materialista-histórica.

Para atingir nosso objetivo, tomaremos como categoria da AD o Silenciamento e faremos a análise das condições de produção amplas e restritas, tendo em vista que a AD pecheutiana de perspectiva materialista-histórica prega que o sentido de um enunciado não é apresentado de imediato, na estrutura da língua, antes, sim, é produzido sob a influência de determinadas condições de produção (CP), necessitando, conseqüentemente, de uma análise das materialidades inseridas em seu contexto histórico e ideológico.

Ante o exposto, surgem os seguintes questionamentos: Quais ideologias estão por trás de tal discurso? Quais as condições existentes que permitem a legitimação de um discurso dessa natureza? O que leva parte da classe

trabalhadora a destinar seu voto a um candidato que promete retirada de direitos? E o último, porém não menos importante dos questionamentos: O que tal discurso esconde?

Com o escopo de responder a essas indagações, este estudo se dedica a, a partir dos pressupostos teóricos e da metodologia da Análise do Discurso – AD de perspectiva materialista-histórica, sob a categoria Silenciamento, desvelar aquilo que fora silenciado nos enunciados postos pelo candidato, visando a mostrar suas intenções e implicações futuras.

Algumas noções teórico-metodológicas

Uma vez que a proposta do trabalho é analisar sequências discursivas sob a perspectiva da Análise do Discurso – AD de linha francesa e corrente teórica de Michel Pêcheux, em sua categoria Silenciamento, entende-se ser de suma importância posicionar o leitor acerca de noções teóricas e metodológicas. Para tanto, pretende-se conceituar Análise do Discurso, Discurso, Condições de Produção, Formação Ideológica e Silenciamento.

De acordo com Florêncio et al (2016, p.19), “Análise do Discurso é um campo de estudo ou uma área do conhecimento que tem por objeto de estudo o discurso”, porém, ainda conforme os autores, esse objeto, na linha francesa e corrente teórica de Pêcheux, não está centrado apenas na língua, mas sim na fala, no sujeito e nas relações sociais, diferentemente de outras correntes.

Para Orlandi (2007 *apud* FLORENCIO et al, 2016, p.23) a Análise do Discurso “se constitui na conjuntura intelectual [...] em que a grande questão é a relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala.”

A partir das passagens acima, podemos depreender que a AD, na perspectiva pecheutiana, não se limita a analisar frases, falas, textos, levando em

consideração simplesmente o que está exposto nessas passagens, limitando-se à estrutura da língua em relação à fonologia, morfologia e sintaxe. Antes, estes campos da Linguística servem como base para análise do processo discursivo que, segundo Pêcheux (2012, p. 128) é o “funcionamento da base linguística em relação a representações postas em jogo nas relações sociais”.

Assim, Pêcheux define discurso como:

uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso. (PÊCHEUX, 2012, P. 214).

O discurso é um conjunto de dizeres que se utilizam da linguagem e que são postos de forma objetiva por um enunciador num determinado momento, o qual deve ser analisado e interpretado subjetivamente levando em consideração aspectos ideológicos do sujeito que enuncia, do contexto em que enuncia e para quem dirige o enunciado. Ou, como nos mostra Florêncio et al (2016, p. 50), “o discurso é a objetividade feita subjetividade, através de um pô social feito de linguagem.”

Entendendo ter deixado claros os conceitos de Análise do Discurso e de seu objeto de análise, Discurso, pretende-se explicar o que são as condições de produção do discurso, visto que estas são parte importante para o entendimento do discurso, uma vez que, segundo Florêncio et al (2016, p. 23), o discurso é a “relação indissociável entre língua, história e ideologia”.

Na AD de linha pecheutiana entende-se que todo discurso, por ser produzido nas relações sociais, é construído com base nas contradições e choques de ideias e posições típicos desse convívio, principalmente nas relações de produção, na luta de classes. Nesse sentido, Florêncio et al (2016, p. 27-28) nos mostram que “não há, pois, discurso inocente, uma vez que ao produzi-lo,

o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representa os lugares sociais que ocupa.”

As Condições de Produção (CP) referem-se ao contexto histórico, social e político em que o sujeito construiu seu discurso para alguém, em nome de alguém ou algo. Nesse sentido, Pêcheux (2012, p. 214) teoriza CP como “conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condição de dar imediatamente certo número de precisões.” Ainda nesse mesmo sentido, Florêncio et al nos dão a seguinte contribuição:

as relações sociais e a luta de classes são as condições de produção do discurso, compreendendo sujeito e situação, em suas relações sociais, abrangentes da cultura, economia, política, de um determinado momento histórico e de momentos outros, resgatados pela memória sócio-histórica e ideológica, ratificando, assim, o caráter histórico e ideológico do discurso. (FLORÊNCIO et al, 2016, p. 69).

É nesse sentido que a AD e o Marxismo se encontram e se complementam, pois é baseado nas concepções marxistas que o analista do discurso vai buscar as condições de produção de seu objeto de análise, como se pode depreender do que é exposto por Bahktin/Volochínov:

Para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo que lhe é exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p.31).

A concepção marxista mostra que a ideologia é baseada em signos, os quais podem ser expressos em corpos físicos, instrumentos de produção, produto de consumo e na palavra que, segundo Bahktin/Volochínov (1981, p. 36), “é o fenômeno ideológico por excelência.” Assim, a busca por desvelar as

posições ideológicas com as quais o sujeito enunciador se identifica, além da relação com outros discursos, constitui o objetivo da AD.

Para atingir este objetivo, necessário se faz identificar qual ideologia move o sujeito enunciador, uma vez que, segundo Florêncio et al (2016, p.54), não podemos imaginar a existência de um discurso sem que haja um sujeito que o produza, como também não podemos pensar na existência de sujeito que não tenha ideologia. Essa ideologia buscada está relacionada a uma dada Formação Ideológica, a qual pode ser definida como a posição tomada pelo sujeito enunciador em meio às contradições existentes no conflito de classes e expressas em práticas sociais concretas, que são particulares, porém, não individuais, uma vez que refletem a ideologia incutida no inconsciente desse sujeito e que contribuem (ou não) para a manutenção do *status quo*:

As formações ideológicas são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados. [...] e é no discurso que as formações ideológicas se materializam (FLORÊNCIO, 2016, p. 71-72).

Para concluir as noções teórico-metodológicas julgadas como necessárias à compreensão da análise das sequências discursivas que serão realizadas neste trabalho, passa-se a esclarecer a categoria da AD denominada Silenciamento, a qual surge da tentativa de dar sentido não somente ao que é dito expressamente, mas ao que é intencionalmente (ou não) calado. Importante considerar que toda tentativa de significação esbarra, também, na instabilidade e incompletude da linguagem que, por sua vez, permite extrair do que não foi dito sentidos múltiplos existentes na formação discursiva ou, mais que isso, a verdade que está por trás daquilo que foi dito, pois, como nos esclarece Orlandi (1995, p. 31), “o real da significação é o silêncio.”

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o

que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1995, p.13, grifos da autora).

O silêncio, que revela sentidos nas formações discursivas, por sua vez, não possui uma única forma. Orlandi, em seus estudos sobre as formas do silêncio, apresenta duas formas distintas, quais sejam: o silêncio fundante e a política do silêncio.

O silêncio fundante se caracteriza pelo que não é dito na formação discursiva para que esta possa ter significação. Nesse sentido, Florêncio et al (2016, p.83) salientam que “[...] o silêncio é fundamento para que o sujeito produza sentido e o reinstaure em cada dizer.” Enquanto para Orlandi (1995, p.72), “a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. Movimento permanente que caracteriza a significação e que produz o sentido em sua pluralidade.”

Já a política do silêncio se caracteriza pela escolha do que é dito, silenciando, assim, outros dizeres que trazem em si significados que o enunciante não deseja que sejam revelados. Para Orlandi (1995, p. 75) “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.”

Outra forma possível para a política do silêncio, trazida por Orlandi (1995, p.76), é o que ela chama de silêncio local, e que se caracteriza pela “interdição do dizer”, pela “censura”. Assim, diferentemente do silêncio constitutivo, essa forma não permite a escolha do que será dito por parte do enunciante, mas sim a proibição da enunciação do que este quer dizer, o obrigando a substituir palavras em sua formação discursiva.

Os silenciamentos de JAIR BOLSONARO: a análise discursiva

Nesta análise, nos debruçaremos sobre as seguintes sequências discursivas:

SD₁: “Criaremos uma nova carteira de trabalho verde e amarela, voluntária, para novos trabalhadores. Assim, todo jovem que ingresse no mercado de trabalho poderá escolher entre um vínculo empregatício baseado na carteira de trabalho tradicional (azul) – mantendo o ordenamento jurídico atual –, ou uma carteira de trabalho verde e amarela (onde o contrato individual prevalece sobre a CLT, mantendo todos os direitos constitucionais)”.

SD₂: “Aos poucos, a população vai entendendo que é melhor menos direitos e [mais] emprego do que todos os direitos e desemprego”.

A primeira SD foi extraída do plano de governo do então candidato à presidência da república, Jair Messias Bolsonaro, denominado “Caminho da Prosperidade”, enquanto a segunda SD fora retirada de uma entrevista dada pelo candidato aos meios midiáticos e pode ser encontrada na página Web da Revista *Veja*, publicada na data de 21 de maio de 2018.

Realizaremos a análise dessas duas sequências discursivas levando em consideração que fazem parte de um mesmo contexto sócio-histórico, tendo, portanto, as mesmas condições de produção, amplas e restritas, o mesmo sujeito enunciante e os mesmos interlocutores. Contudo, iniciaremos a análise pela elucidação de suas formações ideológicas (FI), posteriormente suas condições de produção (CP), tanto amplas como restritas e, em seguida, partiremos para o desvelamento dos silenciamentos.

As duas sequências discursivas estão enunciadas sob a Formação Ideológica Neoliberal, o que significa dizer que foram construídas sob a perspectiva de alguém que está posicionado ideologicamente, no contexto da luta de classes, do lado do detentor do capital, seja por pertencer a esta classe ou por reproduzir e defender os anseios dela.

A ideologia Neoliberal surge a partir de uma severa crise do capital ocorrida no início da década de 70 – provocada, principalmente, pela profunda estagnação econômica das sociedades capitalistas daquele período, da elevação dos índices de inflação e da primeira grande crise do petróleo – como uma “espécie de releitura e resgate do liberalismo econômico clássico, pregando uma concepção de Estado mínimo, um retorno à versão de Estado liberal abstencionista.” (FIREMAN, 2017).

Para que fique claro o que é defendido hodiernamente pela ideologia neoliberal, recorremos ao que nos explica Vêras Neto (2007, p. 288), ao expressar o pensamento de Osvaldo Coggiola:

o neoliberalismo corresponde a um conjunto de medidas políticas e econômicas, coincidentes com um ciclo de eventos propiciadores de uma conjuntura histórica ocasionadora da disseminação em escala mundial, de políticas tendentes à privatização econômica e à **destruição das conquistas sociais**;[...] (grifo nosso).

A forma típica de ação dessa ideologia se dá, segundo Fireman (2017), através do “desmonte e desaparecimento do Estado a partir de privatizações, processo de desregulamentação, redução drástica de direitos sociais, ausência ou diminuição de políticas públicas compensatórias e de inclusão social, intervenção mínima do Estado na economia”.

Assim, podemos verificar na SD₁, na passagem “[...] todo jovem que ingresse no mercado de trabalho poderá escolher entre um vínculo empregatício baseado na carteira de trabalho tradicional (azul) – mantendo o ordenamento jurídico atual –, ou uma carteira de trabalho verde e amarela (**onde o contrato individual prevalece sobre a CLT, mantendo todos os direitos constitucionais**).”, especificamente na parte destacada, um discurso em defesa dos ideais capitalistas neoliberais promovendo, com a proposta, uma precarização do emprego através da destruição de conquistas sociais, mais especificamente leis trabalhistas, uma vez que o acordo dar-se-ia por contrato

individual que permitiria suplantiar direitos protegidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Nesse mesmo sentido, a SD₂ evidencia essa FI Neoliberal quando coloca a classe trabalhadora entre a possibilidade de desemprego ou emprego mais flexível, como se observa na parte em destaque: “aos poucos, a população vai entendendo que é melhor **menos direitos e [mais] emprego do que todos os direitos e desemprego.**”

Elucidada a Formação Ideológica, passa-se, agora, a abordar as condições de produção das sequências discursivas, iniciando pelas Condições Amplas e, posteriormente, as Restritas.

As crises são inerentes ao modo de produção capitalista e causadas pelo próprio objetivo do sistema, que é a acumulação cada vez maior, como nos afirmam Paulo Netto e Marcelo Braz (2012, p. 170) “[...] a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise.” e, também, por Lessa (2014, p.16) “as crises cíclicas nada mais são do que a manifestação de que a abundância inviabiliza o mercado”. Porém, quando acontecem, mesmo que esperadas, causam grande estrago na economia, levando o sistema a se reinventar, superar tais dificuldades e iniciar um novo ciclo, como nos é revelado por Netto e Braz (idem, p. 175): As crises “[...] de uma parte, trazem à luz as contradições do MPC; de outra, criam as condições para uma reanimação e um novo auge [...]”

Hodiernamente, ainda vivemos os reflexos de uma grave crise do capital, a qual provoca reações neoliberais que buscam apresentar soluções para superar uma dificuldade, que chega a ser comparada a maior das tensões desse sistema, ocorrida em 1929. Tal alteração teve seu estopim nos EUA, a maior potência capitalista mundial, e se transformou numa crise sistêmica de grandes proporções devido à mundialização econômica, como nos revelam Farhi et al. (2009, internet):

a crise financeira internacional, originada em meados de 2007 no mercado norte-americano de hipotecas de alto risco (subprime), adquiriu proporções tais que acabou por se transformar, após a falência do banco de investimentos Lehman Brothers, numa crise sistêmica. O desenrolar da crise colocou em xeque a arquitetura financeira internacional, na medida em que explicitou as limitações dos princípios básicos do sistema de regulação e supervisão bancária e financeira atualmente em vigor, bem como pôs em questão a sobrevivência de um perfil específico de instituições financeiras.

Nesse contexto, o Neoliberalismo apresenta sua ideologia como solução para a recessão econômica com fórmulas de ajustes macro e microeconômicos que depositam nos trabalhadores o ônus do processo de recuperação sistêmica, mantendo o bônus nas mãos dos detentores dos meios de produção. Isso é feito através de uma reconfiguração do próprio sistema capitalista, a qual

resulta simultaneamente em uma precarização do emprego, do salário e da organização dos sindicatos [...]; emerge o desafio de garantir o lucro contra a tendência ao declínio da taxa de lucros [...].

O risco e o sofrimento, dessa forma, são continuamente transferidos para os trabalhadores, alcançando a previsibilidade e a segurança agregadoras de mais lucro ao capital [...] (VÉRAS NETO, 2007, p. 15).

Ainda nesse contexto, Vêras Neto (2007, p. 298) ressalta que a crise “favorece o crescimento da extrema direita neofacista e neonazista; reascendendo os ódios étnicos tribais e o separatismo” assim como “também reaparecem os ódios raciais e xenofóbicos, expressos nos tribalismos e nas visões fundamentalistas religiosas”.

Pode-se dizer que o cenário supradescrito, de crise do capital e suas consequências, reflete as Condições Amplas de produção das Sequências Discursivas tomadas como corpus no presente artigo. Contudo, para completar a descrição das condições sócio-históricas de produção, pretende-se apresentar as Condições Restritas de produção, o que será realizado nas linhas que seguem.

Inicialmente, é necessário frisar que os dois enunciados são veiculados durante, e logo após, o período eleitoral que visava a eleger, entre outros, o novo presidente da república brasileira. Este pleito foi marcado pelo

agravamento de uma polarização política iniciada ainda na eleição anterior, em 2014, que, por sua vez, teve origem no agravamento da crise mundial do capital e do discurso ultra neoliberal de uma crescente extrema direita que, somada a uma crise política, fortaleceu a oposição e provocou uma votação cingida, conforme evidencia Osvaldo Coggiola (2016, internet.):

o quadro de acentuação da crise econômica teve repercussões políticas. [...] Abriu-se, nessas condições, uma nova transição política e um período de crise. Dilma Rousseff começou seu segundo mandato depois de vencer o segundo turno só com 51,6% dos votos. Nas eleições presidenciais anteriores, no segundo turno, Lula havia obtido 61,3% e 60,8% (2002 e 2006) e a própria Dilma, 56% (2010). No berço histórico do PT, o ABC paulista, Dilma foi derrotada.

Nesse cenário, os ambientes econômico e político do país foram-se deteriorando, levando a denúncias de corrupção generalizadas, déficits fiscal e primário, queda dos investimentos, aumento do desemprego e de tantos outros índices econômicos, levando o governo a ceder às chantagens do capital especulativo, porém sem obter êxito na tentativa de reverter a recessão. Isso resultou num processo de impeachment que fora questionado pelos partidos aliados, juristas e imprensa internacional, os quais acusaram um golpe jurídico-parlamentar.

Após a crise econômica se abater de forma fulminante no Brasil, Dilma sofreu um desgaste profundo. Em meio à crise e a inúmeras denúncias de corrupção, seu governo tentou de forma desesperada realizar um ajuste fiscal contra os interesses da grande maioria da população, primeiro timidamente, no final de seu primeiro governo com o então ministro Guido Mantega, e depois de forma mais agressiva com o ministro Joaquim Levy. O desgaste acabou numa guerra aberta com o Congresso, representado pelo presidente da Câmara, Eduardo Cunha. Aos poucos, tanto a tropa de choque de Eduardo Cunha, quanto os deputados da base do governo (os que não faziam parte do PT e do PC do B) e os da oposição fecharam questão em realizar o impeachment para colocar um governo que os blindasse da operação Lava-Jato e realizasse um ajuste fiscal que fosse realizado sem meias medidas, um governo que defendesse os interesses da burguesia, do grande capital, e salvasse o regime político do total esgotamento, evitando que fossem consumidos em escândalos de corrupção e por delações premiadas, com um amplo apoio da grande imprensa e da mídia em suas diversas tendências, da classe média reacionária (os coxinhas) e da quase totalidade dos partidos políticos burgueses (COGGIOLA, 2016, internet).

A derrubada da presidenta eleita, porém, não rendeu os efeitos prometidos e a economia prosseguiu em situação complicada, o que rendeu um aumento do número de desempregados, que saiu, segundo dados do IBGE, de 6,8% em 2014, para 12,7% em 2017. A grande mídia, financiada pelos detentores do capital, buscou imputar a responsabilidade da crise à corrupção atribuída ao PT e aos erros de Dilma, fato contestado por outras fontes midiáticas:

Dois anos depois do golpe que afastou a ex-presidenta Dilma Rousseff, as perdas sociais são inquestionáveis e marcam profundamente a vida de milhões de brasileiros. Um dos aspectos mais contundentes desse processo de retirada de direitos dos trabalhadores influencia diretamente as estatísticas de desempregados no país. [...] Para Cristina Froes de Borja Reis, professora adjunta de Economia e de Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (UFABC), o golpe tem profunda relação com a crise econômica que o Brasil vem amargando, porque se reveste de uma clara ideologia política, voltada para os interesses das grandes corporações financeiras e industriais.[...] Já na avaliação de Fernanda Graziella Cardoso, também professora de Economia e de Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC, o desemprego no Brasil aumentou nos últimos dois anos porque a agenda que motivou o golpe de 2016 é guiada pela defesa da austeridade e pela fé na eficiência do mercado, tal como expresso no documento “A ponte para o futuro” (VASQUES, 2018, internet).

As eleições de 2018 seguiram a mesma polarização de 2014, porém alguns fatores trouxeram vantagem para a extrema direita conservadora: a primeira delas foi a prisão do “maior líder carismático da história brasileira desde Getúlio Vargas”, de acordo com Souza (2016, p.47), Lula, que levou parte das classes mais pobres a acreditar no “discurso anticorrupção usado de modo seletivo contra o PT, procurando atingir, sobretudo, seus principais líderes: Lula e Dilma” (SOUZA, 2016, p.106) como também o impediu de ser candidato, sendo que, mesmo preso, dominava as pesquisas eleitorais. A segunda, foi o discurso de ódio à esquerda e ao PT, capitaneado pelo candidato Jair Messias

Bolsonaro e impulsionado pelo uso das redes sociais e do poder de disseminação das famigeradas Fake News.

A estratégia de conciliação de classes implantada pelos governos petistas, iniciando com Lula em 2002 e indo até o início do segundo mandato de Dilma Rousseff, levou grande parte da classe trabalhadora a se voltar contra o governo que durante alguns anos havia propiciado “crescimento econômico com a criação de empregos, diminuição da desigualdade pessoal de renda [...], em um contexto de baixa inflação e com retomada relativa do papel do Estado como coordenador de planos de investimento”, como nos mostra De Brito (2019, p. 254-255).

Tal estratégia subverteu a classe trabalhadora à lógica capitalista, acostumando-a às benesses do consumismo ao mesmo tempo em que a levava a um arrefecimento da condição de luta e, até mesmo, a uma perda de sua consciência de classe. Outro ponto que contribui para tal situação é o fato de essa estratégia ser baseada na figura do líder populista, que “declinaria da estratégia de ruptura com as estruturas econômicas – modelo próprio da classe trabalhadora organizada – e afirmaria um programa que não se confrontasse com o capital.” (SINGER *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 237). Isso teve como consequência a adesão de boa parte da classe trabalhadora, na crise do capital, a um discurso conservador, neoliberal, neofascista típico da extrema direita, como nos mostra Iasi (2019, p.435):

A crise material da classe é, também, a crise de sua consciência de classe agravada pelo transformismo de sua principal referência política. Dessa forma, amplos setores das massas trabalhadoras se veem presos à ideologia burguesa e a suas derivações, seja na vertente diretamente política (conservadorismo, neofascismo etc.), seja nas suas derivações religiosas (fundamentalismo, obscurantismo, conservadorismo de valores, culto à família etc.).

Diante da situação exposta nas condições de produção amplas e restritas descritas até aqui, abriu-se espaço para a prisão, acompanhada de enorme

campanha de difamação, do “maior líder carismático da história brasileira desde Getúlio Vargas” (SOUZA, 2016, p.47), Luiz Inácio Lula da Silva, e, com isso, a propagação de discurso de ódio à esquerda, em que surge como catalisador e difusor o candidato Jair Messias Bolsonaro.

Neste momento, passa-se a olhar individualmente para cada SD que se propõe a analisar com o intuito de buscar revelar aquilo que não foi explicitado no momento da enunciação, pois, segundo Orlandi (1995, p.24), embora sejam utilizadas palavras que já tenham sentidos, “estes não estão nunca completamente já lá. Eles podem chegar de qualquer lugar e eles se movem e se desdobram em outros sentidos.” “Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Assim, no escopo de iluminar os sentidos trazidos nas SDs em análise, buscaremos revelar os silenciamentos contidos em cada uma delas.

SD1: “Criaremos uma nova carteira de trabalho verde e amarela, voluntária, para novos trabalhadores. Assim, todo jovem que ingresse no mercado de trabalho poderá escolher entre um vínculo empregatício baseado na carteira de trabalho tradicional (azul) – mantendo o ordenamento jurídico atual –, ou uma carteira de trabalho verde e amarela (onde o contrato individual prevalece sobre a CLT, mantendo todos os direitos constitucionais)”.

Tal qual orienta Pêcheux, buscar-se-á, primeiramente desvelar qual a ideologia que orienta o discurso. Nesse sentido, duas passagens podem contribuir com essa tarefa: “[...] carteira de trabalho verde e amarela, [...]” e “[...] onde o contrato individual prevalece sobre a CLT, [...]”.

Na primeira, o fato de enfatizar que a carteira de trabalho terá as cores verde e amarela, cores marcantes da bandeira brasileira, transparece o caráter nacionalista do discurso, típico, segundo Vêras Neto (2007, p.299), da ideologia neoliberal, a qual faz ressurgir “em vários pontos do planeta o regresso de

ideologias essencialmente ancoradas nos desígnios tribalistas oriundos da fragmentação e dos nacionalismos xenofóbicos, [...]”.

A segunda passagem destacada, ao sobrepor o contrato individual sobre a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), também denota dois aspectos intrínsecos à ideologia neoliberal, ainda segundo Véras Neto (2007, p.299), que são os “ataques aos direitos sociais”, evidenciados pelo desmerecimento da CLT, e “reforma sindical”, escondida por trás da ideia de “contrato individual” em detrimento dos acordos coletivos mediados pelos sindicatos de classe.

Dessarte, infere-se que a ideologia que conduz o posicionamento do sujeito é a neoliberal. Isso nos levará a buscar os silenciamentos contidos no discurso buscando os sentidos de uma formação discursiva Neoliberal.

Nessa orientação, buscar-se-á expor o que fora silenciado na SD₁, ao proferir as possibilidades de escolha, por parte do trabalhador, entre a carteira tradicional, azul, e a verde amarela, bem como entre os vínculos empregatícios com todos os atuais direitos trabalhistas e outro, no qual abdicará de parte desses direitos; o que acontecerá aos trabalhadores atuais, uma vez que essa nova possibilidade está sendo ofertada apenas aos novos trabalhadores; e quais seriam os direitos suscetíveis à abdicação, já que o enunciante deixa clara a intenção de manter “todos os direitos constitucionais”.

Ao optar pelo adjetivo “voluntária” e pelo verbo “escolher”, o sujeito tenta transmitir a ideia de que o trabalhador é livre para seguir o caminho que for mais conveniente a si, silenciando a realidade capitalista na qual o trabalhador se encontra numa situação completamente desfavorável em relação ao patronato pela necessidade na manutenção do emprego que traz o seu sustento, principalmente num contexto de altos índices de desemprego, que produz o que, segundo Véras Neto (2007, p.30), Karl Marx chamava de “exército industrial de reserva”, que seria um “mecanismo sociodemográfico que assume uma importância fundamental com a composição de permanente

de excedentes demográfico induzindo a pauperização dos trabalhadores” a qual tem, entre outras, a função de manter os trabalhadores com menores salários e, assim, “impondo uma organização e um poder de barganha limitado dos trabalhadores.”

A negociação é apontada como uma panaceia, ignorando a falta de igualdade entre patrões e empregados, que ocorre em negociações conduzidas em processos de crise, que contam com a nítida imposição de condições hostis em uma conjuntura defensiva para o trabalho no que se refere à defesa dos direitos dos próprios trabalhadores. (VÉRAS NETO, 2007, p.425).

Nesse contexto, ao propiciar as “benesses” da nova carteira de trabalho apenas para os novos trabalhadores, para os jovens que estejam ingressando no mercado de trabalho, o enunciante esconde a situação a que ficarão expostos os trabalhadores que estão empregados, com registros na carteira de trabalho tradicional, azul, e, portanto, com contratos de trabalho regidos pela CLT, assim como, e principalmente, os desempregados que já possuem outros vínculos celetistas firmados na antiga carteira de trabalho. Para a primeira categoria citada, restará o medo do desemprego e a sujeição às mais diversas condições precarizantes, tais como carga horária excedente sem a contrapartida remuneratória, defasagem dos salários, aceitação de ambientes insalubres, impossibilidade de licenças para tratamentos de saúde, entre outras. Já os destituídos, passarão a ter que concorrer por vagas com os “beneficiados” pela nova forma de contratação, os quais, obviamente, serão preferidos por boa parte dos empregadores, dada a “flexibilização” trazida pelo novo método.

As supostas fórmulas criadas para geração de empregos, trabalho intermitente e terceirização de atividade-fim gerarão, isto sim, um deslocamento dos empregados fixos e diretos para as relações intermediadas e temporárias, aumentando a precariedade no mercado de trabalho como um todo, além de fragmentar e fragilizar ainda mais a classe trabalhadora, como forma, inclusive, de aniquilar por completo qualquer possibilidade de exercício de pressão sobre os empregadores no momento da negociação coletiva (SOUTO MAIOR, 2017, internet).

Outro silenciamento importante encontrado na SD₁ refere-se aos direitos que podem ser suprimidos no âmbito do contrato individual propiciado pela carteira de trabalho verde e amarela, uma vez que esta manteria todos os direitos constitucionais. Destarte, na busca por ampliar os lucros, o capital não costuma se contentar com limites, antes, sim, busca ultrapassá-los ou eliminá-los e, ao

transferir essa negociação do campo coletivo para a esfera individual, tal tarefa seria facilitada, não sendo possível, assim, garantir quais seriam os direitos suprimidos nem, tampouco, a manutenção daqueles previstos na constituição.

Isso, no entanto, afronta, diretamente, o projeto de Estado Social, no qual a vontade dos sujeitos não deve prevalecer sobre o pacto de solidariedade que se estabelece por meio de um patamar civilizatório mínimo. [...]

O problema é que se tenta afastar por completo a participação do Estado do controle do respeito aos preceitos constitucionais por meio de fórmulas processuais, que incluem até mesmo a interferência na independência do juiz, dizendo-lhe como deve julgar, se isto eventualmente vier a ocorrer.

Além disso, por mais que o projeto tente assegurar esse efeito, de que nenhum direito será perdido, o concreto é que ao falar que direitos constitucionais não podem ser simplesmente reduzidos, acaba, pela própria expressão utilizada, dando margem à compreensão, em interpretação a contrario sensu, de que mesmos esses direitos podem ser compensados com outras vantagens, mas não estipula o modo dessa “equivalência” e ainda diz que a ausência das contrapartidas não implica em anulação do negociado (SOUTO MAIOR, 2017, internet).

Esperando ter lançado luz sobre os silenciamentos contidos na SD₁, passa-se a iluminar, também, aquilo que fora silenciado na SD₂, a qual se repete em seguida como forma de facilitar tal trabalho. “Aos poucos, a população vai entendendo que é melhor menos direitos e [mais] emprego do que todos os direitos e desemprego.”

A afirmação feita por Jair Bolsonaro é embasada nos ideais neoliberais, defendidos, também, por Paulo Guedes, que, viria a ser seu “superministro” da economia, e se apoia no argumento de que os altos custos com os encargos sociais seriam a motivação para o desemprego. Em outras palavras, a afirmação transfere a culpa do desemprego da crise do capital para os próprios empregados, como alerta Véras Neto (2007, p.401), “[...] assim, esse discurso pró-flexibilização transforma o efeito em causa, desonerando a responsabilidade do capital e colocando os custos dos processos das mudanças e da crise sobre os próprios trabalhadores [...]”. Porém, Souto Maior (2017,

internet), ajuda a revelar o silenciado quando explicita o real objetivo de tais movimentos e suas consequências:

ora, a redução de custos por meio da retração de direitos é um abalo no próprio sentido de cidadania, transformando direitos em números e visualizando pessoas como mercadorias. Além disso, economicamente falando, isso só favorece ao processo de acumulação da riqueza produzida pelo trabalho, o que, interessando a poucas empresas, diminui o consumo e, por consequência, prejudica também os próprios empregadores, sobretudo as micro e pequenas empresas.

O que na realidade podemos evidenciar é a estratégia do capital de usar garantias políticas através do Estado para ampliar e legitimar a exploração do trabalhador através da extração cada vez da maior da mais valia, como nos mostra Mézáros (2011, p.576):

A dominação do capital sobre o trabalho é de caráter fundamentalmente econômico, não político. Tudo o que a política pode é fornecer as 'garantias políticas' para a continuação da dominação já materialmente estabelecida e enraizada estruturalmente. Consequentemente, a dominação do capital não pode ser quebrada no nível da política, mas apenas as garantias de sua organização formal.

Em vista do que fora explicitado, inferimos que os enunciados são elaborados por um sujeito influenciado por uma ideologia neoliberal, sob condições amplas e restritas que permitiram o ressurgimento de um discurso de extrema direita voltado a defender o lucro dos grandes grupos capitalistas e do mercado financeiro especulativo, postos em risco pela grave crise do capital, em detrimento das conquistas trabalhistas e sociais, obtidas após vários anos de luta, dos trabalhadores.

Considerações Finais

Ao realizar a análise das duas materialidades propostas neste trabalho sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, materialista histórica, a qual tem como precursor Michel Pêcheux, pode-se responder aos

questionamentos propostos na introdução do presente trabalho, primeiramente ao se demonstrar que a ideologia que move os discursos em análise é a neoliberal; depois, ao evidenciar que a crise do capital aliada a um fracasso da política de conciliação de classes – a qual provocou um conformismo da classe trabalhadora com a ideologia burguesa baseado no acesso ao consumo, mas que não atacou a desigualdade estrutural, e levou ao aprisionamento da consciência de classe –, juntamente com uma polarização política e um processo de impeachment permitiram a legitimação dos discursos analisados; em seguida, que parte da classe trabalhadora subvertida à lógica capitalista, acostumada às benesses do consumismo, não aceitou perder seu poder de compra e sua perspectiva de mobilidade social e aderiu ao discurso de ódio contra o partido que outrora havia apoiado e, principalmente, contra o líder populista que representava, ao mesmo tempo, essas conquistas e a causa de suas perdas, levando a destinar seu voto a um candidato que prometia tirar seus direitos em troca de emprego e renda; por último, podemos demonstrar que os discursos escondem o uso do Estado como legitimador e garantidor do poder econômico do capital sobre o trabalhador, ampliando a exploração das elites sobre o trabalhador e garantindo os lucros dos grandes capitalistas em detrimento dos pequenos capitalistas e, principalmente, em detrimento do trabalhador, através da extração cada vez maior da mais valia.

Em suma, pode-se concluir que o discurso do candidato Bolsonaro evidenciou estar defendendo os interesses do grande capital financeiro, em detrimento da classe trabalhadora, demonstrando estar falando para os trabalhadores, em tom de recado e transmissão de medo, bem como para o capital financeiro internacional, empresários e classe média, como forma de angariar apoio e financiamento.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. *Desemprego recua em Dezembro, mas taxa média do ano é a maior desde 2012*. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19759-desemprego-recua-em-dezembro-mas-taxa-media-do-ano-e-a-maior-desde-2012> Acesso em: 14 de novembro de 2018.

ALESSI, Gil. *Bolsonaro: “Brasil tem direitos em excesso. A ideia é aprofundar a reforma trabalhista”*. El País Brasil. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/22/politica/1540230714_377475.html Acesso em: 23 de julho de 2019.

CASAGRANDE, Cássio. *A reforma trabalhista e o “sonho” americano: uma grande ignorância sobre o direito e o sistema de justiça nos Estados Unidos*. Disponível em:

<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-reforma-trabalhista-e-o-sonho-americano-10062017>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. *Impeachment, crise e golpe: o Brasil no palco da tormenta mundial*. Blog da Boitempo, 2016. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/31/impeachment-crise-e-golpe-o-brasil-no-palco-da-tormenta-mundial/>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

DE BRITO, Cássius M. T. M. Bernardes. Os governos Lula como realização da estratégia democrático-popular. In: IASI, Mauro et al. *A estratégia democrático-popular: um inventário crítico*. Marília: Lutas Anticapital, 2019. Parte II, p. 247-272.

ESTADÃO CONTEÚDO. *Para Bolsonaro, é melhor menos direitos trabalhistas que perder o emprego*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/para-bolsonaro-e-melhor-menos-direitos-trabalhistas-que-perder-o-emprego/>.

FARHI, Maryse et al. A crise e os desafios para a nova arquitetura financeira internacional. In: *Revista de economia política*, vol. 29, nº 1, janeiro-março/2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v29n1/08.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

FIGUEIREDO, Isabel Mansur. Lulismo e populismo: realização da estratégia democrático-popular e “incompletude do capitalismo”. In: IASI, Mauro et al. *A estratégia democrático-popular: um inventário crítico*. Marília: Lutas Anticapital, 2019. Parte II, p. 229-246.

FIREMAN, Ana L. Azevedo. *A ideologia por trás do martelo: uma análise discursiva de decisões judiciais*. Tese (doutorado em Linguística: Análise do discurso) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do discurso: fundamentos & práticas*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2016.

IASI, Mauro Luis. O Inventário da Estratégia Democrático-Popular e a Busca de um Caminho para a Revolução Brasileira. In: IASI, Mauro et al. *A estratégia democrático-popular: um inventário crítico*. Marília: Lutas Anticapital, 2019. Parte II, Epílogo, p. 431-439.

LESSA, Sérgio. *Cadê os Operários?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo. Disponível em: http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2018/08/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

_____. *Análise de discurso*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. *A quem interessa essa reforma trabalhista?* Disponível em: <<https://www.jorgesoutomaior.com/blog/a-quem-interessa-essa-reforma-trabalhista>> Acesso em: 14 de novembro de 2018.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

VASQUES, Lucas. Como o golpe aumentou o desemprego e aprofundou a crise econômica. *Revista Fórum*, 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/como-o-golpe-aumentou-o-desemprego-e-aprofundou-a-crise-economica/>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

VERAS NETO, Francisco Quintanilha. *Análise crítica da globalização neoliberal*. Curitiba: Juruá, 2007.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

Argumentação e efeito de verdade em textos publicitários

Mirian de Melo da Silva Terto¹

Maria de Fátima Silva dos Santos²

Introdução

A mensagem veiculada no campo da publicidade é produzida através da utilização de argumentos, com o intuito de persuadir e influenciar o comportamento do consumidor, visando influenciá-lo a adquirir o produto ou o serviço ofertado. Para fazer com que o consumidor acredite nos benefícios anunciados nos textos publicitários e adquira o produto ofertado, os produtores desses textos lançam mão de diversas estratégias persuasivas, a fim de conferir um efeito de verdade ao texto da campanha publicitária.

Nesse contexto, este artigo apresenta uma análise do efeito de verdade em textos de campanhas publicitárias como uma estratégia persuasiva. Efeito de verdade porque mesmo não veiculando uma verdade absoluta acerca do produto/serviço, é possível que o texto da campanha publicitária produza a sensação de que os benefícios e os resultados apresentados correspondam a

¹ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). E-mail: miriam-terto@hotmail.com.br.

² Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). E-mail: santosfatima382@gmail.com.

uma verdade. Trata-se de uma pesquisa, em fase inicial, inserida nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UFRPE/ UAST.

O interesse aqui não é o de verificar se os dados apresentados nos textos publicitários são verdadeiros ou falsos, mas sim analisar as estratégias persuasivas utilizadas para criar esse efeito de verdade, além de buscar compreender como essas escolhas resultam nesse efeito. Logo, o estudo parte dos seguintes questionamentos: Quais estratégias discursivas são empregadas para conferir aos textos publicitários um efeito de verdade? Qual a relação entre o uso de diferentes estratégias persuasivas e a produção do efeito de verdade em textos publicitários? A partir desses questionamentos, têm-se os seguintes objetivos: i) analisar as estratégias discursivas empregadas para conferir aos textos publicitários um efeito de verdade; e ii) identificar e descrever como a mobilização de diferentes estratégias discursivas colaboram para conferir o efeito de verdade ao texto publicitário.

Na metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, de base descritiva, em que se analisa um *corpus* constituído por exemplares de textos de peças publicitárias, publicadas *on line* em *sites* diversos. Para o estudo das estratégias discursivas responsáveis pela credibilidade publicitária, buscou-se evidenciar os elementos sobre os quais incidem efeitos de verdade, tais como a modalização e os tipos de argumentos.

A escrita deste artigo encontra-se organizada em duas partes. A primeira aborda a noção de gêneros, iniciando a discussão com Bakhtin (2003) e, em seguida, a discussão é ampliada com base nos estudos de Marcuschi (2008; 2011) e Bazerman (2006). Na sequência, apresenta-se, de forma sucinta, a distinção entre os termos propaganda e publicidade, bem como, uma breve abordagem do discurso propagandista, conforme descrito por Charaudeau

(2010). A segunda parte apresenta a análise e a discussão das estratégias persuasivas presentes em dois textos de campanhas publicitárias das marcas *O Boticário* e *Monange*, respectivamente. Por fim, as considerações finais e as referências.

A noção de gêneros textuais discursivos

Atualmente, a noção de gênero tem-se ampliado para a definição, caracterização e especificação de toda a produção textual. Num primeiro momento, encontramos em Bakhtin (2003) o que ele entende por gêneros do discurso. Para esse autor, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Em outras palavras, as esferas de atividade humana (do trabalho, da família, da escola, da jurídica, dentre outras) implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos.

Desse modo, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Ou seja, qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, sendo isso que Bakhtin denomina *gêneros do discurso*. Assim, na concepção desse autor, gêneros de discursos são tipos de enunciados relativamente estáveis. O termo *relativamente estável* dá a entender que não haveria uma normatividade nesse conceito. Com isso, é preciso levar em consideração a historicidade dos gêneros, que estão em contínua mudança, uma vez que, para ele,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Reforçando essa noção de gênero percebida na conjunção do social com o linguístico, nessa dinâmica da *atividade humana*, encontramos em Marcuschi (2011, p. 18) a ideia de que “Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero, a ponto de indagar que categoria é essa a que chamamos de *gênero textual*.” Para esse autor, “*precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguístico.*” (MARCUSCHI, 2011, p. 19, grifos do autor). Esse autor defende que os gêneros não podem ser tomados como peças que se sobrepõem às estruturas sociais, muito menos peças que refletem as estruturas sociais. Antes, são formas de ação, artefatos culturais e também fenômenos linguísticos. Ou seja, o gênero é uma “ação social tipificada, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível.” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Em suas reflexões sobre essa questão, Bazerman (2006) considera que, apesar da tentativa de identificar os gêneros e de classificá-los, é difícil ou até mesmo impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras. Para esse autor, gêneros são o que as pessoas reconhecem ou identificam como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Isto é, os gêneros são rotinas sociais que incorporamos no nosso dia a dia. Essa concepção é ampliada por Marcuschi (2011, p. 19), para quem os gêneros “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.”

De acordo com Marcuschi,

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p.150).

Nessa perspectiva, os gêneros caracterizam-se muito mais por sua função comunicativa do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

A importância da função comunicativa para a caracterização de um gênero pode ser exemplificada pelos gêneros que circulam no campo da publicidade: mesmo apresentando formas variáveis, textos desses gêneros são facilmente reconhecidos como anúncios publicitários, tendo em vista sua função de apresentar um determinado produto ao consumidor, com o intuito de fazer com que este passe a adquirir o produto anunciado no texto publicitário, conforme veremos mais adiante, no item 2.

Propaganda e publicidade: termos distintos

Comumente, o termo propaganda é utilizado para fazer referência ao gênero publicitário e, na maioria das vezes, os termos propaganda e publicidade são vistos como sinônimos. No entanto, mesmo possuindo pontos em comum, a propaganda e a publicidade possuem objetivos distintos.

Machado (2006, p. 80), no quadro da Análise do Discurso, propõe uma distinção entre esses termos. De acordo com a autora, a propaganda é algo ligado a

uma campanha que tenta influenciar comportamentos no seio de uma coletividade ou de um grupo social; ela não visa especificamente vender ou fazer conhecer um determinado produto de uma determinada marca, como é o caso da publicidade. (MACHADO, 2006, p. 80)

É certo que a publicidade opera com questões ideológicas ao propagar crenças e valores. Contudo, diferente da propaganda, o resultado que se busca na publicidade, de modo prioritário, não é tanto a adesão às ideologias veiculadas, e sim, ao aumento das vendas do produto anunciado, mesmo que este último possa estar ancorado no primeiro.

Por sua vez, Pinho (2002, p.16) concebe a publicidade como

uma ferramenta do composto promocional, entendido [...] como um conjunto de técnicas de persuasão destinadas a despertar o interesse e informar a existência e características dos produtos e serviços, de maneira a estimular a sua compra.

O discurso propagandista

Qualquer situação de comunicação pode ser definida por suas expectativas, suas visadas. De acordo com Charaudeau (2010), a expectativa ou o que está em jogo para qualquer ato de linguagem pode ser descrito em termos de visadas, que correspondem à intencionalidade do sujeito falante, que tem em perspectiva um sujeito destinatário ideal. Estas visadas podem ser determinadas através de um triplo critério: “1) a intenção pragmática do *eu* diante do *tu*, 2) a posição de legitimidade do *eu* e 3) a posição que, ao mesmo tempo, instaura para o *tu*.” (CHARAUDEAU, 2010, p. 61). Nesse sentido, o ato de linguagem constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos e reações.

As finalidades que intervêm no discurso propagandista podem ser descritas a partir das seguintes visadas:

A visada de *prescrição*: 1) o *eu* quer fazer fazer (ou pensar) algo a *tu* e se encontra legitimado por uma posição de autoridade absoluta, ou seja, ele dispõe de um poder de sanção; 2) o *tu* se encontra, então, em posição de dever fazer. Encontramos esta visada, por exemplo, no discurso da lei, nos regulamentos e nas situações nas quais se inscrevem as relações hierárquicas (professor, pais, superior hierárquico etc.).

A visada de *informação*: 1) o *eu* quer fazer saber algo a *tu* e ele se encontra legitimado por uma posição de saber; 2) o *tu* encontra-se em posição de dever saber. É possível que se trate do acontecimento de um evento ou de sua explicação. Encontramos esta visada, por exemplo, nos discursos presentes nos centros de informação públicos, além de ser esta a visada que funda o discurso midiático.

A visada de *incitação*: 1) o *eu* quer fazer fazer alguma coisa a *tu*, como na visada de prescrição, mas aqui, não estando em posição de autoridade, *eu* não pode senão incitar a fazer a *tu*; 2) ele deve, então, passar por um fazer crer a fim de persuadir o *tu* de que será o beneficiário do seu próprio ato, de modo que este aja (ou pense) na direção desejada por

eu, 3) o *tu* se encontra, então, em posição de dever crer no que lhe é dito. Esta visada é típica dos discursos publicitário e político. (CHARAUDEAU, 2010, pp. 61-62, grifos do autor).

Levando em consideração essas visadas, o discurso propagandista pode ser definido e ou descrito, enquanto contrato de fala, como um discurso de *incitação a fazer* (A visada de incitação), cujas características são as seguintes:

O *eu* se encontra numa posição de não autoridade e deve, a partir daí, usar uma estratégia de fazer crer, que atribui ao *tu* uma posição de dever crer. Este discurso se origina de um ato voluntário proveniente de uma instância de produção, um *eu*, que constitui uma fonte individual ou coletiva.

Ele tem como alvo uma instância coletiva, o que explica que ele se inscreva sempre num dispositivo de difusão; daí o qualificativo de *propagandista* no seu sentido etimológico de difusão e circulação do discurso no espaço público, junto ao maior número possível de pessoas. (CHARAUDEAU, 2010, pp. 62-63).

Para conseguir o objetivo de fazer crer e colocar a instância de recepção em posição de dever crer, o discurso propagandista se organiza de acordo com um duplo esquema cognitivo: *narrativo* e *argumentativo*. Para Charaudeau (2010, p. 63), o esquema narrativo é o mais adequado para seduzir o interlocutor. Isso porque, conforme o autor, uma narração não impõe nada, ela apenas propõe um imaginário de busca cujo interlocutor poderia, se assim o quisesse, ser o herói, sob a forma de uma narrativa que diria, pelo menos de maneira implícita: “você tem uma falta que busca preencher > você pode/deve partir em busca do preenchimento desta falta da qual você será o beneficiário > eis o objeto de busca que te permitirá preencher esta falta.”.

Já o esquema argumentativo procura persuadir o interlocutor, se impondo a ele. Charaudeau (2010) explica que o esquema argumentativo impõe um modo de raciocínio e de argumentos para manifestar possíveis objeções em relação ao esquema narrativo precedente:

1) objeção em relação ao objeto de busca (...), 2) objeção em relação ao meio proposto para realizar a busca, ou seja, o interlocutor pode considerar que existem outros; trata-se, então, de impor a ideia de que *somente o meio que te proponho vai te permitir realizá-la*’ (CHARAUDEAU, 2010, p. 63).

Assim definido, o discurso propagandista não pode ser tachado de manipulatório, haja vista que as duas instâncias (produção e recepção) conhecem os termos do contrato. É preciso considerar também que a questão do iludir não deve ser levada em conta neste quadro, porque ela é variável de acordo com o uso que a instância de produção faz das condições de produção. O discurso propagandista é, desse modo, um tipo de discurso definido de maneira ideal que se concretiza por diferentes gêneros que variam de acordo com o tipo de legitimidade do qual goza o sujeito falante, a natureza do objeto de fala (ou objeto de busca) que constitui o *fazer crer* e o *dever crer*, e o lugar atribuído ao sujeito influenciado (cf. CHARAUDEAU, 2010).

Estratégias persuasivas em textos publicitários

De acordo com Charaudeau (2013, p. 49), “o efeito de verdade está mais para o lado do *acreditar ser verdadeiro* do que para o do *ser verdadeiro*”. Para esse autor, diferentemente do valor de verdade, que se baseia na evidência, o efeito de verdade baseia-se na convicção, e participa de um movimento que se prende a um saber de opinião, a qual só pode ser apreendida empiricamente, através dos textos portadores de julgamento. O que está em causa aqui não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de credibilidade.

Assim, o *efeito de verdade* torna-se um fator preponderante no processo persuasivo, uma vez que, para fazer com que o consumidor compre um produto ou adquira determinado serviço, o texto publicitário procura fazer com que ele

(o consumidor) acredite no que é informado no texto produzido. Com efeito, cada tipo de discurso modula seus efeitos de verdade de uma maneira particular.

Geralmente, o texto publicitário apresenta a seguinte configuração: chamada, texto, *slogan* (do produto e da marca), assinatura e imagem.

Observem-se a presença desses elementos na configuração do texto apresentado na figura 1, a seguir:

Figura 1: propaganda da marca *O Boticário*



Fonte: <http://consumoepropaganda.ig.com.br/index.php/2011/04/04/o-boticario-lanca-campanha-e-abre-lojas-nativa-spa/>

Nesse texto publicitário (Figura 1), observa-se a presença dos seguintes elementos em sua composição: A chamada (texto curto utilizado para atrair a atenção do leitor-alvo e despertar-lhe o interesse pela leitura do anúncio publicitário): *A vida é bonita, mas pode ser linda*. O texto – escrito no centro do anúncio colabora para desenvolver a ideia apresentada na chamada – *Um dia, eu quero chegar lá. Mas quero chegar linda!*. O slogan – símbolo visual representado pela letra *B* em forma de desenho característico, que identifica a marca do produto – e a assinatura – identificação do anunciante – *O Boticário*, que sinaliza para o leitor que não se trata de um produto qualquer, mas do produto de uma marca famosa, valorizada no mundo da beleza. Por fim, *a imagem* duplicada de uma mulher que atende a um certo padrão de beleza imposta pela mídia: na primeira,

observa-se a imagem da mulher usando o produto anunciado (batom) e, na segunda, a imagem do rosto da mulher posicionada de frente para o leitor, com ênfase na boca, mostrando para o público-alvo o efeito da beleza provocado pelo uso do produto.

Para garantir o que é prometido, os textos publicitários se valem de alguns argumentos, tais como: argumento de autoridade (imagem de uma pessoa famosa), argumento pelo apelo emocional, pelo desejo do destinatário, pelos valores apresentados. É o que se observa no texto da Figura 2, reproduzido a seguir:

Figura 2: Propaganda da marca *Monange*



Fonte: <http://produtodapropaganda.blogspot.com/2013/04/publicidadepropaganda-e-valor-simbolico.html>

O texto apresentado na Figura 2, publicidade da marca *Monange*, tem a apresentadora Xuxa Meneghel, que é garota propaganda dessa marca há vários anos. Na apresentação do produto, a imagem da apresentadora é utilizada como um argumento de autoridade, de modo que o produto não é apresentado apenas pelo seu valor de uso e de sua utilidade para o consumidor, mas principalmente pelo seu valor simbólico, que é a presença da apresentadora conhecida nacionalmente. O consumidor acredita ser aquele o produto usado por ela,

despertando-lhe o desejo de adquiri-lo com a ilusão de se tornar parecido, de ter a pele como a dela ou apenas pelo fato de ser *o hidratante que a Xuxa usa*. A marca agrega o *status* de figura pública da apresentadora com o intuito de atingir um número elevado de consumidores que tenham na imagem dela algum tipo de exemplo, seja como fã, seja pela beleza dela ou apenas pelo *status* social que ela representa.

Considerações finais

O discurso persuasivo surgiu na Grécia antiga pela necessidade de regular os conflitos sociais e comerciais. Com efeito, o sujeito, enquanto ser social, tem a necessidade de gerir as relações de força que se instauram na vida coletiva com lances de discursos persuasivos cuja finalidade não é *a verdade*, mas fazê-la *crer verdadeira*.

Logo, o discurso propagandista não é produzido para iludir o consumidor, muito menos para manipulá-lo. Antes, tem a intenção de influenciá-lo, de *fazer crer* e assim, persuadi-lo a adquirir o produto propagado no texto da campanha publicitária.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Tradução: Ângela Paiva Dionízio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. In: Machado, Ida Lucia; Mello, Renato. *Análises do Discurso Hoje*. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), p. 57-78, 2010. Disponível em:

<http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>.
Acesso em 12 nov. de 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, Ida Lúcia. Análise do discurso e texto paródico: um encontro marcado. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 1. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: FALE-UFMG/Lucerna, p. 71-85, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

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

PINHO, José Bendito. Publicidade como ferramenta para promoção de commodities agrícolas. In: *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: Pós Com-Umesp, v. 24, n. 38, p. 1326, jun./dez. 2002.

CAPÍTULO 29

Da fala para a escrita: um estudo sobre a retextualização apresentada por Marcuschi e uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa

Dayane Rocha de Oliveira¹
Maria Silma Lima de Brito²
Maria Inez Matoso Silveira³

Introdução

O presente artigo tem por objetivo divulgar os estudos sobre a *retextualização* proposta por Marcuschi (2010) apresentando sua importância, seu conceito e suas contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa. Neste trabalho será exposto um breve percurso dos paradigmas que envolvem a fala e a escrita para que haja uma compreensão a respeito de suas aproximações, nos mais variados contextos, sejam os de produção textual escrita ou interacional

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura- PPGLL da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Graduação em Letras-UNEAL. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa- FSH. Estudante no grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação, UFAL. E-mail: dayoliveira92@hotmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura- PPGLL da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Graduação em Letras – UNEAL. Especialista em Letras- UPE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER. E-mail: mariasilma95@gmail.com

³ Professora e Pesquisadora da UFAL; Coordenadora do Projeto GETEL-OBEDUC-CAPES-INEP, “O Ensino da Leitura e da Escrita em escolas públicas alagoanas”, sediada no NEPEAL, Centro de Educação, UFAL. E-mail: mimatoso@uol.com.br

discursiva. Percebendo, pois, que falar ou escrever envolvem aspectos que subjazem ao uso de regras da língua, faz-se necessário produzir um efeito de diferentes contextos interacionais, visto que não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. Serão abordadas, também, as nove operações presentes no método de retextualizar, a saber, a transformação de um texto base para outro texto, sendo a passagem da fala para a escrita a forma mais comum desse processo, o qual não implica uma espécie de ajustar a fala para o texto escrito, posto que, para que haja essa passagem do oral para o escrito, é preciso, antes, a ocorrência de uma atividade cognitiva chamada compreensão, uma vez que, para se dizer, de outro modo, o que foi dito por alguém, como relata o autor, é preciso compreender o que esse alguém disse. A partir deste estudo, propõem-se atividades de retextualização da fala para a escrita de um gênero para outro, colocando em ação o que foi apresentado por Marcuschi (2010), sobre fala/escrita e gênero, bem como, de forma prática, os construtos apresentados por Silveira (2006). Por meio desse estudo foi possível compreender a complexidade que envolve o ato de retextualizar, bem como sua importância e presença frequente desse componente em nosso cotidiano, o que, até então, era imperceptível.

Fala e escrita: uma síntese sobre a retextualização apresentada por Marcuschi

Em seu ensaio sobre a retextualização, Marcuschi analisa as operações mais relevantes presentes neste método, a saber, a passagem do texto falado para o escrito, afirmando que esta é a forma mais comum do processo. O pesquisador inicia o texto falando sobre o avanço nos estudos entre língua

falada e língua escrita, das quais faz algumas considerações importantes, dentre elas, “que a questão é complexa e variada” (MARCUSCHI, 2010, p.45).

O autor deixa claro que a escrita não é simplesmente uma representação da fala, e afirma que as duas são diferentes, mas que as diferenças são “graduais e contínuas” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

A retextualização, tal como tratada nesse ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p.46).

O estudioso esclarece, ainda, que o processo de retextualização não implica uma espécie de ajustar a fala para o texto escrito, pois o texto oral está “em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão [...]. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem dos caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p.47). Para que haja essa passagem do oral para o escrito é preciso que, antes, ocorra uma atividade cognitiva chamada compreensão, visto que para se dizer de outro modo o que foi dito por alguém, como relata o autor, é preciso compreender o que esse alguém disse. Abaixo, mostraremos um dos quadros propostos por Marcuschi (2010, p.48):

Figura 1 – Possibilidades da retextualização.

Possibilidades da retextualização			
1. Fala	→	Escrita (entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (Texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (Texto escrito	→ resumo estrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

São diversos os casos em que o ato de retextualizar está presente em nossas vidas e não nos damos conta de que esse processo é diariamente

reproduzido por nós dos contextos mais simples aos mais complexos, como mostra o quadro acima, em concordância com Marcuschi (2010, p.49):

É fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos são envolvidos. Por exemplo: (1) a secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas redige uma carta; (2) o (a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança; (6) alguém escrevendo uma carta relatando o que ouviu no dia anterior; (7) o(a) aluno que faz anotações escritas da exposição do(a) professor(a); (8) juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p.49).

Diante desta citação é indispensável refletirmos a importância dos estudos sobre a retextualização para sabermos quais são os aspectos envolvidos nesse processo, bem como saber quais são as diferenças entre estudos similares a este, como o apresentado no tópico abaixo.

Transcrição e transcodificação

Neste tópico, o estudioso aborda as diferenças existentes entre a retextualização e a transcrição, declarando que transcrever é “passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2010, p.49), ou seja, passar um código para outro código. Não muito distante do que foi proposto por Marcuschi (2010) sobre o estudo aqui discutido, porém cada uma trás suas peculiaridades, visto que na transcrição não há interferências no discurso ou no conteúdo, em oposição ao termo retextualização, que traz consigo características de uma mudança mais específica no caso da linguagem.

Neste mesmo tópico, podemos analisar, com base na autora Rey Debove (1996, *apud* MARCUSCHI, 2010) alguns critérios para distinguir o oral do

escrito no francês, em que a pesquisadora traz à tona quatro parâmetros de análise, que são forma e substância; conteúdo e expressão:

Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma *transcodificação* (do sonoro para o grafemático) que já é uma *primeira transformação*, mas não é ainda uma retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 51).

Em resumo ao que foi proposto por Rey-Debove e apresentado por Marcuschi (2010), a respeito das contradições entre fala e escrita, temos a seguinte afirmação:

a fala apresenta-se com todos os caracteres extralinguísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralinguísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto” (MARCUSCHI, 2010, p.51).

Desse modo, parafraseando Rey-Debove, a transcrição do oral para o escrito perderá traços de seu caráter original e pessoal e passará por uma operação complexa de transcodificação, na qual tal passagem sofrerá todas as transformações designadas a este processo.

Além dessa distinção, o autor diferencia a *transcodificação*, como já foi abordado acima, que é “a passagem do sonoro para o gráfico” (MARCUSCHI, 2010, p.52) da *adaptação* que, segundo Marcuschi, é considerada uma mudança na perspectiva de uma das modalidades que ele chama de *retextualização* e também a diferencia da *paráfrase*, a qual refaz o texto de um formato linguístico para outro formato equivalente. Ademais, o pesquisador expõe que a oralidade traz certas características peculiares que a escrita poderia imitar sem deixar de ser escrita (p.53), entretanto, aborda que as línguas faladas e escritas possuem relações semelhantes.

Dando prosseguimento ao texto, o autor põe em exibição quatro variáveis e explica cada um delas (Ver MARCUSCHI, 2010, p.54 e 55 para maiores esclarecimentos):

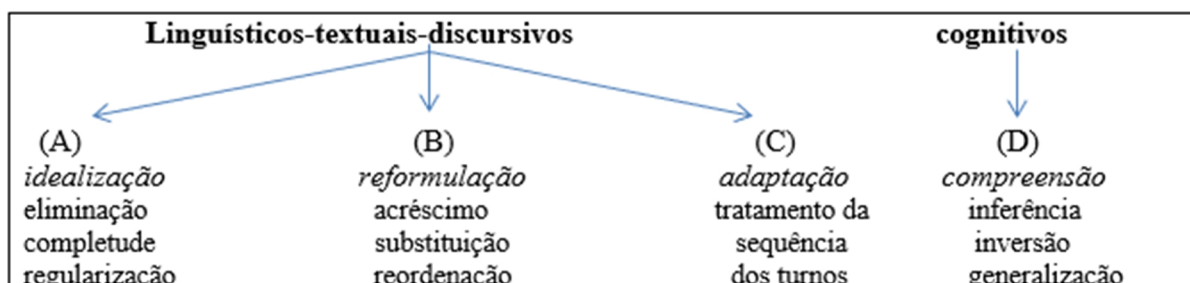
- O propósito ou objetivo da retextualização;
- A relação entre o produtor do texto original e o transformador;
- A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;
- Os processos de formulação típicos de cada modalidade (MARCUSHI, 2010, p.54).

Em seguida, Marcuschi faz um longo percurso sobre os processos de editoração e sua ligação com questões relativas ao sistema linguístico e encaminha-se para uma análise de estudos já realizados sobre a retextualização.

Um dos pontos mais importantes do trabalho aqui exposto são os aspectos envolvidos no processo de retextualização, sintetizados no quadro a seguir, proposto por Marcuschi (2010, p. 69)

Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

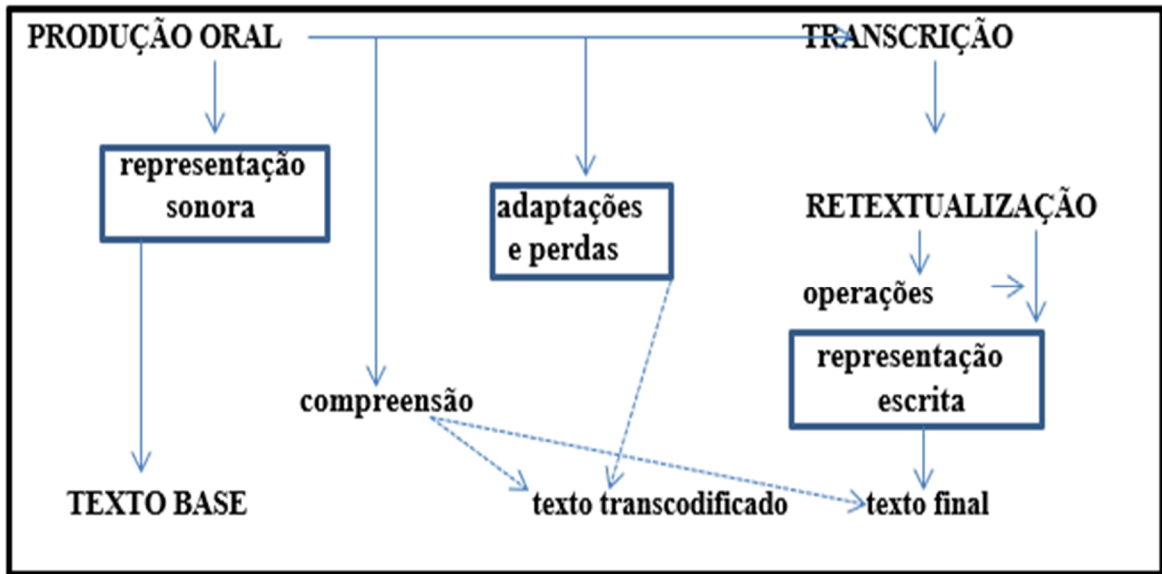
Fig. 2 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização.



Fonte: Marcuschi (2010, p. 69).

Posteriormente, Marcuschi apresenta dois diagramas que esclarecem diversos aspectos para os estudos acerca da retextualização; são eles: **o fluxo das ações** e **o modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito**.

Fig. 3 - fluxo das ações

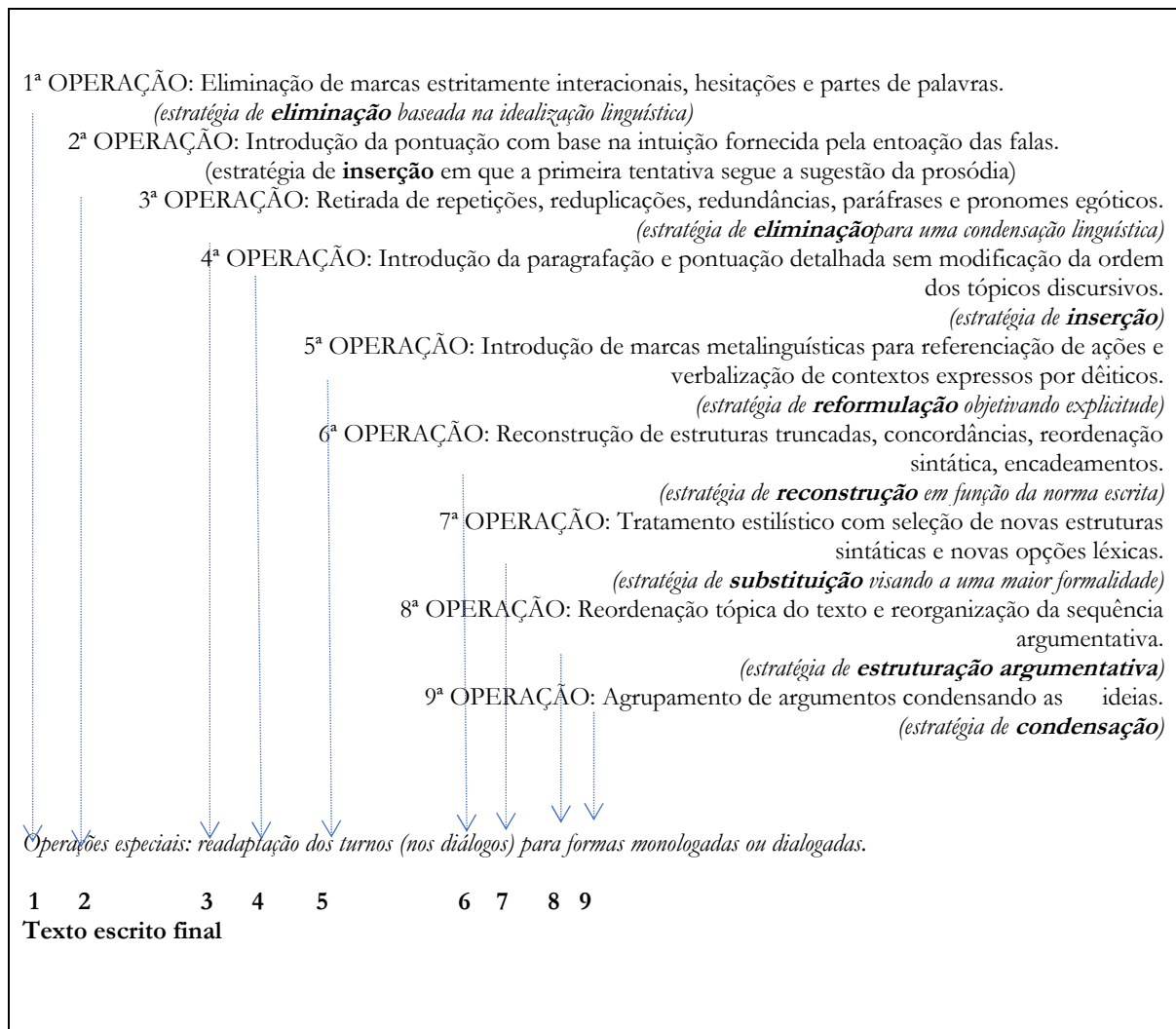


Fonte: Marcuschi (2010, p. 72).

Marcuschi define que o *texto base* designa a produção original; o *texto transcodificado* seria uma simples transcrição e o *texto final* é versão final com as operações realizadas ao longo do percurso. Acima, a *transcrição* é definida por ele como algo fiel e indefinido quanto ao padrão; sobre a retextualização, é representada neste ponto como uma transformação com base em operações mais complexas.

Por fim, abaixo, mostraremos, em resumo, o modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o escrito exibido por Marcuschi (2010, p. 75):

Fig. 4 – Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Fonte: Marcuschi (2010, p. 75, com adaptações).

O autor afirma que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (p.76).

A seguir, as nove operações de retextualização propostas por Marcuschi exemplificadas por Pantaleoni (2013):

Quadro 1: as nove operações de retextualização propostas por Marcuschi, exemplificadas por Pantaleoni (2013)

Operações de regularização e idealização			
<p>Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística</p>	<p>1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.</p>	<p><i>L2 — e ela mora lá... mas ela é... bem velhinha... maluca né? ela até hoje não sabe das coisas ela esquece os nome ela:: a mim ela sabe... mas eu invento história pra ela... e ela acredita em todas as história que eu invento... perturba muito a vida de minha irmã porque não tem... os conceitos de higiene dela já sumiram... só gosta de andar mulamba...</i></p> <p><i>L1 — ((riu))</i></p>	<p><i>L2 — e ela mora lá mas ela é bem velhinha maluca ela até hoje não sabe das coisas ela esquece os nome ela a mim ela sabe mas eu invento história pra ela e ela acredita em todas as história que eu invento perturba muito a vida de minha irmã porque não tem os conceitos de higiene dela já sumiram só gosta de andar mulamba</i></p>
<p>Estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia</p>	<p>2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.</p>	<p><i>L2 — e ela mora lá mas ela é bem velhinha maluca ela até hoje não sabe das coisas ela esquece os nome ela a mim ela sabe mas eu invento história pra ela e ela acredita em todas as história que eu invento perturba muito a vida de minha irmã porque não tem os conceitos de higiene dela já sumiram só gosta de andar mulamba</i></p>	<p><i>L2 — e ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca, ela até hoje não sabe das coisas, ela esquece os nome, ela a mim, ela sabe, mas eu invento história pra ela e ela acredita em todas as história que eu invento, perturba muito a vida de minha irmã porque não tem os conceitos de higiene, dela, já sumiram, só gosta de andar mulamba.</i></p>

<p>Estratégia de eliminação para uma condensação linguística</p>	<p>3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.</p>	<p>L2 — e ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca, ela até hoje não sabe das coisas, ela esquece os nome, ela a mim, ela sabe, mas eu invento história pra ela e ela acredita em todas as história que eu invento, perturba muito a vida de minha irmã porque não tem os conceitos de higiene, dela, já sumiram, só gosta de andar mulamba.</p>	<p>L2 — ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca, ela esquece os nome, eu invento história pra ela e ela acredita em todas, perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram, só gosta de andar mulamba.</p>
<p>Estratégia de inserção</p>	<p>4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.</p>	<p>L2 — ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca, ela esquece os nome, eu invento história pra ela e ela acredita em todas, perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram, só gosta de andar mulamba.</p>	<p>Ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca. Ela esquece os nome. Eu invento história pra ela e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Só gosta de andar mulamba.</p>
<p>Operações de transformação</p>			
<p>Estratégia de reformulação objetivando explicitude</p>	<p>5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.</p>	<p>Ela mora lá, mas ela é bem velhinha, maluca. Ela esquece os nome. Eu invento história pra ela e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Só gosta de andar mulamba.</p>	<p>Ela mora na casa de minha irmã, mas ela é bem velhinha, maluca. Ela esquece os nome. Eu invento história pra ela e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Ela só gosta de andar mulamba.</p>

<p>Estratégia de reconstrução em função da norma escrita</p>	<p>6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.</p>	<p><i>Ela mora na casa de minha irmã, mas ela é bem velhinha, maluca. Ela esquece os nome. Eu invento história pra ela e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Ela só gosta de andar mulamba.</i></p>	<p>Ela é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela esquece os nomes. Eu invento histórias e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Ela só gosta de andar mulamba.</p>
<p>Estratégia de substituição visando a uma maior formalidade</p>	<p>7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.</p>	<p><i>Ela é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela esquece os nomes. Eu invento histórias e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque os conceitos de higiene, dela, já sumiram. Ela só gosta de andar mulamba.</i></p>	<p>Maria é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela esquece os nomes das coisas e das pessoas. Eu invento histórias absurdas e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque seus conceitos de higiene já sumiram. Ela só gosta de andar maltrapilha.</p>
<p>Estratégia de estruturação argumentativa</p>	<p>8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.</p>	<p><i>Maria é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela esquece os nomes das coisas e das pessoas. Eu invento histórias absurdas e ela acredita em todas. Perturba muito a vida de minha irmã porque seus conceitos de higiene já sumiram. Ela só gosta de andar maltrapilha.</i></p>	<p>Maria é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela só gosta de andar maltrapilha. Perturba muito a vida de minha irmã porque seus conceitos de higiene já sumiram. Ela esquece os nomes das coisas e das pessoas. Eu invento histórias absurdas e ela acredita em todas.</p>

<p>Estratégia de condensação</p>	<p>9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias.</p>	<p><i>Maria é uma velhinha maluca que mora na casa de minha irmã. Ela só gosta de andar maltrapilha. Perturba muito a vida de minha irmã porque seus conceitos de higiene já sumiram. Ela esquece os nomes das coisas e das pessoas. Eu invento histórias e ela acredita em todas.</i></p>	<p>Maria mora na casa de minha irmã e perturba muito sua vida porque anda suja e maltrapilha. A velhinha parece maluca, pois esquece os nomes das coisas e das pessoas e acredita nas histórias absurdas que eu invento.</p>
---	--	--	---

Fonte: Pantaleoni (2013)

Uma proposta de escrita colaborativa no ensino de Língua Portuguesa proposta por Silveira (2006)

Em seu trabalho sobre aspectos teóricos e práticos da retextualização, Silveira (2006, p.7) expõe uma tarefa a ser aplicada pelos professores de língua Portuguesa aos seus alunos para a compreensão do processo de retextualização, a tarefa é retextualizar um aviso escrito em uma placa de madeira na entrada de um banheiro, primeiro para um cartaz, segundo, para um aviso mais detalhado e, por fim, para um folder. O texto é o seguinte:

Fig. 6 – Texto escrito numa placa encontrada na porta do banheiro de um camping

“ALO - ATENÇÃO QUANDO VOÇE
SAIR DO BANHEIRO APAGAR A LUZ POR FAVOR
OBRIGADO| - - - - OUTRAS COIZAS VOÇEIS QUE
FUMÃN POR FAVOR NÃO JOGUE BITUCA DE
CIGARROS
EN QUAU QUER LUGAR - - NÃO É PERMITIDO
VOÇE ANDAR FUMANDO MACONHA_____
DENTRO DO CAMPIMG. RESPEITE
A REGRA DO CAMPIMG. OBRIGADO
NÃO ANDAR - GRITANDO NEIN DE DIA
NEIN DINOITE. OKEI TODOS – VÃO GOSTAR
DE VOÇE PRINCIPALMENTE O CAMPIMG
VOÇE É UMA PESSOA BEM EDUCADA
ENTÃO FAÇA ISTO QUE VOÇE
VAI EN QUAL QUER LUGAR VOÇE CERA
BEM VINDO OU BEM – INDO. NOEL AGRADECE
A TODOS _ A COMPRIENÇÃO E QUE – DEUS
NOSSO CRIADOR A BEMSSOIE A TODOS
AMÉM OBRIGADO< < < < < 2005”

Fonte: Silveira (2006, p. 7)

Considerações Finais

Nas palavras de Silveira (2006, p.6), “a conscientização sobre o fenômeno da retextualização é de grande valia para o ensino e a prática da leitura e da escrita na escola” Nesta perspectiva, este trabalho objetivou divulgar os estudos sobre a *retextualização*, proposta por Marcuschi (2010), apresentando sua importância, seu conceito e suas contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa. Nele foi exposto um breve percurso dos paradigmas que envolvem a fala e a escrita para que houvesse uma compreensão a respeito de suas aproximações nos mais variados contextos, sejam os de produção textual escrita ou interacional discursiva. Por meio deste texto é possível compreender que falar ou escrever envolvem aspectos que subjazem ao uso de regras da língua e que é necessário produzir um efeito de diferentes contextos interacionais, visto que não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de

formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Neste trabalho, foram apresentadas e exemplificadas as nove operações presentes no método de retextualizar, ou seja, transformar um texto em outro texto, sendo a passagem da fala para a escrita a forma mais comum desse processo, o qual não implica uma espécie de ajustar a fala para o texto escrito, posto que, como já abordado, para que haja essa passagem do oral para o escrito, é preciso, antes, a ocorrência de uma atividade cognitiva chamada compreensão, uma vez que, para se dizer, de outro modo, o que foi dito por alguém, como relatou o autor, é preciso compreender o que esse alguém disse. A partir deste estudo, foram propostas atividades de retextualização da fala para a escrita de um gênero para outro e da escrita para a escrita colocando em ação o que foi apresentado por Marcuschi (2010), sobre fala/escrita e gênero, bem como, de forma prática, os construtos apresentados por Silveira (2006). Por meio desse estudo foi possível compreender a complexidade que envolve o ato de retextualizar, bem como sua importância e presença frequente desse componente em nosso cotidiano, o que, até então, era imperceptível.

Referências

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PANTALEONI, Nílvia. *Aplicação das nove operações de retextualização propostas por marcuschi*. <https://nilviapantaleoni.wordpress.com/2013/04/01/aplicacao-das-nove-operacoes-de-retextualizacao-propostas-por-marcuschi/>. 01/04/2013. Acesso em: julho de 2019.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. *Retextualização – aspectos teóricos e práticos*. Artigo apresentado em mesa-redonda durante o V ELFE – Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita –Maceió, novembro de 2006.

CAPÍTULO 30

Estudo sobre os aspectos do texto argumentativo: uma experiência com o Pibid

Luiz Carlos Gomes da Silva¹
Jane Cristina Beltramini Berto²

Introdução

O presente trabalho busca apresentar resultados parciais de uma intervenção pedagógica realizada por meio do Programa Institucional de Incentivo à docência – PIBID em uma escola pública do interior pernambucano, acerca da produção textual escrita do texto dissertativo-argumentativo, com uma turma do 3º ano do ensino médio. Destacamos que o projeto atende a perspectiva interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2003), cujos desdobramentos pautou-se pela organização metodológica de uma sequência didática, doravante SD, orientado pelos pesquisadores genebrinos, Dolz e Schneuwly (2004), com vistas à elaboração de módulos didáticos que pudessem contribuir para elucidar questões relativas aos aspectos discursivos,

¹ Graduando em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada UAST-UFRPE, bolsista do PIBID-Letras (UAST-UFRPE), email: luiz1k98@outlook.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada UAST-UFRPE, Coordenadora de Área Adjunta do PIBID-Letras (UAST-UFRPE); email: jane.beltramini@ufrpe.br

textuais e metatextuais durante a escrita, revisão e reescrita da produção textual. Pautamos-nos também em outros pesquisadores e teóricos com vistas à concretização de nossos objetivos. Enfatizamos que a correção, coletiva, colaborativa e individual foi orientada por Ruiz (2010), e que a avaliação de tais projetos de intervenção didática não são centradas no produto final mas sim, orientadas pelo processo de desenvolvimento, com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos frente a um dado conteúdo, e em atendimento à demanda da escola sede do projeto. Assim, trata-se de uma pesquisa-ação, cujos resultados podem ser retomados, a partir os módulos didáticos, ao longo de 1 ano e sete meses de vigência do Programa PIBID na escola.

O contexto escolar

A realização dessa pesquisa ação foi oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que busca promover a articulação entre teoria e prática inserindo alunos bolsistas no contexto das escolas públicas. O programa objetiva elevar o nível das licenciaturas a partir da valorização do magistério e contribuir para a formação inicial através da obtenção de experiência docente, tendo como meta

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES, 2018, p.1).

Buscando atingir esse objetivo, os alunos bolsistas se articulam com o supervisor, que é um professor da escola, cuja função, basicamente, é estabelecer o diálogo entre os professores que estão em formação inicial e continuada. Além disso, toda a ação é coordenada por nossos coordenadores, professores da Instituição Superior de Ensino (IES), que nos dão suporte acadêmico nas atividades desenvolvidas.

O resultado dessa mobilização é a pesquisa-ação que, segundo Appolinário (2011, p.146) consiste em “resolver, através da ação, algum problema coletivo no qual os pesquisadores e sujeitos da pesquisa estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo.” Desse modo, elaboramos projetos bimestrais para o agir docente, atendendo estrategicamente dificuldades e/ou carências dos alunos, que contribuem para nossa formação e possibilitam, ao mesmo tempo, a prática de metodologias inovadoras. Nesse molde, a nossa pesquisa não só contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, mas também para nos identificarmos enquanto docentes.

É nesta conjuntura que atuamos na instituição Escola Methódio de Godoy Lima localizada no município de Serra Talhada, PE. Ao iniciarmos nossas atividades, fomos designados às turmas, em especial, esse relato centra-se na experiência com o 3º ano do ensino médio, cuja necessidade, segundo o professor e reiterada pelos alunos, era atender à demanda de produção textual com o texto dissertativo-argumentativo, em função do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Portanto, intervimos incisivamente, dando ênfase à escrita/reescrita sem deixar de abordar a leitura, com textos de temáticas sociais, e a prática de oralidade, por meio do debate, estendendo para a análise linguística, ao discutirmos a coesão e a coerência para o texto, no referido gênero.

Gêneros Textuais

O referencial teórico para o estudo e a produção textual é pautado pela concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN,2003), tendo a escrita como trabalho o pilar do nosso projeto de intervenção (FIAD, 1997; BERTO, 2018). Sob esse prisma, concebemos os gêneros como modelos relativamente estáveis

de enunciado que elaborados circulam pelos campos de atuação, adaptando-se como um elo à cadeia discursiva, como advoga Bakhtin (2003), pois cada “enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, cada esfera da atividade humana produzirá padrões discursivos que se desdobram tanto na fala quanto na escrita, nunca de forma estática, mas com relativa estabilidade.

Nesse contexto, buscamos o desenvolvimento da competência discursiva do discente, no intuito que o aluno se adapte aos mais diversos eventos comunicativos, em especial, aos que exijam a modalidade formal da língua, subdivididos em duas ordens de acordo com sua complexidade: primária e secundária. Os primários denominam os tipos de enunciados utilizados em nosso cotidiano, que dispensam um planejamento demasiado em sua produção, tais como: bilhete, mensagens em aplicativos a fala coloquialmente utilizada. Já os das esferas da linguagem, demandam maior trabalho em sua escrita e, comumente, são utilizados em eventos comunicativos mais complexos, como o artigo científico, documentos, e-mails profissionais entre outros. (BAKHTIN, 2003)

É importante ressaltar que a língua é estruturada em um discurso, cuja manifestação se dá através de textos linguisticamente realizados que evocam e são evocados por uma atitude responsiva do interlocutor/locutor (BAKHTIN, 2003) e cujo

discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2003, p.274)

Diante dessa dinâmica da linguagem, os gêneros são voláteis, e portanto, em constante mutação. Tendo em vista a variedade dos moldes discursivos, sua

relativa estabilidade e a complexidade epistemológica para analisá-los, Bakhtin (2003) elegeu três categorias para o estudo dos gêneros. Segundo ele,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Logo, de acordo com a constituição do gênero, temos estrutura composicional que refere-se a aspectos formais como: a disposição dos recursos linguísticos, a estética, dentre outros; o conteúdo temático; e ao estilo que se desdobra no estilo do gênero e no autoral, o primeiro designa a gramática que será empregada, jargões e a liberdade que o enunciador terá no emprego de suas características, por exemplo: a possibilidade do aluno inovar em um poema é maior que em um texto dissertativo argumentativo. O segundo estilo envolve o que é individual expressivamente. Partindo dessa tríade, objetivamos o ensino da estrutura com o propósito comunicativo, visando o desenvolvimento de uma competência metagenérica ou metatextual (KOCH e ELIAS, 2009) que se debruça tanto no reconhecimento e inteligência quanto na produção de textos. Para as autoras, essa habilidade é aprimorada gradativamente conforme

o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, manuais, etc., exercita a nossa capacidade meta textual, que vai nos orientar quando da construção e inteligência de textos.” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 55).

Com base nos pressupostos levantados, concluímos que o trabalho com gêneros textuais fundamentado nessa perspectiva é o que mais se adéqua a realidade escolar, pois

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.” (KOCH; ELIAS, 2009, p.61).

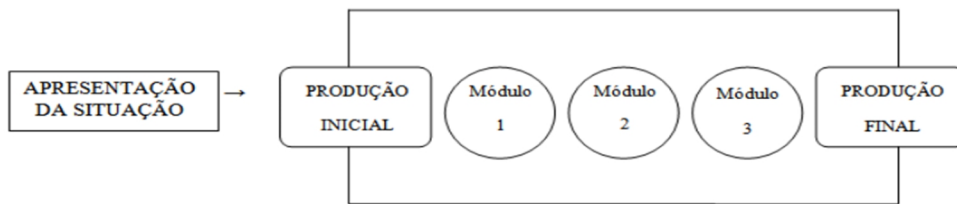
Desse modo, cremos que o ensino do gênero é vital para a disciplina de língua portuguesa, uma vez que extrapola os limites da sala de aula, e concede ao aluno a possibilidade de compreender e discursar nos mais diversos contextos.

Sequência didática

Para esse projeto, elencamos o modelo de Sequência Didática (SD), cuja base proposta por Dolz e Schneuwly, configura-se em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). A SD é, portanto, um programa de atividades devidamente planejada para uma sala de aula, com o fim de desenvolver a oralidade e/ou a escrita de dado gênero de texto.

Usar esse método proporciona trabalhar as diferentes facetas dos textos, pois segundo os autores: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98). Logo, empregamos a SD para apresentar aos alunos textos mais complexos que exigem a instrução do professor, cuja função, nesse sentido, é ensinar as aptidões necessárias para o referido gênero textual, oral ou escrito, como apresentado a seguir.

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98).

Vale ressaltar que o modelo deve ser reorganizado e reestruturado conforme o contexto em que o projeto será aplicado, pois, de acordo os autores a SD

Se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 110).

Assim, trata-se principalmente de conhecer as dificuldades apresentadas pelos alunos, revisá-las por meio de módulos explicativos e elaborar um esquema cuja aprendizagem seja gradual, a partir de sua realização, contemplando as diferentes nuances que envolvem o ensino e a aprendizagem de um gênero em sala de aula. Buscaremos apresentar o modelo de SD a partir dos passos metodológicos, na sequência.

Metodologia

A primeira ação foi a *apresentação da situação inicial* na qual explicamos a proposta, os objetivos, qual o tipo de gêneros que será posto em análise e a sua função social. Em nosso projeto, trabalhamos o gênero redação escolar, o texto dissertativo-argumentativo, explicando sua estrutura composicional, a temática e o estilo; bem como suas implicações na sociedade. Também lemos e discutimos com os alunos textos com temas sociais, pois além de desenvolver

o senso crítico do discente, é característico do ENEM trabalhar temáticas sociais.

Ao final desta etapa, a *produção inicial*, que é um texto com a finalidade de diagnosticar as dificuldades e as ações necessárias, que conduzirá toda nossa prática. O tipo de correção empregada nesse caso foi a correção interativa coletiva, com especial atenção à coesão e a coerência, bem como aos aspectos discursivos. Adotamos essa postura durante a reescrita do texto, pois “A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 117).

A partir do diagnóstico elaboramos os módulos didáticos, cujo objetivo é o de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 103). Na diagnose, percebemos o uso da linguagem coloquial, ausência dos elementos conectivos entre os parágrafos, e baixa adesão à estrutura do texto dissertativo argumentativo, agravada por problemas de coesão e coerência entre outros.

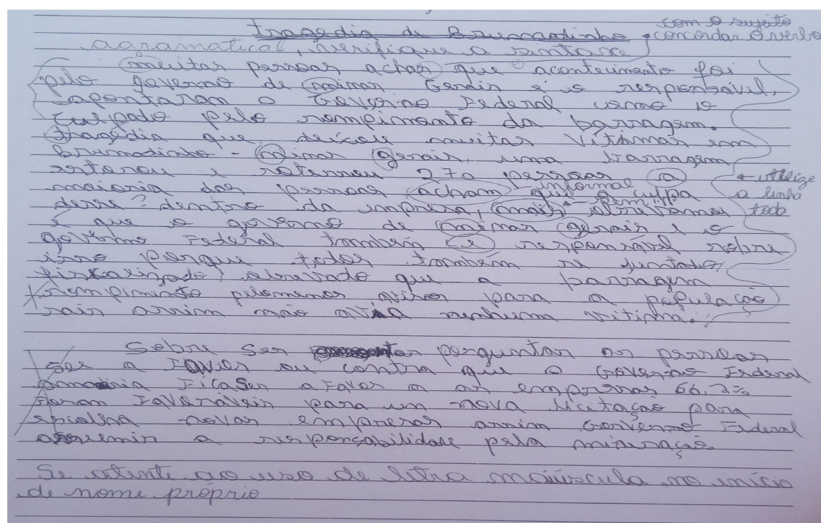
Foi oportuno, portanto, no primeiro módulo trabalhar a argumentação com base no manual de redação disponibilizado pelo MEC. Como critério de avaliação solicitamos uma produção textual, é importante deixar explícito que avaliamos não só o produto final, mas também o processo no qual o resultado foi atingido. No segundo módulo, voltamo-nos para as questões relacionadas a coesão, com base em Koch (2010) que define coesão textual como “elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais” (KOCH, 2010, p.8), e coerência a partir de Charolles (1978) com as metarregras da coerência, Progressão, Repetição, Não contradição e Relação, que “tratam da constituição da cadeia de representações semânticas e suas relações de conexidade que constituem um texto (CHAROLLES, 1978 *apud* KOCH, 2005, p. 51).

Na *produção final*, obtivemos os resultados de nossa intervenção e verificamos que os objetivos propostos foram atingidos. Uma produção textual foi feita para tanto, a partir dela verificamos a compreensão da proposta de escrita do texto dissertativo-argumentativo com base em uma coletânea de textos. Destacamos que ao longo desse projeto visávamos à culminância, com a redação do ENEM, contudo, como não temos acesso buscamos avaliar o módulo final com essa produção escrita.

Análise e discussão de resultados

Na sequência, apresentamos alguns dos textos produzidos pelos alunos, considerando o processo dos módulos apresentados, de antemão, vale ressaltar que nossa conduta está pautada na perspectiva construtivista, que não só avalia o produto final, mas também o processo, portanto, cabe aqui detalhá-lo brevemente. de forma que a figura 1 destaca a produção inicial, já com a reescrita, após a correção interativa. A figura 2, após a aplicação do módulo 2 e por fim, o texto final, na figura 3, que remete à produção final do aluno, discutidas a seguir.

Figura 2 Primeira produção textual (reescrita)

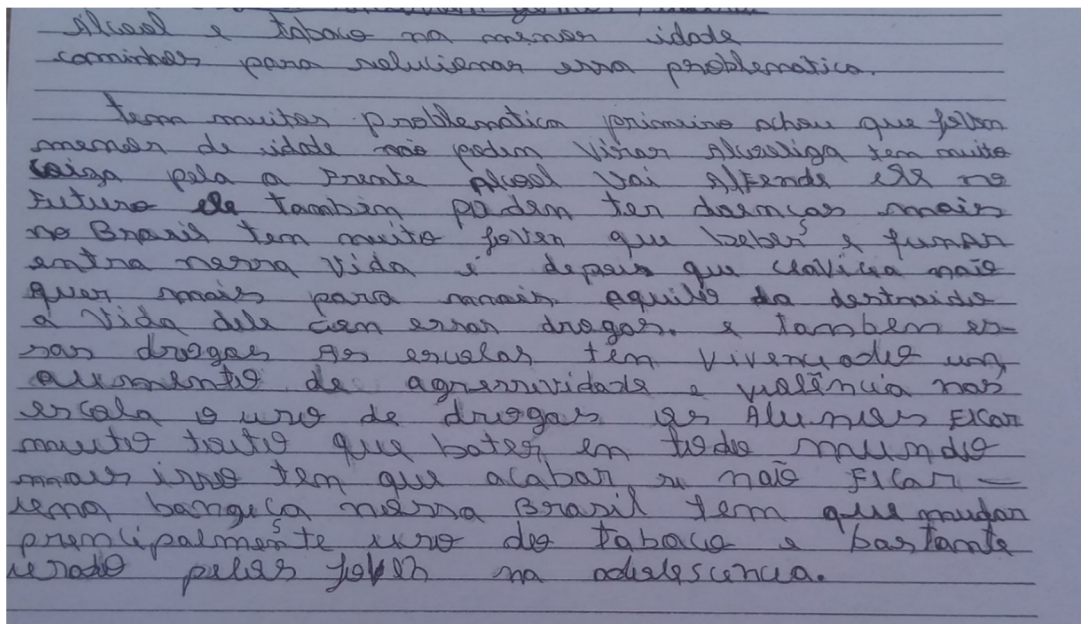


Fonte: *Corpus* do autor.

A princípio, apresentamos a *situação inicial*, trouxemos e lemos textos relacionados e realizamos um debate o qual pedimos um posicionamento. No contato com o texto dos alunos observamos, a imaturidade escritora dos mesmos, a falta de progressão textual, a cópia de parágrafos inteiros dos textos de apoio sem o uso de aspas, a própria estética que nos lembra produções do ensino fundamental, o desvio da estrutura do texto dissertativo.

Observadas essas questões, corrigimos coletivamente a primeira produção e atentamo-nos à adequação ao gênero, coesão e coerência; outras dimensões que não apenas a ortografia, como destacam Schneuwly e Dolz (2004), ao tratar dos aspectos que se sobressaem na correção dos professores, sem deixar de falar de pontos cruciais, como a utilização de letra maiúscula no início de frase. Na segunda escrita, a 2ª versão, observamos uma insensibilidade às indicações feitas e a simples higienização do texto, onde os alunos apenas transferiram o texto a lápis para a caneta, sem atentar-se para a correção dos erros ortográficos, revelando desconhecimento do processo de revisar e reescrever.

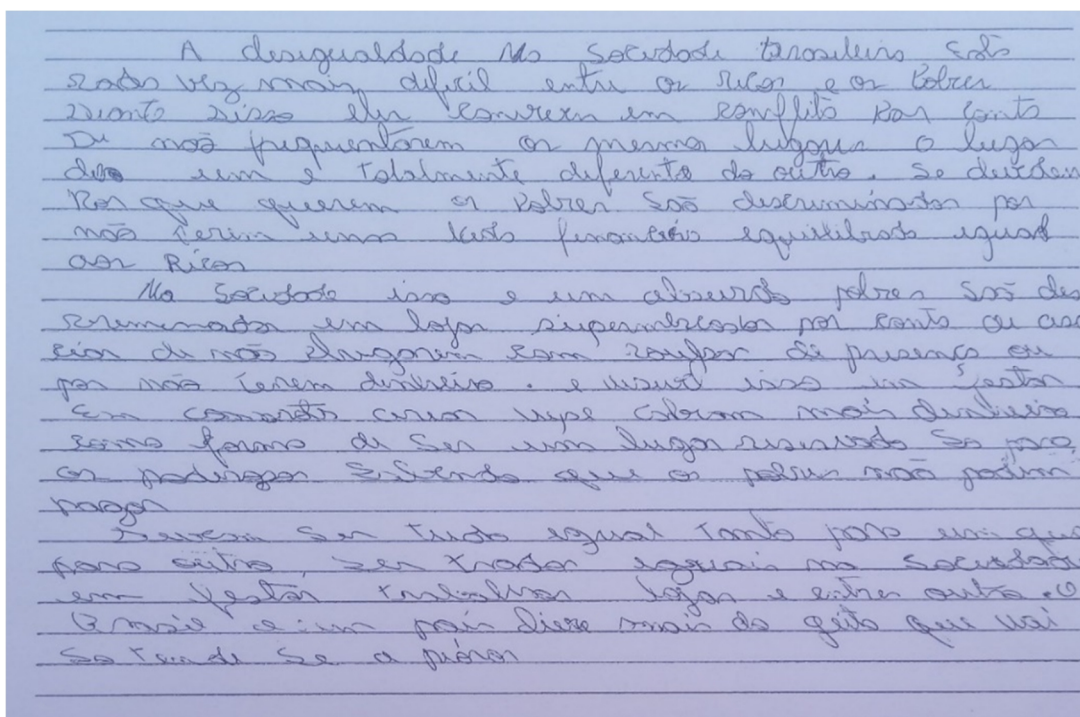
Figura 3: Produção textual após o módulo 1 (sem a reescrita)



Fonte: *Corpus* do autor (2019).

Nessa produção, a melhora estética é significativa, contudo há uma transcrição da fala para a escrita e a persistência de alguns erros ortográficos triviais como a troca do ‘m’ pelo ‘n’ constantes. Apesar disso, observamos a progressão de uma linha de raciocínio, o que não existia na produção anterior. O aluno apresenta a problemática que é abordada pelo tema, explica as suas consequências, dentro dos limites do tema, e, ao fim, diz que a questão precisa ser resolvida, embora não apresente uma proposta de resolução, o que é característico para a escrita do texto dissertativo-argumentativo no ENEM.

Figura 4: Produção final do aluno



Fonte: *Corpus* do autor (2019).

Depois da aplicação do módulo 2 o progresso foi expressivo, houve adesão à estrutura do texto em 3 parágrafos, o primeiro introduzindo uma tese, o segundo argumentando em prol da temática e, no terceiro, os impactos gerados por uma possível intervenção. Ainda que o texto produzido em situação escolar, após a realização dos módulos didáticos e com a intervenção

do professor esteja longe de ser considerado como um texto perfeito à estrutura proposta e temática, os resultados apontam uma melhora significativa, avaliando de forma qualitativa as produções textuais do aluno, o que pode indicar relação com a metodologia abordada pela SD, bem como à visão da escrita como trabalho, na qual a cada texto produzido a competência escritora é aprimorada, por meio da revisão e da reescrita constantes e a qualquer tempo.

Assim, destacamos que a análise aqui proposta não pretende dar conta dos problemas apresentados pelos alunos em sua maioria no Ensino Médio, tampouco relacioná-los aos avanços obtidos com a SD implementada, mas apresentar um olhar diferenciado sobre as práticas cotidianas de escrita textual e leitura realizadas na escola, considerando que as propostas são acessíveis e podem ser realizadas com sucesso, respeitadas às diferenças e dificuldades dos alunos, para sua superação.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos as possibilidades de intervenção pedagógica de um projeto com Sequência didática para o ensino da produção textual do gênero redação escolar, texto dissertativo-argumentativo, a partir do trabalho realizado em uma turma do 3º ano do ensino médio, em uma escola pública do sertão de Pernambuco.

Essa pesquisa-ação realizada pelo PIBID, oportunizou a colaboração entre professores em formação inicial e continuada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos ao longo de 1 ano e sete meses, tendo em vista que esses projetos buscam atender à demanda da escola e às necessidades apresentadas pelos alunos ao longo de sua formação, que por via

de mão dupla, favorece a inserção de pesquisas e de nossas ações, enquanto profissionais em formação, nas escolas participantes do projeto.

Fundamentados nas teorias interacionista e, no modelo de sequência didática postulado por Dolz e Schneuwly (2004), visamos a melhoria da escrita dos alunos envolvidos, pela elaboração de módulos de atendimento às dificuldades apresentadas, destacando que as práticas de leitura e de escrita são articuladas para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos, de forma a não negligenciar a oralidade, entendida como prática fundamental nesse processo, por contemplar a organização dos argumentos orais, durante o debate de ideias. Assim, tanto as práticas de leitura, oralidade e escrita foram enriquecidas com a discussão de temas sociais relevantes e a elaboração de um planejamento de escrita, com destaque para os aspectos linguístico-discursivos que oportunizou a elaboração de argumentos e de emprego de elementos como operadores argumentativos além de rever coesão e coerência dos textos, frente à proposta.

Dessa forma, considerando os objetivos propostos e a realização dos módulos, percebemos que a opção pela sequência didática nos trouxe orientações pontuais de como agir e também orientou todo o processo de escrita, revisão e reescrita ao longo de sua realização apresentando bons resultados. Cabe sempre destacar que nosso olhar para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos alunos orientam-se ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, coletivamente, não sendo consideradas apenas como meras etapas para avaliação de um produto final, a redação.

Referências

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERTO, J. C. B. As orientações curriculares oficiais para a produção textual escrita e os conceitos de revisão e reescrita. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (org). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada Novos olhares para o ensino de Línguas no Brasil*. Campinas Pontes, 2018, p.393 - 420.

CAPES, *Processo nº 23038.001433/2018-98*. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 9 nov. 2019.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 4, p. 91-97, 1991.

MEC, *Redação do ENEM 2018: cartilha do participante*. 2018. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf> Acesso em 9 nov. 2019.

KOCH, Ingedore. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 2005

_____; ELIAS, Vanda. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Modelos mentais e representação: uma análise sociocognitiva da fala de pescadores artesanais

Veronica del Pilar Proaño de Fox¹

Introdução

Neste trabalho, analisamos a fala de três pescadores artesanais que entrevistamos simultaneamente, no Encontro dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Recife realizado entre 18 e 19 de setembro de 2017, em Recife (PE). Dentre os entrevistados está o pescador artesanal (P1), que trabalha na Vila Tamandaré e na Ilha de Deus, comunidades pesqueiras urbanas recifenses. A segunda participante é sua esposa (P2), que também desenvolve a atividade pesqueira nessas localidades. O terceiro participante (P3) é pescador e filho de pescadores, além de vizinho do referido casal na Vila Tamandaré. A quarta participante é a entrevistadora (E) e autora deste artigo que indaga: *o que é ser pescador artesanal?* Nosso objetivo é analisar como os pescadores evidenciam na sua fala modelos mentais e representações sociais sobre o que é ser pescador artesanal urbano na atualidade.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco, Recife (PE). Email: fox.veronica@gmail.com. Estágio do Programa de Doutorado Sanduiche (PDSE) / CAPES. Outubro, 2018 a Maio, 2019. Barcelona - Espanha.

Para realizar essa tarefa, transcrevemos o texto falado nos moldes apontados por Marcuschi (2001). Em termos teórico-metodológicos, analisamos a fala com base em Koch e Elias (2006, 2009), isto é, como uma atividade de coprodução discursiva, na qual os interlocutores cooperam, coonegociam e coargumentam na produção de uma resposta. Considerando que a fala surge no momento de uma situação comunicativa ou interação presencial (KOCH; ELIAS, 2009) e que o contexto não envolve somente a situação física de produção da fala ou texto, mas as condições cognitivas e pragmáticas (MARCUSCHI, 1995), identificamos representações mentais envolvidas na produção e compreensão da interação verbal (VAN DIJK 2012, 2015, 2016) ou, como definido por Koch e Elias (2009), saberes ou modelos cognitivos que intervêm na comunicação dos pescadores artesanais, moldando, organizando e limitando a sua fala. Por ter o texto falado uma estruturação marcada por circunstâncias sociocognitivas de produção (KOCH; ELIAS, 2009), também explicitamos *como* a coprodução entre interlocutores se realiza, identificando funções cognitivo-interacionais que apontem coautoria nas argumentações dos participantes.

Sobre os pescadores artesanais e o evento

Os pescadores artesanais se autodefinem como uma cultura tradicional² “com direitos garantidos na constituição e nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, a exemplo da convenção 169 da OIT” (TERRITÓRIO PESQUEIRO, 2013). Diferentemente de outros grupos tradicionais, como índios e quilombolas, os pescadores artesanais ainda não contam com uma lei específica que explicita e regule o direito ao seu território de pesca e garanta seu

² As culturas tradicionais se desenvolvem dentro da pequena produção mercantil, dependem dos recursos naturais, possuem amplo conhecimento dos ciclos da natureza e de técnicas de pesca ancestrais passadas de geração em geração. Sua produção tem baixo impacto ambiental e são importantes agentes na preservação das espécies. Esses aspectos implicam em uma concepção e representação do mundo natural e seus recursos diferentes (DIEGUES, 1998; CALLOU, 2010; FOX, 2010).

modo de vida. A intrínseca relação dos pescadores com a natureza faz com que estes tenham uma forma de ser e estar no mundo, ou seja, um modo de vida específico do seu grupo social³ (DIEGUES, 1998).

Em 2017, o Encontro dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Recife reuniu membros das comunidades pesqueiras da Ilha do Maruim, Coque, Santo Amaro (Ponte do Limoeiro e Espaço Ciência), Coelhos, Bode, Brasília Teimosa, Vila da Imbiribeira, Vila São Miguel, Caranguejo Tabaiaras e Vila Tamandaré. Além de discutir as especificidades de cada um desses territórios pesqueiros, o evento promoveu a rearticulação e mobilização dos pescadores urbanos recifenses, visando melhores condições de vida e trabalho (CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES; AÇÃO COMUNITÁRIA CARANGUEJO UÇA, 2017).

A perspectiva sociocognitiva: modelos mentais e representações sociais

A teoria sociocognitiva possibilita uma análise do discurso que dá conta das complexas relações entre estruturas discursivas e estruturas sociais, pois leva em conta a *interface cognitiva*. Isso porque somente podemos relacionar o discurso à sociedade através da *mente* das pessoas (VAN DIJK, 2012, 2013)⁴. No entanto, a cognição não está somente *dentro* da cabeça dos usuários da linguagem, ela também é externa enquanto processo de elaboração, de formação de conhecimento com uma dimensão social. Por isso, denomina-se de cognição social (VAN DIJK, 2013). Desse modo, a tríade discurso, cognição e sociedade é a base da teoria sociocognitiva, pois, não é possível estudar as frases separadas de seus textos e contextos; nem o processamento do discurso nas mentes dos usuários da linguagem pode ser isolado do seu verdadeiro uso em contextos

³ O *modo de vida* dos pescadores artesanais não é estático e pode variar de região para região, no Brasil. Isso depende da sua maior ou menor interação com a sociedade capitalista globalizada, cujos efeitos podem desorganizar ou até mesmo destruir a cultura e o modo de produção pesqueiro, em certas localidades.

⁴ Todas as traduções neste trabalho são da nossa autoria.

sociais, porque “a linguagem, o discurso e o conhecimento são essencialmente sociais” (VAN DIJK, 2005, p. 9).

Como Van Dijk (2016b, p. 173) explica: “as estruturas do discurso e as estruturas sociais são de natureza distinta e somente podem estar relacionadas através de *representações mentais* dos usuários da linguagem como indivíduos e como membros sociais”. Cárdenas (2018, p. 126) reforça que a mediação cognitiva se define pelos

conhecimentos, as ideologias e as atitudes que compartilham os membros de um grupo, e como estes construtos influenciam os modelos mentais que monitoram os processos de produção e compreensão discursiva.

Os modelos mentais são estruturas cognitivas únicas e subjetivas. Estes não representam de forma objetiva os eventos abordados pelo discurso, mas

a maneira como os usuários da língua interpretam e constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função dos objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias – ou em função de outros aspectos do ‘contexto’” (VAN DIJK, 2012, p. 92).

Assim, a cognição pessoal (modelos mentais) governa a interação e o discurso dos membros individuais de um grupo e, por sua vez, a cognição social (crenças/representações sociais) influencia as suas ações coletivas. Na teoria geral do processamento discurso, essas dimensões estão intrinsecamente interligadas. Esse marco teórico (VAN DIJK, 2012, 2015, 2016a) nos ajuda na compreensão do rol das *crenças sociais* compartilhadas pelos membros de um grupo social, tais como conhecimento, ideologias, atitudes, normas e valores, as quais são mobilizadas na produção do seu discurso e na representação de seus oponentes.

Segundo Van Dijk (2016, p. 142), tais crenças se representam na memória de longo prazo (MLP)⁵ como um sistema “organizado de maneira que é

⁵ Cárdenas (2018, p. 127, interpolação e grifo nossos) explica que “a memória se divide de acordo com o seu alcance de processamento e armazenamento: memória de curto prazo (MCP), também conhecida como memória de trabalho, pois monitora os processos de produção e compreensão discursiva em linha [online], e; b) memória de longo prazo (MLP), que se subdivide por sua vez na *memória episódica* ou *autobiográfica*, encarregada

cognitivo e socialmente funcional”. Portanto, não existe uma influência direta entre a sociedade (estrutura social) ou as categorias sociais (gênero, classe, profissão etc.) e o discurso multimodal (escrita, fala, gestos etc). Entendemos que são os modelos mentais, enquanto representações cognitivas subjetivas, aliados a cognições sociais compartilhadas que influenciam os discursos e outras práticas sociais das pessoas (VAN DIJK, 2012, p. 99-101).

Modelos de Contexto

Os modelos (mentais) de contexto representam “os aspectos do ambiente comunicativo e por consequência os parâmetros sociais do uso da linguagem, definidos como relevantes para e pelos participantes. São modelos pragmáticos que tratam da experiência ou situação comunicativa em que os usuários da língua se encontram” (VAN DIJK, 2016, p. 11 - 12). Eles representam a comunicação ou interação verbal, e organizam os modos como o discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação comunicativa global (VAN DIJK, 2012, p. 87-107). A principal função dos modelos de contexto é “controlar as maneiras como os usuários da língua são capazes de adaptar seu discurso e interação em andamento à situação comunicativa atual” (VAN DIJK, 2016, p. 12). Isso significa que os modelos de contexto controlam todas as estruturas variáveis do texto e da fala, por exemplo, a sintaxe (léxico, estilo, transitividade etc), estruturas semânticas etc. Em outras palavras, é um tipo de modelo mental que controla *como a pessoa diz* as coisas e não *o que* está dizendo. Nesses termos, os modelos (mentais) de eventos ou experiências fornecem a informação para o *conteúdo do discurso*, enquanto os modelos de contexto controlam a maneira como as pessoas se expressam em uma situação comunicativa.

de coletar as experiências individuais e o conhecimento pessoal, e na *memória semântica* ou social, encarregada de coletar o conhecimento genérico e as ideologias e atitudes compartilhadas por grupo mais amplos”.

Funções cognitivo-interacionais

Os modelos (mentais) de contexto não podem ser reduzidos à fala e suas propriedades geralmente permanecem *implícitas* e *pressupostas*, conforme Van Dijk (2012, p. 38) explica: “Eles influenciam fala e texto de maneiras indiretas que só são explicadas na própria fala ou texto em circunstâncias específicas (problemas, erros, equívocos)”. Sempre que necessário, os modelos de contexto são “indiciados ou referenciados em estruturas linguísticas ou variações [...] conforme estas são usadas em diferentes situações sociais” (VAN DIJK, 2012, p. 39).

Para Koch e Elias (2009), na oralidade é comum recuperar os referentes na própria situação comunicativa, de forma extralinguística, apontando para eles, dirigindo o olhar ou fazendo um gesto em sua direção. E isso também se deve a que os interlocutores compartilham conhecimentos sobre a situação comunicativa e sobre o que falam. Além disso, há pistas linguísticas na fala que “se encontram no cenário e no conhecimento que os participantes têm sobre o que aconteceu antes da interação. Daí o uso de formas referenciais cujos referentes são depreendidos da situação comunicativa ou do conhecimento compartilhado com o interlocutor” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 20). Dentre essas marcas, estão elementos anafóricos (ele, ela), que remetem a outros elementos do texto e dêiticos⁶, que apontam para elementos do contexto.

Apesar da natureza dos modelos de contextos ser geralmente implícita, Van Dijk (2012, p. 38) explica que eles também podem ser discursivos e intertextuais, fazendo “referência a outros textos ou conversas mais antigos”. Eles podem representar situações sociais ou comunicativas em vários níveis de generalidade. Por exemplo, em um nível micro, podem representar interações

⁶ Os dêiticos são elementos da língua, cuja função é “localizar entidades no contexto espaço-temporal, social e discursivo, como pronomes de 1ª e 2ª pessoa (eu, tu, você, vocês, nós, vós); demonstrativos (este, esse, aquele), certos advérbios de tempo e lugar (aqui, aí, ali, agora, ontem, amanhã) etc”. Eles não possuem valor semântico em si mesmos e variam a cada nova enunciação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 60).

“situadas, momentâneas, em andamento, face a face [...] e, por outro, podem representar situações históricas ou sociais totalizadoras, isto é, a estrutura social num nível macro” (VAN DIJK, 2012, p. 39).

Nesses mesmos termos, Koch e Elias (2006, p. 58-59) esclarecem que, para além da compreensão linguística, a coprodução do texto falado ou escrito entre interlocutores também demanda a “(re)ativação de outros conhecimentos armazenados na memória”. Ou seja, para que os participantes se compreendam “é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 61).

Ainda sobre as marcas linguísticas, Van Dijk (2012, p. 17) sugere que o uso de expressões dêiticas pode fazer referência explícita a modos como o falante compreende a fala na interação. Isso inclui referentes como: eu, este assunto, esta pauta, nosso direito, eu digo, aqui estamos, isso, lá fora, no lugar, o homem, ele, ela, naquela noite etc. Ou seja, “fazendo referência à situação presente e a si mesmo enquanto falante [...] à orientação política vigente”.

Outras propriedades relevantes do contexto se referem à relação entre os falantes e seu papel social e os membros do grupo, bem como sua opinião e sua oposição a “Outros” (VAN DIJK, 2012). Como o texto falado surge no próprio momento da interação, analisamos se na fala dos participantes ocorre uma interlocução ativa, pelo fato de estarem copresentes, possibilitando “um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas de produção verbal conjunta” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14). Os graus de coprodução em situações face a face variam e, portanto, observamos as trocas de turno⁷ ou alternâncias no diálogo entre os interlocutores. Na interação há pressões de ordem pragmática, que “obrigam o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades de interação” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17).

⁷ O turno na fala é a contribuição de um locutor dada em certo momento da conversação e que corresponde ao que, nas artes cênicas teatrais, se denominam *réplicas*. “Os turnos de fala de diferentes locutores se encadeiam segundo um sistema de alternância. Em análise conversacional, o turno de fala constitui a unidade essencial da organização das produções orais dialogadas” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14).

Dentre as marcas cognitivo-interacionais, que podem apontar coautoria nas argumentações dos participantes, estão: falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, bem como inserções, repetições, paráfrases, dentre outras. Essas propriedades do texto falado podem fornecer “indícios sobre os processos cognitivos e monitoramento subjacentes a essas falas” (VAN DIJK, 2015, p. 63). A repetição é muito frequente no texto falado e pode ser considerada uma ferramenta para organizar essa modalidade textual. Organizadores textuais como aí, daí, então, aí então, são exemplos da oralidade (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17-22).

Analisamos, ainda, se há uma coprodução discursiva dos pescadores artesanais, durante a entrevista, na qual eles “cooperam, conegociam e coargumentam” (MARCUSCHI apud KOCH; ELIAS, 2009, p. 17). Os graus de manifestação da coprodução discursiva dependem também do texto, por exemplo, em conversas informais como a conversação a coprodução se manifesta muito mais do que em palestras, discursos públicos e congressos.

Transcrição da entrevista

Para fins de análise da fala, transcrevemos a entrevista na íntegra e, seguindo orientações de Marcuschi (2001), mantemos o máximo de fidelidade à produção oral dos interlocutores:

E – agora...deixa eu ver...tá gravando...eu acho...é
P2 – fala inaudível
E – não não...eu queria saber assim...éh:: o que representa para você...
desculpa...me esqueci teu nome
P1 – meu nome éh:: [nome do pescador P1]
E– [P1] de que?
P1– [nome completo do pescador P1]
E – certo...[nome]...tem quantos anos?
P1 – eu tenho 42 anos
E – 42...é da comunidade de?
P1- vila tamandaré e a ilha de deus
E – [nome]...o que representa para você ser pescador? como você diria?...como você diria o que é ser pescador?
P1 – ser pescador?...pescador para mim éh::pra mim é tão mais importante...porque meus pais já veio da pesca...né? e eu já [inaudível] essa atividade...esse trabalho...é o trabalho que eu gosto...que eu vivo...que eu

dou meu sangue...então...quando surge outro trabalho...eu penso três vez...eu penso muito para eu sair da minha...do meu trabalho que eu gosto para ir para outro...aí...

E - é sua vida né?

P1 - éh::é minha vida

E - e pra você [nome do pescador P3]?...o que é ser pescador?

P3 - pra mim a pesca é uma tradição dos meus pais...dos meus avós...é uma...como se fosse uma...como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora?

E - ancestral né?...é uma tradição ancestral?

P3 - é...é...eu mantenho até...os meus filhos...

E - quer passar isso pros seus filhos é?

P3 - éh::como se fosse uma...é uma tradição

E - uma tradição né?...de pai pra filho né?...entendi [nome do pescador P3]

E - e pra nossa lindinha... como...me esqueci o nome...

P2 - meu nome é [nome completo pescadora P2]...tenho 35 anos e para mim a pesca... desculpa...a pesca...ela tá no sangue né? A pesca é uma coisa que vem de geração em geração né? E tamos vendo que agora no nosso futuro está tudo se acabando...por quê?...por conta da poluição...por conta de...como é...assédio...por conta de um monte de coisas a pesca e os pescadores estão acabando...estão como se tivessem em extinção...e o que a gente quer é que isso não acabe...mas sim que dê continuidade para os nossos filhos...porque é o futuro né? Que a gente tem pé na frente

P1- eh::

E - oi?

P1 - nós pensamos no futuro...porque o futuro também é...uma parte bom né? E futuramente vai se acabando...a...como é...a nossa facção...os nossos costumes né? O que a gente nascemos...daquela raiz...daquela sangue...então...isso é muito triste...isso é muito triste de ver essas coisas acontecerem e não poder fazer nada...mas...agora né? agora...junto...junto...se unindo...falando alto...a gente crê...que...como éh:: algo vai acontecer

E - Obrigada gente!

Inicialmente, observamos algumas formas discursivas de superfície ao longo da entrevista. Uma delas é que a fala dos participantes mantém marcas típicas da oralidade, embora o gênero discursivo entrevista se situe mais próximo ao polo da escrita formal. A entrevistadora mantém sua fala próxima da conversa informal, tratando os entrevistados pelo seu nome, usando pronomes como “tu” e adjetivos como “lindinha”, ao que parece, com o intuito de criar um ambiente de maior aproximação e identidade com os entrevistados.

É também o gênero, o ambiente e o momento político, a temática do encontro, os subtemas debatidos nesse episódio e circunscritos à situação social dos pescadores artesanais do Recife, ou seja, aspectos do contexto que demandam dos pescadores a melhor expressão verbal possível. Por isso, mesmo

que na sintaxe da fala dos pescadores, especialmente na concordância nominal e verbal, notemos uma limitada produção oral normativa, há um esforço de se expressarem da forma mais formal. Esses aspectos também se traduzem em várias funções cognitivo-interacionais dos entrevistados tais como falsos começos, correções etc.

Ainda no aspecto contextual, notamos na fala dos pescadores a referência a textos mais antigos, isto é uma intertextualidade, especialmente sobre situações históricas e mesmo socioculturais e econômicas, em um nível macro, as quais são referenciadas e indiciadas em diversos momentos por todos os entrevistados e que parecem ser acionadas na fala, a partir da sua memória. Por exemplo, quando eles se referem à pesca artesanal como uma atividade “ancestral” e “tradicional”, passada “de geração em geração”. Ou mesmo quando falam sobre aspectos sociopolíticos e econômicos negativos que afetam sua atividade produtiva, quando afirmam que “a pesca e os pescadores estão acabando”, que é “como se estivesse em extinção”.

Percebemos também uma coprodução na fala dos pescadores que demanda reativar modelos mentais (subjetivos) bem como representações sociais compartilhadas (ideologias, conhecimento, atitudes, valores, metas) sobre o que é ser pescador artesanal. Outros elementos contextuais como as identidades e papéis sociais dos participantes (nome, idade, local de moradia e trabalho dos pescadores), bem como aspectos sociais, históricos e culturais também são verbalizados na interação: “porque meus pais já veio da pesca...né?”, “A pesca é uma coisa que vem de geração em geração né?” “como se fosse uma...como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora?”. Além de se tratar de conhecimentos que constituem diferentes contextos subsumidos pelo contexto sociocognitivo, também revelam o papel socialmente assumido pelos pescadores artesanais e aspectos da atividade pesqueira.

Observamos uma interlocução ativa provocada pela interação copresencial dos participantes, gerando uma coprodução maior nas trocas de turno entre os quatro participantes. No entanto, tomando o gênero como um dos elementos constitutivos do contexto sociocognitivo, que regula e modula a fala dos participantes, a entrevistadora domina a maior parte dos turnos, pois conduz a entrevista. Isso, contudo, não impede alternâncias realizadas pelos outros interlocutores, que têm representações sociais semelhantes sobre a pesca artesanal.

Em relação à construção do diálogo, percebemos que os pescadores se colocam como participantes ativos que, na interação, constroem argumentações e são construídos na fala. Também se nota que, embora o sentido geral da fala não seja preexistente a esta interação, muitos modelos mentais bem como representações compartilhadas intervêm na comunicação dos quatro participantes, organizando, moldando, limitando sua fala, inclusive, em suposições sobre o conhecimento dos outros interlocutores a respeito do tema em questão.

Considerando que os modelos mentais têm uma dimensão pessoal e que as representações são socialmente compartilhadas entre os membros de uma mesma comunidade epistêmica, é possível observar que a fala dos pescadores remete à representação de uma cultura tradicional, nos termos apontados por Diegues (1998). Podemos dizer ainda que as práticas sociais se traduzem em práticas discursivas, intermediadas pelos modelos mentais dos pescadores artesanais sobre si mesmos e sua atividade, o que se percebe na fala em expressões dêiticas, indiciais e referenciais, bem como em recursos retóricos, tais como organizadores de texto, repetições etc, conforme se pode observar nas seguintes falas:

- Para mim é tão mais importante, porque meus pais já veio da pesca né?
- E eu já aprendi essa atividade...esse trabalho
- E é o trabalho que eu gosto...que eu vivo...que eu dou meu sangue (P1)
- Para mim a pesca é uma tradição dos meus pais, dos meus avó
- Que eu mantenho até os meus filhos...é uma tradição (P3)
- A pesca...ela tá no sangue né?

- A pesca é uma coisa que vem de geração em geração né?
- E tamos vendo que agora no nosso futuro está tudo se acabando (P2)

Ainda sobre as representações mais gerais e compartilhadas pelo grupo social, há uma riqueza na fala dos pescadores que se traduz em uma estratégia discursiva ideológica, representando positivamente Nós, que linguisticamente se enquadra na categoria dos dêiticos. Como frisado anteriormente, os dêiticos não têm valor semântico, mas adquirem-no a cada nova enunciação, pois fazem referência explícita a modos como o falante produz e compreende a fala na interação. É o que ocorre quando os pescadores fazem referência à situação presente e passada, a si mesmos como falantes, a sua identidade, à orientação sociopolítica vigente em relação à pesca artesanal etc. Essas expressões dêiticas tendem a ser explícitas, precisas, específicas, declaradas, detalhadas (VAN DIJK, 2015), conforme pode ser observado nesta fala:

- Nós pensamos no futuro...porque o futuro também é...uma parte bom né?
- A nossa facção...os nossos costumes.
- O que a gente nascemos daquela raiz, daquele sangue (P1)

O contexto que dá conta da interação dos pescadores envolve suposições baseadas nos saberes ou conhecimentos dos interlocutores, bem como suas opiniões e emoções ancoradas em modelos mentais, como se percebe nas seguintes falas:

- Então, isso é muito triste, isso é muito triste...(P1)
- E o que a gente quer é que isso não acabe...mas sim que dê continuidade para os nossos filhos...
- A gente tem um pé na frente (P2)
- Pra mim a pesca é uma tradição dos meus pais...dos meus avós...
- É uma...como se fosse uma...como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora? (P3)

Quanto às representações ideológicas, a fala dos pescadores também apresenta pressuposições sobre a atuação de grupos opositores. No sentido apontado por Van Dijk (2015), isto é, sem detalhes em termos de críticas ou intolerância, mas sim em relação aos desvios, crimes ambientais e à violência dos “Outros” contra o modo de vida dos pescadores:

- e tamos vendo que agora no nosso futuro está tudo se acabando.
- por quê? por conta da poluição.
- assédio...por conta de um monte de coisas... os pescadores estão acabando...como se tivessem em extinção (P2)
- e futuramente vai se acabando
- isso é muito triste de ver essas coisas acontecerem e não poder fazer nada (P1)

Considerações finais

Na análise da fala dos pescadores em torno da pergunta “o que é ser pescador artesanal?”, percebemos um processo de coautoria, coargumentação e coprodução que se observa em marcas de produção verbal conjunta como trocas de turno e alternâncias no diálogo entre os interlocutores. Quanto às funções cognitivo-interacionais, estas se fazem presentes em truncamentos, repetições, hesitações e outras. O processamento do texto falado acaba (re)construindo e atualizando um modelo mental de cada participante sobre o que é ser pescador artesanal, tanto a partir dos modelos mentais pessoais quanto das representações compartilhadas entre os participantes desta situação comunicativa. Mesmo em se tratando da entrevistadora, que acaba inclusive complementando muitas vezes a fala dos entrevistados.

Ainda em relação à construção do contexto, notamos que os participantes continuamente ativam sua memória tanto episódica quanto de longo termo, fazendo referência a textos do passado, quando falam da pesca artesanal. Ou seja, além de haver uma interação situada, em andamento e face a face, de construção de uma representação social, a fala dos participantes remete a situações históricas (positivas e negativas), ou seja, uma estrutura social ideológica e epistêmica mais ampla, o que é indiciado em diversos momentos da fala dos entrevistados.

Além disso, a subjetividade dos modelos mentais dos pescadores pode ser observada nas suas falas carregadas de emoções, como tristeza e

desesperança, ao se referir à sua atividade produtiva, mas também esperança, quando afirmam que “juntos, se unindo, falando alto” acreditam que “algo vai acontecer”. Em relação a este último ponto, acreditamos que isso também se deve a que a entrevista foi realizada em um episódio comunicativo relevante para o grupo social, em que os pescadores buscavam debater soluções para enfrentar os problemas da pesca artesanal urbana. Por último, a análise sociocognitiva das falas dos pescadores entrevistados deixa transparecer a situação contingente em que o grupo social se encontra, enfrentando desde ameaças à manutenção do seu modo de vida e produção, que está “em extinção”, bem como do seu território pesqueiro, que “está se acabando”.

Referências

CALLOU, A. B. F. *Movimentos sociais de pescadores em Pernambuco (1920 – 1983)*. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1986.

CÁRDENAS, C. N. *Discursos de protesta y redes sociales: análisis de las prácticas discursivas activistas producidas en la comunidad de Facebook Universitario Informado durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013)*. Tese de doutorado. Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES; AÇÃO COMUNITÁRIA CARANGUEJO UÇA. *Encontro dos Pescadores e Pescadoras do Recife*. 2017.

DIEGUES, A. C. *O mito da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

FOX, V. D. P. P. *Pesca artesanal e desenvolvimento local: o Movimento Nacional dos Pescadores – MONAPE (1990 – 2009)*. Dissertação (Mestrado em Extensão/Comunicação Rural e Desenvolvimento Local), Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: *Encontro Nacional Sobre Língua Falada E Ensino*, 1. 1995, Maceió. Anais. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1995. p. 27-48.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TERRITÓRIOS PESQUEIROS, 2013. *MPP*. Disponível em: <http://mpppeloterritorio.blogspot.com/>. Acesso em: outubro, 2015.

VAN DIJK, T.A. Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas, en *Cuadernos de Información y Comunicación*, Vol. 10, 285-318. 2005.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Discourse and Knowledge. *Palestra proferida na European University at Saint Petersburg*, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxfc-WJRKEM>. Acesso em: 05/08/2016.

_____. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica*, Porto Alegre, v.9, n.esp. (supl.), p. s8-s29, nov, 2016.

_____. *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2016a.

_____. Estudios Críticos del Discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 171-196. 2016b.

O conhecimento linguístico e suas implicações para a leitura e a compreensão textual

Leandro Rafael Braz Alves¹
Suênia Cordeiro Valério²

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa apresenta uma série de desafios, entre os quais podemos citar a dificuldade dos alunos em leitura e compreensão de texto. Nesse sentido, as concepções de texto defendidas pela Linguística Textual apontam a existência de conhecimentos envolvidos no processamento textual, a exemplo dos que foram utilizados nessa pesquisa para investigar como eles influenciam no desempenho dos alunos em questões de múltipla escolha.

Para isso, baseamo-nos em Cavalcante (2013) e Koch e Elias (2018), que defendem a importância do conhecimento linguístico, o qual engloba as noções de aspectos gramaticais e lexicais que auxiliam na compreensão do texto.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco- UPE. Professor da rede municipal de Itaíba e da rede estadual de Pernambuco. E-mail: leandrobrazpe@bol.com.br

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco- UPE. Professora da rede municipal de Venturosa e da rede estadual de Pernambuco. E-mail: suenia_cordeiro10@hotmail.com

Complementamos o referencial teórico com os estudos da significação de Ilari (2001, 2002), Biderman (2001), Henriques (2018), Cançado (2012) e Antunes (2010), que apresentam uma visão significativa da importância e contribuição que os estudos de semântica e léxico podem dar à formação do leitor/ falante de língua portuguesa.

O objetivo deste paper é investigar o fator gerador de erro em questões de múltipla- escolha que envolve/ exige a inferência do sentido de alguma palavra em específico. Propomos, ainda, identificar a influência que a falta de conhecimento linguístico tem para o resultado negativo obtido por alguns alunos diante de questões que exigem o tipo de conhecimento supracitado.

A urgência de se conhecer e compreender as dificuldades com as quais nossos alunos se deparam quando estão diante de textos, atividades e avaliações, que exigem deles um nível de competência linguística que já deveriam ter, resultantes dos conhecimentos básicos de semântica e do repertório lexical adequado, justificam a preocupação disposta neste paper, já que os resultados das aferições têm mostrado o contrário do que se tem registrado.

Para a realização da pesquisa acerca do fator gerador do erro em leitura e interpretação, fizemos uma pesquisa de campo numa escola municipal da cidade de Venturosa-PE. Para tanto, aplicamos para uma turma de nono ano com 33 alunos uma atividade com quatro questões de múltipla-escolha que exigiam dos alunos a inferência do sentido de determinadas palavras. Em seguida, foi aplicado um questionário para os alunos explicitarem sobre possíveis dificuldades que tiveram ao responder a atividade. Após a realização dessa atividade, foi feita a análise das respostas dos alunos.

Tipos de conhecimentos envolvidos no processamento textual

Ao realizarmos atividades de leitura de textos, utilizamos, mesmo que inconscientemente, estratégias sociocognitivas para compreendermos de forma efetiva o sentido daquilo que lemos. Essas estratégias são apontadas por estudiosos da Linguística Textual como sistemas de conhecimento.

De acordo com Cavalcante (2013, p.21), “esses conhecimentos podem ser de natureza linguística, enciclopédica e interacional”. Em uma breve descrição, o conhecimento linguístico engloba as noções de aspectos gramaticais e lexicais que auxiliam na compreensão do texto. O conhecimento enciclopédico também conhecido como conhecimento de mundo compreende os conhecimentos gerais adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida que permanecem ativos na sua memória. Já o conhecimento interacional está ligado à interação que mobilizamos através da linguagem.

Esses conhecimentos são essenciais para a compreensão dos sentidos de um texto e podem ser ativados em conjunto, pois há textos que necessitam da ativação de mais de um tipo de conhecimento, já que eles. “envolvem o conhecimento das operações cognitivas, das estratégias e dos procedimentos que fazem *a rotina das pessoas em seus eventos de interação verbal*” (ANTUNES, 2010, p. 40). Para a análise em questão, utilizaremos apenas a influência do conhecimento linguístico na compreensão textual de alunos do ensino fundamental.

O conhecimento linguístico e a produção de sentidos

Conforme já foi mencionado, o conhecimento linguístico aborda o funcionamento da língua, ou seja, os aspectos gramaticais e o léxico e permite que o leitor identifique através do material linguístico algumas escolhas do

produtor do texto com mais facilidade, acarretando a compreensão do sentido do texto apresentado. Acerca desse tipo de conhecimento, Koch e Elias (2018, p.40) mencionam que ele:

abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

É conveniente conhecer as particularidades da língua, pois, em muitos casos, podemos perceber que a compreensão do sentido está diretamente ligada a um aspecto do uso da língua. Logo, para Cavalcante (2013, p.21), “o leitor/ouvinte utiliza tudo o que sabe, consciente ou inconscientemente, sobre o funcionamento da língua para interpretar o texto”.

Quando o leitor não identifica algo específico da língua que, em determinado texto, é fator essencial para a sua compreensão, como, por exemplo, um recurso coesivo, a ambiguidade de um termo, o significado de uma palavra ou expressão, e os sentidos desse texto são construídos basicamente em um desses elementos linguísticos da superfície textual, fica perceptível que a compreensão do texto é prejudicada no momento que não se ativa o conhecimento necessário. Percebemos, nesse ponto, a importância do conhecimento linguístico nas atividades de leitura e interpretação de texto.

Léxico e semântica: contribuições dos estudos das teorias da significação

Há dois fatores com tanta relevância para o processo de compreensão e interpretação de texto quanto o conhecimento dos aspectos gramaticais de uma determinada língua: são os conhecimentos semânticos e lexicais. Rios (2009, p. 415) define léxico como “o conjunto de vocábulos de um idioma, ou seja, as

palavras que compõem o repertório de uma língua”. Fazem parte do léxico de uma língua, portanto, as gírias, os neologismos, as expressões idiomáticas e os ditados populares. Não importa se o falante reconhece sua origem ou processos de formação, mas cada palavra ou frase que ele usa no dia a dia faz parte do seu repertório lexical. E esse repertório pode ser vasto e plural, contendo desde palavras corriqueiras de uso mais comum e desprezioso dos falantes com menor escolaridade aos níveis mais específicos de uma língua, como a linguagem técnica de determinadas profissões, ou mesmo as palavras mais polidas e rebuscadas da língua culta.

O estudo lexical é feito pelas ciências do léxico, a exemplo da lexicologia e da lexicografia que são definidas por Biderman (2001, p.15) da seguinte forma:

A Lexicologia, ciência antiga, tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico. Enquanto a Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. A Lexicografia só começou, de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (latim e uma língua moderna).

Há, ainda, dentre as ciências, a terminologia, que trata da criação de termos para nomear conceitos. É a partir da identificação de características semelhantes que a terminologia faz a nomeação de palavras da mesma categoria lexical, conforme defendem Krieger e Finatto (2004).

Tão importante para nossa proposta quanto o conceito de léxico, das ciências relacionadas a ele e das contribuições teóricas a serem contempladas no trabalho com a língua materna é entendermos o que é semântica. Essa categoria linguística é definida por Rios (2009, p.615) como “estudo ou ciência das mudanças que, no espaço e no tempo, sofrem os significados das palavras”. Essa definição aparenta ser um pouco incipiente, o que torna necessária a verificação de outras fontes. Considerando a definição de semântica encontrada

em Pottier (1992, p.11 *apud* Henriques 2018, p.01), verificamos que:

A Semântica se preocupa com “mecanismos e operações relativos ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais [...]”, tentando “explicar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento, constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais”. Essa reflexão traça um “percurso entre o individual e o universal, através do cultural” e procura conciliar “a extensão e a variedade das manifestações linguísticas e a necessidade de uma apresentação relativamente simples dos funcionamentos profundos da língua.

Cançado (2012, p.18) resume as definições supracitadas, considerando que “a semântica é o ramo da linguística voltado para a investigação dos significados das sentenças”. Ou seja, dedica-se a estudar as múltiplas possibilidades de sentido que uma única palavra pode assumir, dependendo do falante, do contexto e da situação comunicativa do uso de determinada palavra”.

E para ratificar nosso pensamento quanto ao destaque conferido ao estudo da significação, Ilari (2001, p.11) afirma que:

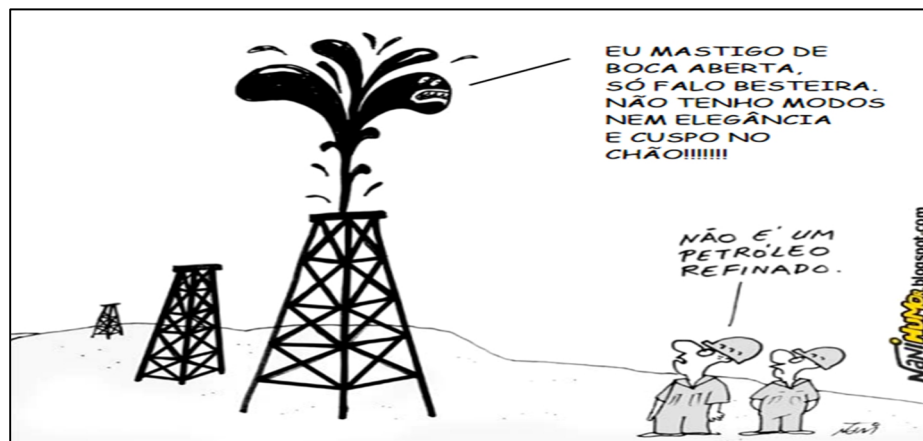
Um das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de concursos.

Observa-se que há falhas no ensino de língua quando não se percebe a importância do léxico para ampliar a competência comunicativa dos estudantes e isso interfere no desempenho da leitura e compreensão de textos, como exploraremos a seguir.

Análise dos dados e discussão

Para ser feita a comparação e análise dos dados, foi tomado como ponto de partida a quantidade de erros e acertos na primeira questão da atividade entregue aos alunos. Como pode ser visto no gráfico 1, a quantidade de erros na primeira questão da atividade - 60,6% foi superior à quantidade de acertos registrados em 39,4% das respostas dos alunos. A partir desses dados, observamos também a relação de erros e acertos com as outras questões. Dos alunos que acertaram a primeira questão, o índice de acertos também nas questões 2, 3 e 4 foi satisfatório, ultrapassando os 76% e chegando a 84,6 % na questão 4. Já com relação aos alunos que erraram a 1ª questão, a dimensão de erros nas questões 2, 3 e 4 foi proporcional ao resultado dos acertos, mas de forma negativa, tendo como resultado 55% de erros na questão 3 e 75% nas questões 2 e 4.

Figura 1: primeira questão da atividade aplicada com os alunos

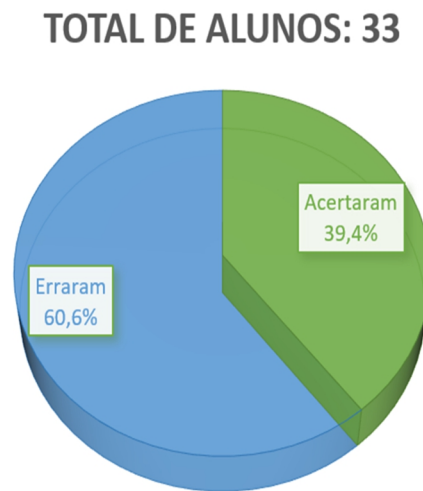


Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/> por descritor - português - 9º ano

Para causar o humor no texto, seu produtor se utiliza de um jogo de sentidos no uso da expressão “PETRÓLEO REFINADO”. Um dos sentidos possíveis para a palavra destacada é petróleo:

- (A) estruturado.
- (B) mal humorado.
- (C) diversificado.
- (D) bem educado.

Figura 2: Gráfico com percentual de erros e acertos dos alunos

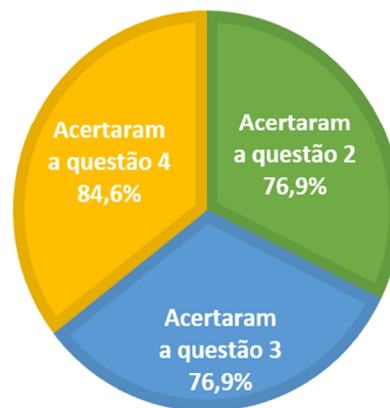


Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 3: gráfico com percentual de acertos na primeira questão

ALUNOS QUE ACERTARAM A 1ª QUESTÃO

■ Acertaram a questão 2
 ■ Acertaram a questão 3
 ■ Acertaram a questão 4

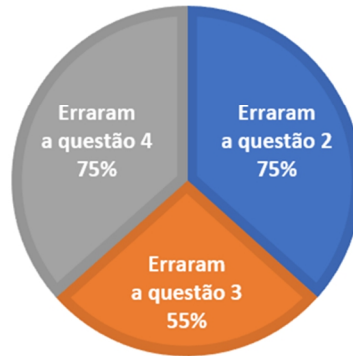


Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 4: gráfico com percentual de erros na primeira questão

ALUNOS QUE ERRARAM A 1ª QUESTÃO

■ Erraram a questão 2 ■ Erraram a questão 3 ■ Erraram a questão 4



Fonte: Elaborada pelos autores

Ao final da atividade, os alunos responderam um questionário com apenas quatro quesitos, acerca das dificuldades que tiveram para responder às questões da atividade, caso eles confirmassem a existência de alguma. As perguntas foram as seguintes:

1º Houve dificuldades de compreensão no objetivo da questão, ou seja, no era que para ser feito? Em qual/ quais questão/ questões?

2º Houve dificuldade de compreensão do enunciado de alguma questão por não conhecer o significado de alguma palavra? Qual foi a questão? Qual palavra gerou dúvida?

3º Houve dificuldade de compreensão do texto de alguma questão por não conhecer o significado de alguma palavra? Qual foi a questão? Qual palavra gerou dúvida?

4º Houve dificuldade para reconhecer a alternativa correta de alguma questão por não conhecer o significado das palavras das alternativas? Qual alternativa? Qual palavra?

Ao analisarmos as respostas que os estudantes deram, percebemos a seguinte relação: nos 39,4% dos alunos que acertaram a primeira questão, a maioria disse não ter havido as dificuldades apresentadas nas perguntas do questionário nas alternativas 1 e 2, havendo um índice de respostas afirmativas quanto às questões 3 e 4. Porém, os alunos que disseram ter havido alguma dificuldade expuseram que o contexto os ajudou a responder a questão e identificar o sentido das palavras que lhes causaram dúvida, sendo a palavra

mais citada como difícil ou desconhecida, a palavra *erradicada* contida na questão três, que foi a mais citada como a que gerou mais dúvidas na hora de respondê-la.

Como foi citado anteriormente, o índice de acertos por parte dos alunos que acertaram a primeira questão, com relação às outras questões da atividade foi bem próximo e com acertos acima de 76% dos alunos. O que fez com que as respostas do questionário fossem sempre bem parecidas e na maioria das vezes iguais. Abaixo as outras questões aplicadas:

Texto 2

Prezado Senhor,

somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

2. O tema de interesse dos alunos é:

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

Figura 5: Terceira questão da atividade aplicada com os alunos



Fonte: [https://profwarles.blogspot.com/por/descritor - português - 9º ano](https://profwarles.blogspot.com/por/descritor-português-9º-ano)

3. No trecho “A variante da doença estaria *erradicada* desde 1990, mas foi reintroduzida na região, de acordo com o ministro”, a palavra em destaque poderia ser substituída sem prejuízo para a compreensão por:

- (A) extinta.
- (B) esquecida.
- (C) adormecida.
- (D) isolada.

4. Em “Não é simples, mas o Rio de Janeiro, ano passado e este ano, teve bom desempenho”, a conjunção **mas** poderia ser substituída sem mudança do sentido da oração por

- (A) nem.
- (B) logo.
- (C) pois.
- (D) porém.

Ao analisarmos as respostas dos alunos que erraram a primeira questão, 60,6% dos alunos, as respostas registraram um número muito superior de afirmação das dificuldades relacionadas no questionário. As dificuldades elencadas nas questões 1 e 2 foram citadas poucas vezes, havendo um percentual muito maior de respostas relacionadas as alternativas 3 e 4. Como ocorreu com os alunos que acertaram a primeira questão da atividade, os que erraram citaram como a questão que gerou maior dificuldade para a resolução e a palavra que mais causou dúvida como sendo a mais difícil de compreendê-la a questão 3 e a palavra *erradicada*.

Considerações finais

Após a correção das questões e análise das respostas dadas pelos alunos na atividade, e posteriormente no questionário que eles receberam, chegamos às seguintes conclusões:

- a) As dificuldades estavam mais relacionadas ao baixo conhecimento do léxico e da variação de sentido que algumas palavras podem assumir em diferentes contextos.
- b) A falta de conhecimento linguístico dos alunos foi nítida, pois a maior parte dos estudantes apresentaram dificuldades em relação ao significado

de determinadas palavras e em fazer a inferência do sentido dessas palavras pelo contexto e não conseguirem responder corretamente às questões que lhes foram apresentadas.

Dessa forma, percebemos que o conhecimento linguístico influencia no desempenho da competência leitora. É preciso refletir sobre o ensino de língua portuguesa e como o estudo dos recursos lexicais e gramaticais é abordado, rever a prática pedagógica na qual esses aspectos são vistos de maneira isolada, ou apenas de meras classificações e pensar em estratégias de ensino em que esses elementos sejam vistos como estruturadores do texto para sua interpretabilidade linguística de maneira que amplie a competência linguística do estudante.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (org.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao léxico-brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Introdução à semântica- brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São. Paulo: Contexto, 2004.

RIOS, Dermival Ribeiro. *Grande dicionário unificado da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2009.

CAPÍTULO 33

O ensino de uso da vírgula orientado pelo discurso: uma experiência de atuação no Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras de Arapiraca

Fabício de Farias Melo¹

Elias André da Silva²

Introdução

Este artigo é resultado de atividades do Grupo de Pesquisa *Descrição, Análise Linguística, Literatura e Textualidade – DALLT*, vinculado ao Curso de Letras – Português da UFAL de Arapiraca. Traz o início de uma discussão a respeito do ensino de uso da vírgula orientado pelo discurso, envolvendo não só questões práticas, como o uso de vírgula(s) para isolar termos sintáticos como o aposto – em alguns casos – e/ou o vocativo, mas também provocação de efeitos de sentidos específicos. Parte da proposição de que importa mais abordar, em sala de aula, questões discursivas, como indica Antunes (2003),

¹ Graduando em Letras (Português), UFAL, *Campus* Arapiraca. fabriciomelo.ufal@gmail.com.

² Dr. em Letras (UFPE – PPGI) e Mestre em Letras (UFAL – PPGLI), Docente do Curso de Letras da UFAL/ *Campus* de Arapiraca. elias.andre@arapiraca.ufal.br.

pois é a partir desse tipo de discussão que os estudantes podem (como devem) refletir sobre o uso ou não uso dessa pontuação em determinados contextos. O embasamento para tal sugestão de ensino se deu a partir de uma experiência de atuação no Subprojeto Residência Pedagógica do Curso de Letras – Português da UFAL de Arapiraca, a qual possibilitou a aplicação da proposta em sala de aula.

Tem como objetivo geral sugerir uma proposta para o ensino de uso(s) de vírgula(s) no que se refere ao isolamento de Expressões Adverbiais (EA) – em forma de oração – enquanto determinador de sentido, e não apenas refém da quebra da ordem canônica, como se indica tradicionalmente. Para isso, especificamente, importa trazer relatos da prática mencionada a partir dos resultados alcançados pelos alunos das turmas envolvidas na experiência. Fundamenta-se em Melo e Silva (2017), que sugerem o isolamento de EA não apenas como indicador de inversão da ordem canônica desse elemento, mas a quebra da ordem em função de um sentido específico. Sobre o funcionamento da vírgula como operador sintático e semântico, recorre-se aos estudos de Dahlet (2006) e de Bechara (2015). Especificamente sobre uso da vírgula como operador discursivo, adotam-se as concepções de Silva (2019). E, embora não seja feita uma aproximação ao que se entende por funcionamento da vírgula como fator argumentativo, também é importante mencionar Silva (2018). A concepção de ordem canônica adotada (SVO+Adv) advém do que defende Bechara (2015) e Azeredo (2008). Sobre advérbios, são trazidas considerações de Mateus *et al* (2003). Especificamente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as sugestões de Antunes (2003) são indispensáveis a este artigo.

A abordagem adotada se assume qualitativa, uma vez que a intenção aqui é apontar caminhos voltados para o ensino de uso(s) da vírgula a partir de um relato de experiência, independentemente da quantidade de aulas previstas em calendário escolar, por exemplo. Além disso, apresenta a

proposta tomando como base as discussões travadas em um processo de interação com os alunos, como recomenda Antunes (2003). Essas discussões foram norteadas por dois dados: um deles, para corroborar com a sugestão, é apresentado por Dahlet (2006, p. 143); o outro é dado extraído de um texto³ escrito único e exclusivamente em função das discussões propostas em sala. Os procedimentos metodológicos adotados para esta produção contam com o estudo da fundamentação teórica acima, com as observações e diagnóstico das aulas ministradas, na forma das atividades de leitura de texto autêntico, discussão para percepção de sentidos motivados pela virgulação, identificação e aplicação de critérios de (não) usos. Este artigo encontra-se desenvolvido em dois tópicos, antecedidos pela introdução e seguidos pelas considerações finais. O primeiro dá conta da sugestão para a abordagem do conteúdo didático. E o segundo dá conta do relato de experiência propriamente dito.

O ensino de uso da vírgula orientado pelo discurso

A sugestão que aqui se pretende fazer toma como base não só a abordagem habitual que geralmente é feita quando se trata do ensino de uso da vírgula no Ensino Básico. Inclusive, as aulas deram conta do que é apresentado pelo livro didático utilizado⁴ como base para a abordagem das aulas. Além disso, a prática oportunizou para que pudessem ser feitas discussões voltadas para uma abordagem não só de construção sintática, mas também semântica, de efeitos de sentidos distintos, utilizando-se da manipulação de enunciados *homônimos*⁵, como sugere Dahlet (2006, p. 143). Exemplo disso são os dados (1) e (2) apontados pela autora:

³ Encontrar-se-á em apêndice.

⁴ BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: Português – 7º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

⁵ Termo cunhado por Dahlet (2006).

(1) Houve uma época em que os ricos não trabalhavam para ter tempo de desfrutar a riqueza.

(2) Houve uma época em que os ricos não trabalhavam/,/ para ter tempo de desfrutar a riqueza.

Fonte: Dahlet (2006).

Observe-se que em (1), não há a presença de vírgula entre o verbo *trabalhar* e a Expressão Adverbial (EA) Final. Isso autoriza o leitor a compreender que os ricos trabalhavam, mas não com o objetivo de ter tempo para desfrutar da riqueza; muito pelo contrário, trabalhavam para qualquer coisa, menos com intuito de atingir essa finalidade. Já em (2) ocorre o movimento inverso, provocado especificamente pela presença de vírgula entre o verbo *trabalhar* e a EA Final; isto é, entende-se que os ricos não trabalhavam justamente para ter tempo de gozar da riqueza, ou seja, para curtir seus privilégios financeiros. E isso não ocorre refém de uma pausa, por exemplo, como se costuma pregar tradicionalmente; ocorre refém de uma proposta discursiva, assim como para a quebra de ordem canônica de EA em alguns casos, como pode ser visto abaixo:

(3) As pessoas eram convidadas para trabalhar nas ruas.

(4) Nas ruas, as pessoas eram convidadas para trabalhar.

Fonte: Melo e Silva (2017).

Acredita-se que promover abordagens como essas, por exemplo, em sala de aula, oportuniza aos alunos de Educação Básica (ED) a não permanecerem com a ideia de que não sabem fazer uso de uma vírgula, pois os instiga a refletir a respeito do processo de escrita, para não dizer (X) ao invés de (Y); além disso, e inevitavelmente, trabalha o processo de interpretação textual – o que é de suma importância, para não se configurarem, mais adiante, como pessoas que leem, mas que não entendem o que está sendo dito.

Segundo Silva (2019, p. 168):

O que dever (sic) ser tomado como objetivo, no que diz respeito ao tratamento dado às marcas de pontuação, é que elas devem ser vistas – assim como todo signo presentes no texto – como recursos preenchidos de sentido e de intencionalidades. Os estudantes precisam desde cedo serem orientados a compreenderem que as marcas de pontuação expressam muito mais que delimitações morfossintáticas e orientações ritmo-melódicas. Como usuários da escrita, os alunos devem ser apresentados à carga comunicativa inerente aos sinais de pontuação; reconhecendo que algumas marcas de pontuação, por exemplo, indicam, necessariamente, intenções discursivas, que sua presença no texto não se justifica por aspectos morfossintáticos e/ou rítmico-melódicos. (SILVA, 2019, p. 168)

A fala desse autor converge com o que foi apresentado na aplicação da proposta de ensino, uma vez que foi discutido um caso envolvendo EA em forma de oração subordinada e em ordem canônica do Português do Brasil (PB), isolada e não isolada por vírgula, em dados homônimos, para instigar os estudantes a perceberem os diferentes efeitos de sentido entre um caso e outro, como poderá ser visto adiante. Além disso, claro, também foram abordadas questões dispostas no livro didático – que não oportunizaram esse tipo de discussão, mas que não deixam de ser importantes para o ensino/aprendizagem dos alunos.

É exatamente com base nesse tipo de constatação que essa proposta se sustenta, uma vez que o livro didático nem sempre dá conta de algumas demandas⁶, até porque não é dele a obrigação de se adequar a todas as turmas de 7º ano e/ou de progressão de um país inteiro, por exemplo. Essa é uma atividade que corresponde ao professor, cuja responsabilidade de interagir com o livro e com os alunos, ao mesmo tempo, é atribuição bastante pertinente para essa profissão, sabendo-se da ousadia de não tomar o livro como fonte única para a aplicação das aulas; ou seja, o professor é quem deve diagnosticar a turma e promover as devidas aplicações em prol do ensino/aprendizagem

⁶ Aqui não se faz nenhuma crítica ao livro didático.

dos alunos. E assim foi feito.

Com isso, os estudantes conseguiram compreender que a vírgula pode operar em um nível além do sintático-estrutural, por exemplo. Puderam perceber que essa pontuação pode ir além do fator prosódico e/ou estético do texto. A partir disso, entende-se que é mais vantajoso, tanto para quem se encontra na posição de professor quanto para quem está na condição de estudante, que as aulas sobre esse sinal de pontuação, por exemplo, também abarque questões como essas.

Expressões Adverbiais em forma de oração

O advérbio é uma classe de palavra bastante complexa, haja vista o que menciona Matheus *et al* (2003, p. 417) “os advérbios modificam vários tipos de constituintes e podem ocupar posições distintas”. Por isso, a depender da posição que esse tipo de expressão ocupe dentro de uma construção textual⁷, a intenção comunicativa pode (não) ser atingida pelo escritor⁸. Isso depende muito da percepção e domínio que determinada pessoa tem sobre a escrita. Ademais, e não menos importante, a pontuação por vírgula pode ser bastante útil com relação a isso, uma vez que ela pode atuar em função da estrutura, para marcar uma quebra de ordem canônica, por exemplo, e/ou em função do sentido, para alcançar o que se compreende como objetividade na escrita, como sugere Bechara (2015).

Diante dessa perspectiva, sugere-se que, para o ensino de uso da vírgula, além de motivações que dão conta da estrutura e do sentido, como as adjetivações em forma de oração, por exemplo, sejam adotados casos em que

⁷ A quem interessar, ver Melo e Silva (2017).

⁸ O foco deste artigo é a modalidade escrita, mas isso não impede de esse tipo de situação se dar na fala.

as EA se encontrem em forma de oração subordinada adverbial final⁹. Além desse fator, precisa ser levado em consideração que a estrutura indique a ordem canônica do PB, como pode ser visto em dados anteriormente apresentados. A depender do que se queira dizer, isso fará com que, de certa forma, a utilização da vírgula se torne indispensável, indo a um movimento divergente com o que se prega tradicionalmente: o isolamento está para a quebra de ordem canônica.

É importante destacar que essa marcação indispensável se dará à medida que, na oração principal, houver a presença de um advérbio de negação *não*. A aposta é que o uso de vírgula, em casos como esses, se dá, obviamente, em função de uma proposta discursiva específica, como vem sendo defendido ao longo desse trabalho. Havendo a ausência da negação *não*, entende-se que não se faz necessário a utilização da vírgula, já que, com (ou sem) o isolamento, o sentido permanece inatingível, adentrando, assim, em questões não só semântica, de sentido, mas, sobretudo, de ordem sintática, de estrutura. Essa constatação só reforça a importância dos advérbios para a escrita.

Relato de experiência

As aulas foram ministradas em uma Escola Estadual de Ensino Básico, localizada no município de Arapiraca, em duas turmas de Ensino Fundamental: uma de progressão (8º e 9º ano), no turno da tarde, e outra de 7º ano, no turno da manhã. O diagnóstico das aulas foi feito meramente pela participação dos alunos no momento das discussões, cuja compreensão do conteúdo se deu em um nível não esperado, já que, inicialmente, foram colhidas informações de que tais alunos sentiam dificuldades para fazer uso de

⁹ Até o momento, não foi possível fazer um levantamento para verificar a existência desse fenômeno com relação às outras adverbiais.

vírgulas e de entender suas motivações para uso(s) – o que, pelo sendo comum, é praxe em quase todas as escolas.

A proposta inicial foi colher informações dos próprios alunos a respeito do uso dessa pontuação. Para isso, foram feitas perguntas do tipo: Para quê serve? Vocês costumam utilizá-la quando estão produzindo textos? Vocês observam se o uso ou não uso interfere no sentido das informações de um texto? As respostas divergiram, embora, infelizmente, a maioria tenha dito que não observava e não fazia uso porque não sabia (e se sabia, indicou a famigerada pausa, orientada, inclusive, pelo Google). Diante de tais constatações, para não perder tempo – embora este artigo não sugira pressa para abordagens de conteúdos –, partiu-se para as discussões, tomando como base a leitura e conversa sobre o texto “A menina que gosta de estudar”, de minha autoria, que foi de grande valia, já que trouxe reflexões a respeito do foco e da oportunidade que o estudo – no sentido de estudar –, pode oferecer a eles próprios.

A partir disso, foram feitos alguns comentários básicos a respeito do uso dessa pontuação, utilizando-se de argumentos de autoridades, sempre tomando cuidado para não pular etapas, em busca de um equilíbrio entre o fato de se utilizar da ferramenta texto – após ter lido de forma compartilhada com os alunos –, e contextualizar o que autores como Bechara (2015, p. 625) defendem quando tratam dos sinais de pontuação “Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito [...] solidariedade sintática e semântica”. Isso, de certa forma, causou impacto e dificuldade para compreender o que estava se passando naquele momento, uma vez que eles se acostumaram a lidar com a concepção de que esse sinal de pontuação se fundamenta na mera indicação de uma pausa breve, por exemplo.

Tendo isso em vista, a proposta inicial foi “quebrar” esse tipo de ideia,

tomando como ponto de evolução o discurso de que há critérios para a marcação com a vírgula, e um deles, inclusive, não é planamente o trato estético e/ou prosódico quem vai orientar esse uso, pois, segundo Dahlet (2006, p. 142), “[...] é contraditório o fato de referir ao conceito pausa, cujo domínio de aplicação é o registro falado, quando trata-se(sic) da pontuação, cujo domínio é por natureza o da escrita”. Ou seja, a pausa se dá na fala, à medida que se lê determinada construção, e a marcação de uso da pontuação se dá na escrita, que teve uma motivação específica e que, inclusive, pode ser orientada pelo discurso.

Mas, antes de iniciar o debate em torno dessa perspectiva, optou-se por dar conta de algumas discussões propostas no livro didático, que se restringem a questões meramente estruturais. Além disso, o livro não dispõe de uma abordagem abrangente com relação aos usos apresentados. Portanto, diante da indicação e amostragem de algumas motivações para o uso da vírgula, como o isolamento de aposto, vocativo, enumeração de elementos que exercem uma mesma função sintática e quebra de ordem canônica de expressões adverbiais (EA), foi possível “conversar” a partir das oportunidades oferecidas pelo texto, das provocações feitas por eles próprios e por mim, enquanto professor estagiário e regente em sala de aula.

Foi por meio dessas atividades que se chegou à discussão a respeito da construção (5) “A escola não hesita em incentivar seus alunos/,/ para que eles tenham sucesso”. Diante dela, foi possível provocar outra situação (6), sem a presença da vírgula, “A escola não hesita em incentivar seus alunos para que eles tenham sucesso”, para instigar os estudantes a refletirem a respeito da mudança de sentido entre um caso e outro, denunciando, indiretamente, que existe peculiaridade comunicativa em cada uma das construções textuais.

Na turma de progressão (8º e 9º ano), não foi possível obter um retorno tão plausível, pois eles tiveram dificuldade para perceber distinções

significativas entre os enunciados. O entendimento só veio a partir do momento que houve explicação. Mas assume-se que esse fator não prejudicou as discussões. Já na turma do 7º ano, embora se trate de uma turma mais jovem, foi possível obter um resultado que, de certo modo, pelo que eles mesmos diziam, era considerado inesperado. O entendimento veio pouco tempo depois de terem sido instigados a refletir a respeito – o que foi surpreendente.

Observe-se que, no caso (5), a presença da vírgula autoriza concluir que a motivação para a escola incentivar seus alunos era justamente para que eles obtivessem sucesso na vida estudantil e social, e não para outra coisa. Já no caso (6) não há a presença da vírgula, provocando um efeito de sentido totalmente oposto ao de (5), uma vez que a não hesitação da escola em incentivar seus alunos se deu para qualquer coisa, menos para que eles tivessem sucesso na vida estudantil e/ou social. Isso implica dizer que o uso da vírgula pode ser orientado, também, pelo discurso, sobretudo quando a motivação para o isolamento envolver Expressões Adverbiais (EA) em forma de oração e em ordem canônica do Português do Brasil (PB), como discutido com os alunos.

Considerações finais

Ousar em função do ensino/aprendizagem não é e nem pode ser considerado um equívoco, ainda mais quando se trata de aula de Língua Portuguesa (LP), que requer um nível de atenção bastante peculiar tanto do professor quanto do aluno. Por isso, levar discussões como essas para o Ensino Básico é indispensável, principalmente quando os próprios documentos norteadores da Educação Básica já aderem concepções inovadoras, que tratam de ações pensadas e refletidas em prol de uma escola

mais eficiente. Antunes (2003, p. 22), mencionando os PCN, diz que “já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social”. Isto é, não é a mera indicação de regras e nomenclaturas que vai interessar ao ensino de LP e ao aluno, mas a utilização dessas regras em função do uso da língua, da produção textual, da leitura e interpretação de textos, etc.

Para isso, importa considerar o processo de interação e discursivo apontado pela autora e, inclusive, por este artigo, em relação à especificidade de ensino de uso da vírgula orientado não apenas por motivações estruturais, mas também discursivas, uma vez que esses alunos, especificamente, a partir da aplicação da proposta, conseguiram compreender que a vírgula, se usada (ou não) dentro de determinada construção textual, pode causar efeitos de sentido distintos, que a motivação para esse uso não se restringe à indicação de pausa, como se costuma afirmar tradicionalmente. Acredita-se que a compreensão básica entre o que se comunica em uma construção e outra já é suficiente para o que se propõe a respeito dessa discussão, já que se trata de alunos do Ensino Básico, que estão avançando no processo de escrita e entendimento de textos. Portanto, considera-se que essa abordagem, especificamente, foi bastante rica em comparação com o que foi alcançado e tempo disponibilizado para a concretização das aulas.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José, Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRITO, Ana Maria. *Categorias Sintáticas*. In Mateus, Maria Helena Mira. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho, 2003.

DAHLET, Véronique. *As (man) obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

MELO, Fabrício de Farias; SILVA, Elias André. *Isolamento de Expressões Adverbiais por vírgula e efeitos de sentido no Português do Brasil (PB)*. In ATAÍDE, C. A.; AZEVEDO, I. C. M.; FREITAG, R. M. K. Linguística e literatura: teoria, análises e aplicações. Recife: Pipa Comunicação, p. 919-930. ISBN 978-85-66530-80-3.

SILVA, Antônio Cesar. *O uso de marcas de pontuação na construção dos sentidos textuais – do sintático ao discursivo*. In AZEVEDO, I. C. M.; ANDRADE, A. de M.; MARENGO, S.

M. D. A. Estudos linguísticos e literários em múltiplas perspectivas. São Cristóvão – SE: Editora UFS, 2019, p. 158-174. ISBN: 978-85-7822-678-7.

SILVA, Marcone Salgueiro. *O papel argumentativo dos sinais de pontuação*. In GELNE, XXVII JORNADA INTERNACIONAL, 27, 2018, Recife. Recife: 2018.

O gênero de texto diário virtual de leituras: um instrumento pedagógico rumo à construção de sentidos

Ângela Alves de Araújo Barbosa¹
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira²

Introdução

Este artigo é um recorte do nosso trabalho investigativo de dois anos, que resultou em nossa dissertação, no campo da Psicologia Cognitiva, com interface com o campo da Linguística. O objeto de estudo foi a produção de sentidos pela mediação de diários de leituras produzidos na plataforma de um blogue por estudantes do curso do primeiro período de Pedagogia, turno noturno, do departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os diários produzidos tiveram como referente textual de leituras o livro intitulado *Conceitos da Psicanálise afetos e emoções*.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Dialógicos e Textuais. E-mail: aangelaraujo@gmail.com. Bolsista CAPES/PROSUC.

² PhD em Linguística Aplicada. Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia. Professora do quadro efetivo do Departamento do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva (UFPE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL). E-mail: tandaa@terra.com.br.

A fundamentação teórica teve por eixo o materialismo histórico e dialético à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), partindo-se do pressuposto que toda atividade humana, envolvendo práticas verbais ou languageiras, é mediada por gêneros de textos. Sendo o diário de leituras um gênero de texto informal que se adapta ao contexto de produção formal, construído paralelamente à leitura de um texto-base, o objetivo geral da investigação foi compreender o processo de interpretação e o agir de produção de sentidos de um universitário pela mediação desse gênero de texto. Por ser uma produção diarista em blogue, em ambiente virtual, os diários de leituras foram adaptados a um novo contexto de produção, o virtual, configurando um gênero de texto digital. A justificava da pesquisa voltou-se para a contribuição nos estudos sobre os mecanismos receptivos em gêneros de textos situados em contexto acadêmico pelo viés sócio-interacionista.

Breve apresentação do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se autodenomina como uma “corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), com abertura a todos os princípios fundadores do interacionismo social, contestando a divisão das Ciências Humanas/Sociais em uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. A sua base filosófica sintetiza três princípios conjuntos que são o materialismo, o monismo e o evolucionismo, articulados ao esquema de desenvolvimento de Vygotsky. Como destacado por Barbosa (2014), a argumentação de Bronckart (2008) é que

O princípio do materialismo permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os ‘objetos’ que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais. O princípio do monismo leva a afirmar que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros pareçam ser psíquicos,

isso se deve apenas a uma diferença ‘fenomenológica’ e não a uma diferença de essência; pois na verdade, em essência, tudo é matéria. [...] O princípio do evolucionismo leva a considerar que, no decorrer da marcha do universo, a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que os objetos [...] produzem mecanismos para sua própria organização. (pp.109-110) [grifo do autor]

O ISD defende a ideia da apreensão da evolução humana pelo viés da perspectiva dialética e histórica, uma vez que a genealogia humana se dá de forma não linear, descontínua. Neste princípio, as capacidades biológicas do ser humano “possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções linguageiras.” (BRONCKART, 2008, p. 110). As práticas linguageiras situadas, (ou os textos-discursos), são, para Bronckart (2006), os instrumentos fundamentais do desenvolvimento das pessoas, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes como em relação às capacidades do agir e da identidade.

O gênero de texto pelo ISD e algumas considerações acerca do diário [virtual] de leituras

Os gêneros de texto são instrumentos simbolicamente utilizados como mediadores e orientadores assim como os signos são para Vygotsky. Eles gêneros são múltiplos e em número infinito pela relação de interdependência com as atividades humanas. De acordo com Bronckart (2006), os gêneros de textos são produtos configurados por escolhas que, pelo uso, ficam estabilizados momentaneamente, sofrendo mudanças, necessariamente, tanto com o tempo quanto com a história das formações sociais de linguagem. Essas escolhas têm dependência com o trabalho desenvolvido por essas formações sociais, fazendo com que os textos sejam adaptados às atividades, a um dado meio comunicativo.

Os gêneros de texto também são compreendidos como pré-construídos e são concebidos níveis de relações entre eles que são a mediação sociossemiótica e a apropriação, em permanente movimento dialético. A apropriação dos gêneros, de acordo com Bronckart (1999/2003), condiciona a pessoa humana por ser um mecanismo fundamentalmente socializável que, na práxis, a insere nas atividades comunicativas tipicamente humanas. Os conjuntos das propriedades ativas do desenvolvimento da pessoa (re)constroem os pré-construídos coletivos.

O quadro do ISD propõe um esquema de arquitetura do gênero de texto, em três níveis estruturais superpostos: nível 1, o mais profundo, definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e os tipos de discursos, de ordem cognitiva, além de suas modalidades de articulação; nível 2, a coerência temática ou linear constituída pelos mecanismos de textualização; nível 3, a coerência pragmática que se refere ao engajamento enunciativo, constituído pelos mecanismos de responsabilidade enunciativa e de modalização. Essa arquitetura é voltada para a configuração da produção textual, aqui adaptada e situada no nosso estudo do mecanismo de recepção pela mediação do diário [virtual] de leituras.

Ataíde et al. (2017), apoiadas em Machado (2009), trazem a definição do diário de leituras como:

um gênero textual do domínio privado, de valor heurístico de escrita que favorece, por sua vez, a apropriação dos gêneros públicos pelo fato de possibilitar a ‘apropriação do gênero por si para si’”, orientado por escolhas pessoais” (MACHADO, 2009 *apud* ATAÍDE et. Al, 2017, p. 182).

As autoras também destacam a partir de Machado (op. cit.) que o diário de leituras é

um gênero de texto que se produz à medida que se lê, com o principal objetivo de dialogar com o autor do texto, de forma reflexiva, como em uma situação de conversa em uma situação real. Para tal, o leitor precisa fazer uso de operações e atos de linguagem, como, por exemplo, concordar ou discordar e avaliar de acordo com as normas vigentes; pedir

esclarecimentos e perguntar, parafrasear; relacionar o que foi dito com as experiências pessoais ou de outras pessoas; expressar emoções; relacionar o que foi dito com outros conhecimentos ou outras linguagens. (ATAÍDE et al., p. 182).

Segundo as observações de Machado (1998),

a mobilização dos conteúdos para uma produção verbal relacionada à atividade de leitura em situação escolar sofrerá uma restrição não só pelas representações dos parâmetros da situação de comunicação específica, mas também pela representação que o aluno se faz dessa atividade. (pp. 63-64).

O diário [virtual] de leituras produzido no suporte da plataforma de um blogue configurou-se em um gênero de texto digital e emergente, com influências do gênero diário genérico³ (MACHADO, 1998) ao gênero de texto diário de leituras (MACHADO, 1998) adaptado ao blogue pelos agentes que participaram da atividade. Na produção dos diários investigados na nossa pesquisa, são introduzidos desdobramentos como exemplo a linguagem não-verbal (imagens relacionadas à leitura em realização), como uma característica do diário virtual de leituras.

Nos achados da pesquisa, o gênero diário virtual de leituras funciona como uma ferramenta pedagógica para o aluno na atividade de leitura rumo à produção de sentidos. Os leitores ao postarem comentários, estabelecem discussões e promovem questionamentos, potencializando a geração de novas leituras, outras rotas interpretativas e processamentos outros de atribuição de sentidos. Como ferramenta pedagógica, ainda auxilia o(a) docente no acompanhamento do processo de interpretação textual dos alunos.

³ Citação direta do trabalho dissertativo de Barbosa (2014, p. 41) para esclarecimento sobre o gênero diário genérico. “O gênero diário genérico é tratado por Machado (1998) situando-o historicamente quanto à imposição da prática diarista datado a partir do século XIX. Por razões de mudanças históricas e sociais decorrentes daquele século, que foram as contradições e rupturas dos princípios sociais da liberdade e igualdade, confrontados às condições reais no cotidiano dos indivíduos, a prática diarista passa a ser realizada.”

Percursos metodológicos

A metodologia fundamenta-se na perspectiva qualitativa (GRESSLER, 2004), visando a compreensão de uma realidade específica, ou seja, *ideográfica*, em que os significados são relacionados a determinado contexto, não desobrigada à contribuição do conhecimento. Optamos pela análise documental, pois as análises dos dados foram feitas a partir dos textos dos diários virtuais de leituras de um aluno universitário. O instrumento de coleta foi o blogue e os corpora foram os diários.

O diário virtual de leituras teve como objetivo primeiro ser um instrumento pedagógico para avaliar o processo da aprendizagem dos alunos. A produção desses diários foi uma proposta da professora responsável pela disciplina Aspectos Sócio-Afetivos do Desenvolvimento, oferecida à turma do 1º período do curso de Pedagogia, do turno da noite, no segundo semestre de 2010, composta por 52 alunos, dos quais 47 frequentavam regularmente. A Teoria de Freud foi o eixo de leitura, cuja atividade realizada foi dividida em grupos de 5 (cinco), culminando na proposta da atividade de elaboração de um blogue chamado de Diário de Leitura, nele sendo postadas impressões, interpretações e considerações sobre a leitura de um pequeno livro, abordando os conceitos da Teoria Psicanalítica de Freud. Cada grupo ficou responsável pela discussão de um dos conceitos oriundos dos textos básicos, Complexo de Édipo, Libido, Associação Livre, Histeria, Superego, Inconsciente, Sublimação, Afetos e Emoções.

Os blogues, criados pelos grupos para a realização do diário de leituras, possibilitaram a cada integrante seu próprio diário ao passo que iam refletindo a leitura daquele texto. O blogue construído para as elaborações dos diários, aqui selecionado, foi o intitulado de “Afetos e emoções”, dando referência ao livro solicitado para leitura, o texto-apoio, encontrando-se ainda disponível na

internet (on-line), mas inativo. O critério de seleção do blogue foi a frequência e o comprometimento dos membros em construir seus diários, totalizando em seis diaristas, dentre os quais um foi selecionado.

Como critério de seleção, consideramos dois diários de autoria do mesmo aluno, que desencadearam um maior número de comentários dos participantes do blogue como também a interação de outros grupos, sendo seis comentários no primeiro diário e quatro comentários no segundo diário. Os diários foram intitulados de (1) “O que sentiram ao ler o livro?” e (2) “O que pensaram?” cujos títulos foram questionamentos precursoros da professora/mediadora, postados no blogue, para todos os alunos. A seleção dos comentários, compreendidos neste estudo como um processo colaborativo de trocas e complementos interpretativos, seguiu dois critérios: 1) legitimidade ao que é comentado ou discutido (o assunto/tema do diário e do livro, dúvidas, considerações, não extrapolando conteúdos de outra ordem que não do contexto do diário); 2) efeito dos comentários sobre o agir do leitor/produtor dos diários (contrarréplica, (re) posicionamento e/ou novo percurso interpretativo).

O procedimento de análise iniciou com realização de uma pré-análise para contextualizar e situar a ação de linguagem que originou cada diário, considerando a pessoa, o tempo e o lugar da produção (leitura e escrita digital) seguindo para as análise dos três níveis da arquitetura textual dos gêneros (*mundos discursivos* através dos tipos de discursos; (ii) *textualização* através dos organizadores textuais com função de organizadores interpretativos; (iii) *coerência pragmática*) advindos da proposta de Bronckart (1999/2003), mas adaptada ao que buscamos compreender: os processos interpretativos pelo mecanismo receptivo mobilizador da produção de sentido.

Análise

Pré-análise de um dos diários virtuais de leituras intitulado de “o que sentiram ao ler o livro?”

Esse procedimento analítico denominamos de *Pré-análise do Contexto Sócio-interacional de Produção - Parâmetros Físicos e Sociosubjetivos do Diário Virtual de Leitura*, considerado relevante para contextualizar a pessoa leitora, o período da leitura e lugar da leitura para a progressão analítica da seguinte forma:

- a) *Leitor-agente/produtor do diário/autor*: Lean⁴
- b) *Título do diário de leitura 1*: O que sentiram ao ler o livro?
- c) *Data da postagem (suposta produção do diário)*: 10 de setembro de 2010
- d) *Perfil da pessoa que escreveu o texto*: aluno universitário, primeiro ano de pedagogia, supostamente, tendo um primeiro contato com o livro em questão e reflexão sobre os conceitos afeto, sentimento e emoção, mediante atividade de origem formal/acadêmica.
- e) *Perfil do(s) Destinatário(s) do produtor do diário de leitura*: os leitores/interlocutores desse diário de leitura são os *colegas* de sala, *outros* universitários em períodos mais avançados e a *professora*. Os colegas-interlocutores estão divididos em 3 grupos: leitores do mesmo livro (Afeto e emoções), também produtores de diários no mesmo blogue; leitores de outros livros (outros conceitos da psicanálise), produtores de diários em outros blogues e “não leitores de ambos os grupos”, não produtores de diários (alunos de períodos adiantados). A professora é a destinatária-mediadora, pois lança no(s) blogue(s) questionamentos precursores para as postagens dos diários de leitura, como, por exemplo, “o que sentiram ao ler o livro?”

⁴ Nome fictício do aluno universitário que produziu o diário virtual de leituras a ser investigado.

f) Perfil da instituição que o diarista de leitura virtual estava filiado: instituição de ordem formal e governamental, educativa-profissionalizante em nível de graduação. A realização dos diários foi constituída em espaço descentralizado mediante recurso tecnológico, internet, blogue, cuja responsabilidade de criação e manutenção desse espaço virtual foi do grupo de diaristas de leituras. Dessa forma, construindo um canal de produção acadêmica entre o formal, contato com o representante institucional (a professora), e o informal, contato com os colegas, fora do espaço físico da universidade, possibilitando até um terceiro na interação de contexto informal (possível familiar ou amigo).

g) Objetivo do diário de leituras: refletir sobre o tema/conceitos tratado(s) no livro à medida que lê e escreve, ao passo que a plataforma blogue possibilita a discussão com os interlocutores ausente do contexto imediato, em tempo assincrônico.

h) O local social de onde fala/escreve o enunciador (leitor): mesmo estando em um ambiente físico (o blogue) aquém da instituição em si, a produção dos diários de leitura foi uma proposta originária de uma atividade acadêmica que acometeu responsabilidades a esse leitor quanto à realização dessa atividade. O leitor escreve, pois, de um local social acadêmico no papel de aluno em que o interlocutor reforça a permanência desse leitor nesse local social.

i) Efeitos pretendidos pelo leitor/produtor do diário sobre o(s) destinatário(s)interlocutor(es): construir uma imagem de concordância e utilidade sobre a psicanálise, buscando convencer seu destinatário que a leitura do livro irá proporcionar “prazer”, fácil compreensão, aprendizagem, reconhecimento e solução de problemas de ordem psicológica (mental-emocional).

j) *Efeitos do livro para o leitor-agente*: convencimento, mudança de compreensão sobre o tema, prazer na leitura, identificação dos conceitos com seu meio de convivência.

k) *Efeitos dos interlocutores para esse leitor-agente (diarista)*: aceitação, confirmação e reforço sobre a imagem construída pelo próprio diarista sobre os conceitos da psicanálise freudiana discutidos (afetos, sentimentos, emoções) consonante com seu círculo de convivência cotidiana; o significado dos termos em si; estímulo à continuidade da leitura da teoria de Freud.

Análise adaptada dos níveis da arquitetura textual do diário “o que sentiram ao ler o livro?”

Esta fase da análise foi desdobrada em três momentos, comportando os níveis da arquitetura textual, adaptadas ao objeto de estudo⁵. A análise do nível 1 procura identificar e compreender através de unidades linguísticas a posição do leitor quando produz o diário virtual de leituras, as decisões tomadas nessa produção quanto à constituição do mundo discursivo e a ativação de tipos de raciocínios predominantes como mecanismos organizadores na produção de sentidos. A análise do nível 2 está sobre a escolha do leitor/produtor diarista, que é orientada por operações mobilizadoras de procedimentos textuais mediante conexão, coesão verbal e coesão nominal. No nível 3, a análise é voltada para os modalizadores e a gestão de vozes, pois promovem a manutenção interativa do texto em uma organização que envolve jogos de vozes e julgamentos do leitor/diarista diante do conteúdo temático do livro. Três subconjuntos de vozes são identificáveis pelo ISD, chamados de a) voz do

⁵ Indicamos a leitura da dissertação “*O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário*” (BARBOSA, 2014) para um maior aprofundamento das análises realizadas.

autor empírico, b) vozes sociais exteriores ao conteúdo temático do texto e c) vozes de personagens que são diretamente implicadas no percurso temático. Identificamos no diário seis vozes as quais denominamos de explícitas e implícitas.

Considerações finais

Os resultados indicaram que a produção do diário virtual de leituras revelou-se como um gênero de texto propiciador de circuitos de leituras que, adaptado às redes comunicativas virtuais, possibilita ao professor/pesquisador adentrar nos circuitos construídos pelo leitor e pelos demais interlocutores (interleitores), mobilizando ações concretas, em determinado tempo e situação de produção de leitura, pela mediação da atividade acadêmica. Configura-se, pois, uma ferramenta que possibilita compreender como são orientados os “agires” que constituem [novas] rotas interpretativas em processos de produção de sentidos. No contexto pedagógico, o gênero diário [virtual] de leitura funcionou como uma ferramenta pedagógica auxiliadora para o diarista quanto à leitura e à produção de sentidos sobre o texto lido e como auxiliadora do professor/orientador, permitindo acompanhar o processo de interpretação textual do aluno/diarista. Apresentou implicação do leitor, diálogos com aspectos de suas experiências e deslocamento de posições do produtor diarista e leitor. A arquitetura textual do plano interpretativo do diário demonstra que, paralelamente, à leitura textual do livro, outra visão sobre a psicanálise foi construída.

Referências

ATAÍDE, Sandra Patrícia et al. *Diário de leituras por universitário: vozes enunciativas e filiações de sentidos*. Ensino & Pesquisa, [S.l.], ago. 2017. ISSN 2359-4381.

Disponível em:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/10>>. Acesso em: 15 Nov. 2019.

BARBOSA, A. A. de A. *O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário*. 2014. 156 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. A. R. Machado, e M. L. M. Matencio. Trad. Anna Rachel Machado, Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes, Maria de Lourdes Meirelles Matencio, Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GRESSLER, L. *Introdução à pesquisa, projetos e relatórios*. 2ª Ed. Ver. Atual., São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=XHnajtNLLIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 16 de jan. 2013.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 71-91.

O processo de organização tópica em artigos de opinião

Cleide Vilanova Hanisch¹

Introdução

Neste trabalho², que se insere no âmbito da Gramática Textual-Interativa (JUBRAN; KOCH, 2006; JUBRAN, 2007), procuramos analisar e discutir as regularidades particularizadoras do processo de organização tópica em seus dois níveis de funcionamento, isto é, a organização intertópica e a intratópica, em artigos de opinião publicados em jornais.

Além desse objetivo central, nossa expectativa com a descrição e caracterização de artigo de opinião é contribuir, no que concerne à estruturação tópica, com a disponibilização de dados que possibilitem comparações futuras da funcionalidade do processo de construção textual do gênero em estudo com dados de diferentes gêneros textuais, de modo a se identificar um inventário das diferentes regras de estruturação tópica e a verificar como elas se articulam em diferentes gêneros textuais (PENHAVEL, 2017).

¹ Doutorado, Universidade Federal do Acre. cleidevh@gmail.com.

² As ideias expostas neste capítulo baseiam-se nos resultados de pesquisa da minha tese de doutorado, *O processo de organização tópica em artigos de opinião de alunos da Universidade Federal do Acre - Câmpus Floresta* (HANISCH, 2019).

Desse modo, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: a seção 1 traz uma síntese da Gramática Textual-Interativa e de seus aspectos mais relevantes para este trabalho; a seção 2 compreende a exposição e a discussão dos dados sobre a organização tópica nos artigos de opinião estudados; por fim, apresenta-se as considerações finais.

A Gramática Textual-Interativa

A Gramática Textual-Interativa (JUBRAN; KOCH, 2006; JUBRAN, 2007), quadro teórico-metodológico em que se insere o presente estudo, constitui uma vertente da Linguística Textual (KOCH, 2009), sendo, assim, uma abordagem que assume o texto como objeto de estudo. Em particular, a Gramática Textual-Interativa (GTI, daqui em diante) centra-se no estudo dos *processos de construção do texto*, compreendendo que o processo (ou princípio) denominado de *organização tópica* configura-se como o fio condutor da construção textual e, portanto, propriedade central caracterizadora do texto.

Além desse processo, essa abordagem estuda outros processos de construção do texto, os quais, em alguma medida, estão vinculadas a ela. São eles os processos de *repetição, correção, parafraseamento, parentetização, tematização/rematização e referenciação*. Complementam o campo de estudos da GTI os mecanismos de organização textual-interativa, encarregados de gerenciar o funcionamento desses processos, os chamados *marcadores discursivos*.

A GTI, como mencionado, estuda o texto, visto em seu aspecto tanto organizacional interno (estruturação linguística textual) como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. Isto corresponde a dizer que o enfoque textual-interativo congrega uma visão em que as formas de processamento textual se integram aos fatores interacionais num só conjunto e se revelam nos próprios processos de elaboração textual. A partir disso,

postula, então, o texto como uma entidade comunicativa verbalmente realizada e simultaneamente estruturado e emergente.

A base da proposta teórica sobre a qual está assentada diz respeito à concepção de língua como forma de interação social, como atividade verbal impregnada pelo contexto sociointeracional. Melhor dizendo, a língua nessa perspectiva é vista como uma atividade com a qual os interlocutores agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos propósitos em cada intercâmbio comunicativo. Ou nas palavras de Jubran (2007, p. 314), trata-se de considerar a língua como

interação social, pela qual os interlocutores realizam tarefas comunicativas de troca de representações, metas e interesses, no contexto de um espaço discursivo sempre orientado para os parceiros da comunicação: como eles se situam reciprocamente, em função de suas representações mútuas quanto a papéis sociais e discursivos, conhecimento partilhado de mundo, atitudes, propósitos e reações assumidas no intercâmbio comunicativo (JUBRAN, 2007, p. 314).

No âmbito dessa concepção de língua, a GTI estabelece alguns princípios que orientam os estudos nessa abordagem. O primeiro princípio teórico-metodológico é o de que “os fatos nela considerados têm propriedades e funções definidas no uso, nas situações concretas de interlocução, coenvolvendo as circunstâncias enunciativas” (JUBRAN, 2007, p. 315). Pode-se dizer que esse princípio prevê, entre outras consequências, que a análise completa dos processos de construção textual depende de estes serem situados no contexto específico em que são utilizados.

Com base, então, nesse primeiro princípio e na concepção de língua adotada, a GTI vem postulando que os processos de construção textual, em grande parte, são definidos pela função sociocomunicativa do gênero em que se manifestam, ou seja, estão relacionados às funções do gênero, tendo em vista que estes amalgamam ações particulares empreendidas por meio de textos. Daí

o delineamento do presente estudo a um gênero particular, nesse caso, o artigo de opinião.

O segundo princípio central da GTI, decorrente do primeiro, diz respeito ao entendimento de que os fatores interacionais são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística. Ou seja, postula-se que os dados pragmático-situacionais se introjetam no texto, de modo que o interacional é intrínseco ao linguístico. Nessa direção, considera-se que “as circunstâncias enunciativas que sustentam a ação verbal se mostram no próprio texto, por meio das escolhas comunicativamente adequadas à situação interativa” (JUBRAN, 2007, p. 317).

Dessa forma, como explica a autora, os elementos pragmáticos são vistos como fatores imanentes da construção do texto e de sua análise. Esses fatores, continua a autora, ao manifestarem, na superfície do texto, as condições enunciativas, revelam regularidades do processamento textual pelos interlocutores e, assim, sustentam a admissão e a identificação de sistematicidade no processo de construção textual. É, nesse sentido, então, que esse princípio desempenha um papel primordial na GTI e, inclusive, no presente estudo, na medida em que fundamenta nossa premissa de que seria possível identificar regularidades no processo de organização tópica, no âmbito de um gênero textual particular.

Apoiada nesse princípio, Jubran (2007, p. 316) estabelece, então, a tarefa da GTI:

A GTI deve, portanto, apontar regularidades relacionadas ao processamento dos procedimentos de elaboração do texto, aferindo o caráter sistemático deles pela sua recorrência em contextos definidos, pelas marcas formais que os caracterizam e o preenchimento de funções textual-interativas proeminentes que os especificam.

À luz dos pressupostos teórico-metodológicos acima descritos, a GTI estabelece-se como uma abordagem do texto nos estudos linguísticos, cuja atenção volta-se, de modo particular, ao exame dos processos de construção textual. Nessa perspectiva, considera-se que as atividades de processamento do

texto estão estreitamente relacionadas ao processo básico de construção textual, a *organização tópica* (também denominada *topicalidade*).

Pode-se dizer, então, que a organização tópica consiste na construção e articulação hierárquica e sequencial de grupos de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes, concernentes entre si e em relevância em determinados pontos do texto (cf. JUBRAN, 2006). Em outras palavras, pode-se dizer que esse processo se funda na organização do texto em partes e subpartes, as quais são denominadas de *Segmentos Tópicos* (SegTs), sendo as menores subpartes chamadas de *SegTs mínimos*.³ Desse modo, a organização tópica abrange (i) a articulação entre SegTs mínimos – processo chamado *organização intertópica* e (ii) a articulação (de grupos) de enunciados no interior dos SegTs mínimos – processo chamado de *organização intratópica*.

A organização intertópica compreende a organização hierárquica e sequencial. A primeira estabelece no texto as relações de dependência de superordenação e subordinação entre tópicos discursivos que se relacionam pelo grau de abrangência do assunto.⁴ Ou seja, essas relações instauram em um texto a possibilidade de divisão do tópico global em tópicos mais específicos, da possibilidade de divisão destes em outros mais específicos ainda, e assim sucessivamente, configurando, pois, níveis de hierarquização na organização tópica. Desse modo, nesse plano, os tópicos se relacionam como “Supertópicos” (ST) e “Subtópicos” (SbT), na medida em que os STs expressam maior grau de abrangência do assunto em pauta e os SbTs

³Pode-se dizer que, os SegTs mínimos, de modo simplificado, são unidades que equivalem a trechos de textos correspondentes, usualmente, a um, dois ou três parágrafos, no caso de um gênero escrito como o artigo de opinião.

⁴Nos estudos sobre a organização tópica, comumente, o termo “tópico discursivo” (ou apenas “tópico”) pode ser conceituado como o tema (o assunto) – de um texto ou parte de um texto – interacionalmente produzido pelos interlocutores em um cenário social de construção textual. Pode ser caracterizado também como o modo como o assunto é desenvolvido num contexto específico de enunciação, ou seja, “como” se trata determinado assunto.

comportam maior grau de particularização do assunto (correspondentes, então, aos segmentos identificados como SegTs mínimos, também, denominados de SbTs mínimos) também como compondo, assim, níveis de hierarquização na estruturação tópica.

A organização intertópica sequencial diz respeito às relações que se estabelecem entre os tópicos, no que tange à sua disposição na linha discursiva. O estudo desse processo envolve, particularmente, a análise dos diferentes modos de sequenciamento entre SegTs mínimos, os quais compreendem especialmente as estratégias de (i) continuidade tópica e (ii) descontinuidade tópica – esta última incluindo a as estratégias de ruptura, cisão e expansão tópicas.

A organização intratópica, processo que compõe o segundo nível de funcionamento da organização tópica, concerne ao modo como os SegTs mínimos, depreendidos na linearidade textual, se estruturam internamente, ou seja, como eles articulam internamente os enunciados que os constituem. Nesse estudo, com base em Penhavel (2010) assumimos a hipótese de que a organização intratópica constitui um processo estruturalmente sistemático, que pode ser descrito em termos de regras gerais de estruturação.

Aqui, ao abordarmos o processo de organização tópica, consideramos, então, os dois níveis de funcionamento, isto é, o processo de organização intertópico e intratópico, conforme suas características aqui apontadas e especificadas no decorrer do trabalho.

Na seção a seguir, apresentamos a organização tópica em artigo de opinião e discutimos os principais resultados de nosso estudo.

A organização tópica em artigos de opinião

Para atender o modo de organização deste livro, esta seção procura fazer o possível no impossível por meio de um único exemplo tentar ilustrar a operacionalização da teoria e apresentar algumas características do gênero artigo de opinião. Assim, optamos por um processo que não analisa o texto, mas apresenta sucintamente a metodologia de análise e algumas características de um gênero, a partir de um estudo já feito.

Para tal intento, o primeiro passo metodológico de análise orientou-se para o estudo do funcionamento da organização intertópica – divisão do texto em tópicos e SbT's mínimos⁵ em um texto que circula na sociedade e efetivou-se a partir de sua subdivisão em duas estratégias metodológicas articuladas entre si. Na primeira, analisou-se a organização intertópica hierárquica. Na segunda estratégia, a análise focalizou a organização intertópica sequencial. No segundo passo metodológico, a observação centrou-se mais de perto no estudo da organização intratópica de SegT's mínimos componentes do artigo de opinião em análise.

Como uma caracterização prévia do gênero artigo de opinião, partimos de uma conceituação mais ou menos consensual (cf. por exemplo RODRIGUES, 2007; KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2014), segundo a qual o artigo de opinião constitui essencialmente argumentativo, que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.

⁵ A título de esclarecimento, vale explicar que, usamos, em alguns momentos, a expressão “SbT's mínimos”, e não “SegT's mínimos”, porque, nesse caso, estamos no domínio da *hierarquização tópica*, que diz respeito a relações entre tópicos (temas), isto é, entre STs, SbT's (incluindo os SbT's mínimos). No que concerne à *organização intertópica sequencial*, falamos não de “SbT's mínimos”, mas sim de “SegT's mínimos”. É claro que “SbT's mínimos” e “SegT's mínimos” são conceitos correspondentes. Porém, dependendo de qual aspecto do processo de organização tópica se está focalizando, é adequado falar em “SbT mínimo” (organização intertópica hierárquica) ou em “SegT mínimo” (organização intertópica sequencial e/ou organização intratópica).

Geralmente, esse gênero discute um tema atual de ordem social, econômica, política e/ou cultural, relevante para os leitores.

Expostas essas informações metodológicas básicas, passamos, então, à análise do gênero em pauta, começando com a organização intertópica, especificamente com a hierarquização tópica.

Para efeito de ilustração, observemos o exemplo, a seguir, em (1):

1) Concepção negativa da pobreza

[*SbT mínimo 1*] Nutro aversão aos discursos articulados e políticos em relação à pobreza material das pessoas. Tenho consciência da delicadeza do tema e da condição de vida que a pobreza material imputa à humanidade. Há, todavia, ao lado dessa chaga social, a pobreza espiritual que empobrece, vilmente, o mundo dos pobres e dos ricos.

Acredito, no sutil entendimento de pessoa humana, ser a pobreza espiritual a maior de todas as pobrezaas. Tem-se, aqui, a vilania, a covardia e a desnudez disfarçadas sob um véu de falsidade, de fraquezas, de opções de vida que envergonham a nós seres humanos, nascidos no seio de uma família e participantes do corpo social da comunidade.

Esses “pobres espirituais” agem segundo os interesses pessoais mais escusos, atropelam o código da ética, da moral, do trabalho e do convívio social. São figuras que ocupam espaços, que tomam como seus, dentro do corpo social, como a lei a serviço dos interesses pessoais. Lidar com essas “criaturas” é uma questão para a psicologia, a sociologia, às ciências médicas ou para as leis penais. Pois se trata, na verdade, senão de atos criminosos, pela infâmia como são praticados, mas de uma anomalia que o Estado de Direito deve olhar com certa urgência, para assegurar direitos fundamentais à sociedade.

[*SbT mínimo 2*] Valor humano – no mundo globalizado, um dos temas que vem merecendo articulados discursos é justamente aquele referente à concepção negativa que se tem de pobreza e o menosprezo que a sociedade tem pelos pobres. Aqui, o homem passa a valer pelos bens materiais que possui e não pela pessoa humana que é. Ou ainda, pelo peso político que representa no corpo social e não por sua presença enquanto cidadão no seio da sociedade. Assim, em termos de uma definição, no sentido de existência e de ressurreição social, para a prosperidade econômica e a sociedade de consumo, a pobreza é percebida como um eco ou expressão de uma condição humana degradante.

[*SbT mínimo 3*] A tradição cristã – estudos recentes, realizados em países desenvolvidos, demonstram que essa atitude humana de olhar a pobreza, sob o ponto de vista material, constitui uma ruptura com toda a concepção pré-industrial da pobreza, particularmente na idade Média. A tradição cristã e todas as grandes religiões fizeram da pobreza um estatuto de santificação, enquanto a riqueza não era um valor nos antigos modelos socioculturais. Só bem mais tarde a noção de assistência é substituída pelo da integração.

Essa mudança não é apenas semântica, pois procura integrar, na pluralidade da realidade social, a ideia de um “direito” a uma vida decente, que a democracia deve assegurar a todo cidadão. Essa reivindicação de novos direitos e novas formas de solidariedade inscrevem-se no aprofundamento da noção de direitos do homem.

[SbT mínimo 4] Condição humana humilhante – a pobreza como um sigma, leva à Sociologia a afirmar que ela evoca uma condição humana humilhante. Nesse sentido, distinguem-se três níveis de pobreza, que formam ciclos concêntricos: 1) primeiro, aquele que inclui todos os pobres, qualificados em relação ao seu baixo nível de renda; 2) segundo aquele que reagrupa os pobres que se beneficiam de certa alocação social; 3) terceiro, o reúne os que recebem, ocasionalmente uma alocação, mas ao mesmo tempo são considerados como pessoas depravadas e malformadas. O estigma da degradação, de maneira tradicional, confunde a pobreza com a prática de atos ilícitos. Uma vida fundada sobre a exclusão social constitui a verdadeira definição da pobreza.

[SbT mínimo 5] Pelas ideias aqui postas e por outras implícitas, no texto de hoje, compreende-se a importância de uma luta contra todas as formas de exclusão, numa sociedade que deve defender a verdadeira eficácia dos “Direitos do Homem”. E todas essas “coisas”, mazelas do cotidiano, passam por um processo educacional. Assim, pobre é também a nação que despreza os professores. (Luísa Lessa. *A Gazeta*, 03.07. 2016).

De acordo com nossa análise, o exemplo em (1) revela que o tópico global do artigo de opinião em questão pode ser definido como *As várias faces negativas da pobreza*. O tópico global, nesse caso, divide-se em cinco tópicos, sintetizados como *Pobreza espiritual* (SbT mínimo 1); *Valor humano* (SbT mínimo 2); *Tradição cristã* (SbT mínimo 3); *Condição humana humilhante* (SbT mínimo 4) e *Desvalorização dos professores* (SbT mínimo 5). Os SbTs mínimos 1, 2, 3 e 4, por sua vez, são desdobramentos de um tópico mais geral, que pode ser denominado de *Faces negativas da pobreza*.

A organização intertópica hierárquica desse artigo em que o tópico global subdivide-se em cinco tópicos, entre os quais, um (o primeiro) subdivide-se em quatro outros tópicos mais específicos, pode ser representada no esquema em (2):

- (17) Tópico global: *As várias faces negativas da pobreza*
- Tópico 1: *Faces negativas da pobreza*
- Tópico 1.1 (SbT mínimo 1): *Pobreza espiritual*

Tópico 1.2 (SbT mínimo 2): *Valor humano*
Tópico 1.3 (SbT mínimo 3): *Tradição cristã*
Tópico 1.4 (SbT mínimo 4): *Condição humana humilhante*
Tópico 2 (SbT mínimo 5): *Desvalorização dos professores*

Nesse exemplo, como se pode notar, no que diz respeito à hierarquização tópica – que consiste na instauração de relações de dependência de superordenação e subordinação entre tópicos em termos do grau de abrangência do assunto –, o artigo em pauta caracteriza-se pela complexidade hierárquica, isto é, organiza-se mediante a divisão do tópico global em dois SbTs mínimos, um dos quais se subdivide em outros dois mais particulares ainda. Como se percebe, essa configuração não chega a demonstrar um alto grau de complexidade, diferindo-se do que pode ocorrer em outros gêneros como, por exemplo, a conversação espontânea (cf. JUBRAN *et al*, 2002), entretanto, representa uma complexidade bastante significativa. Nesse sentido, parece interessante ver o artigo de opinião como um texto argumentativo de extensão e complexidade, digamos, “intermediárias” entre outros gêneros argumentativos que circulam na sociedade, como a carta de leitor, por um lado, e o artigo científico por outro lado.

Além da complexidade hierárquica, o artigo em análise naturalmente também apresenta complexidade sequencial. Nesse caso, a propriedade característica do gênero é a utilização da estratégia de continuidade tópica. A continuidade é uma forma de encadeamento em que um tópico é completamente desenvolvido e, somente, após seu encerramento, um novo tópico é introduzido e desenvolvido.

O artigo de opinião em análise ilustra o uso da estratégia da continuidade tópica. Como se observa, nesse exemplo, as transições tópicas como, por exemplo, entre os SbTs mínimos 1 e 2, são feitas mediante essa estratégia.

Sobre esse aspecto, acrescentamos ainda que no texto escrito, a continuidade tópica está relacionada diretamente à manutenção da coerência

textual. Isso significa que tópicos e/ou subtópicos muitas vezes são desenvolvidos, ao longo do texto argumentativo, como no caso do artigo de opinião, como dados cuja função é sustentar a tese defendida, daí a necessidade de elaboração de uma construção textual estruturalmente mais clara e objetiva de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico (assunto) em andamento.

No que se refere à análise da organização intratópica, corroborando a hipótese mencionada na seção 1, da sistematicidade desse processo, os dados evidenciaram, de fato, a existência de uma regra geral desse processo no artigo em apreço. Essa regra prevê a estruturação interna de SegTs mínimos mediante a alternância, potencialmente recursiva,⁶ das unidades de Posição e Suporte.

A Posição pode ser compreendida como o conjunto de enunciados do SegT mínimo que estabelece, instaura, de forma mais direta, o tópico do SegT, ou seja, a ideia central, nuclear que perpassa todo SegT. O Suporte, por sua vez, corresponde ao conjunto de enunciados do SegT mínimo que desenvolve aspectos mais específicos, particulares da ideia nuclear manifestada na posição. Em outras palavras, pode-se dizer que, na maioria das vezes, Posição e Suporte, constituem, respectivamente, a proposição de uma tese e o desenvolvimento de argumentos que a sustentam a tese.

Os SegTs mínimos em (3) e (4), extraídos do artigo de opinião em análise, ilustra a regra geral da alternância entre as unidades de Posição e Suporte:

(3) [[POSIÇÃO]] **Condição humana humilhante** – a pobreza como um sigma, leva à Sociologia a afirmar que ela evoca uma condição humana humilhante.

[[SUPORTE]] Nesse sentido, distinguem-se três níveis de pobreza, que formam ciclos concêntricos: 1) primeiro, aquele que inclui todos os pobres, qualificados em relação ao seu baixo nível de renda; 2) segundo, aquele que reagrupa os pobres que se beneficiam de certa alocação social;

⁶ Na definição da regra, a expressão “potencialmente recursiva” quer dizer que as unidades de Posição e Suporte podem se organizar, internamente, também com base em unidades de Posição e Suporte.

3) terceiro, o reúne os que recebem, ocasionalmente uma alocação, mas ao mesmo tempo são considerados como pessoas depravadas e mal formadas. O estigma da degradação, de maneira tradicional, confunde a pobreza com a prática de atos ilícitos.

[[POSIÇÃO]] Uma vida fundada sobre a exclusão social constitui a verdadeira definição da pobreza.

(4) [[SUPORTE]] Pelas ideias aqui postas e por outras implícitas, no texto de hoje, compreende-se a importância de uma luta contra todas as formas de exclusão, numa sociedade que deve defender a verdadeira eficácia dos “Direitos do Homem”. E todas essas “coisas”, mazelas do cotidiano, passam por um processo educacional.

[[POSIÇÃO]] Assim, pobre é também a nação que despreza os professores.

O SbT mínimo em (3) é o quarto SbT constituinte do artigo transcrito em (1) acima. Nesse SbT, o primeiro trecho e o último constituem unidades de Posição, uma vez que expressam a ideia nuclear do SegT, isto é, a tese – a pobreza vista como uma condição humana humilhante, que remete a uma vida fundada na exclusão social. Ao passo que o trecho intermediário constitui um Suporte, expondo uma série de aspectos que corroboram a pobreza como condição humana humilhante tomados como argumentos para sustentar a tese expressa na Posição.

O SbT em (4) é mais um dos SbTs mínimos componentes do artigo sistematizado acima em (1), particularmente o SbT que desenvolve o tópico 2. Nesse caso, o primeiro trecho é uma unidade de Suporte na medida em que expõe argumentos que asseguram a ideia de que pobre é a nação que não valoriza os professores, apresentada no segundo trecho que manifesta a unidade de Posição, como o fato de que todos os problemas sociais estariam relacionados diretamente com o processo educacional.

Pode-se dizer, então, que o esquema de organização intratópica unidade de Posição-Suporte, mostra-se, notadamente, apropriado ao teor argumentativo, propriedade central definidora do artigo de opinião, dado que, conforme explanado, constitui um esquema primordialmente argumentativo,

fundado no mecanismo de alternância entre a apresentação de uma tese (Posição) e sua sustentação (Suporte).

Considerações finais

Embora tenhamos apresentado apenas um exemplo de artigo de opinião, outros exemplares, em que se baseou nossa pesquisa, confirmam, de forma significativa, as regularidades do processo de organização tópica em artigo de opinião em seus dois níveis de funcionamento, a saber: a organização intertópica e a intratópica.

Conforme tentamos demonstrar, o artigo de opinião seria caracterizado, em termos de organização intertópica, basicamente, pela instauração de complexidade hierárquica e de continuidade tópica e, em termos de organização intratópica, pela presença de uma regra geral que consiste na alternância das unidades Posição-Suporte. Essas regularidades, a nosso ver, se mostraram associadas a aspectos da natureza do gênero.

Referências

HANISCH, C. V. *O processo de organização tópica em artigos de opinião de alunos da Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta*. 467f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

JUBRAN, C. C. A. S. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, A. T. et al (org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007. p. 312-327.

_____. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado – v. II: Níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 341-420.

_____. Tópico Discursivo. In: JUBRAN, C. C. S. A.; KOCH, I. G. V. (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 1, Campinas: UNICAMP, 2006a. p. 89-132.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil – v. I: Construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PENHAVEL, E. *Marcadores Discursivos e Articulação Tópica*. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PENHAVEL, E. *Estudo do Processo de Estruturação Interna de Segmentos Tópicos Mínimos em Diferentes Gêneros Textuais*. Relatório Final de Pesquisa. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2017.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e funcionamento do gênero Artigo de Opinião: cronotopo e dialogismo*. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAPÍTULO 36

O uso dos elementos coesivos como recurso linguístico indispensável à produção textual do gênero carta argumentativa numa turma do 9º ano

José Raimundo de Oliveira Filho¹

Introdução

A partir das produções dos estudantes, percebe-se a necessidade de se aprofundar no estudo de elementos coesivos, visto que delas emergem dificuldades resultantes do desconhecimento das funções de tais elementos. Em que pese aos esforços que se despendem na sala de aula, houve a necessidade de se debruçar sobre o que, de algum modo, impede que se conheça melhor o que se quer comunicar: a inobservância do emprego da coesão.

Nesse sentido, estudaram-se os valores semânticos das conjunções, locuções conjuntivas, pronomes, advérbios, locuções adverbiais, preposições e locuções preposicionais e numerais, buscando entender possíveis causas, como: o desconhecimento do valor semântico de elementos coesivos a partir dos estudos desenvolvidos por estudiosos como Koch (2010) e Marcushi (2008) e

¹ Mestrando Proletras/UPE/raimundojroliveira@gmail.com/CAPES

Antunes (2005). Esta autora, por exemplo, ressalta a relevância de um texto coeso ao afirmar que “a *função da coesão* é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a sequência interligada de suas partes para que não se perca o fio de unidade que garanta a interpretabilidade” (ANTUNES, 2005 p. 48) grifo da autora.

Assim, com objetivo de mostrar a importância do emprego de elementos coesivos na produção de carta argumentativa por alunos do nono ano de uma escola na cidade de Belo Jardim, PE, e presumindo-se que o conhecimento de partes – elementos coesivos –, influencia a produção textual, vislumbrou-se obtenção de resultados profícuos no que tange à produção escrita. Para comprovar a ideia inicial, no levantamento do *corpus*, observaram-se ocorrências da coesão da sequencial e da recorrencial, bem como a inobservância dessas ocorrências. O gênero textual utilizado nesta pesquisa foi a carta argumentativa de solicitação e de reclamação, vistas a importância dessa no meio social e sua presença no âmbito histórico.

No Brasil, a gênese da produção escrita dá-se com a carta de Pero Vaz de Caminha na qual a nova terra é retratada com riqueza de detalhes acerca dos povos indígenas, seus costumes, tradições, além das riquezas naturais. Segundo Sá (1985, p. 5),

A carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel assinala o momento em que, pela primeira vez, a paisagem brasileira desperta o entusiasmo de um cronista, oferecendo-lhe a matéria para o texto que seria considerado a nossa certidão de nascimento. Se a carta inaugura o nosso processo literário é bastante discutível: sua importância histórica e sua presença constante até mesmo nos modernos poemas e narrativa parodísticos atestam que, pelo menos, ela é um começo de estruturação, é o marco inicial de uma busca que, inevitavelmente, começaria na linguagem em um dos descobridores que chegavam a Terra de Vera Cruz, até que um natural dos trópicos fosse capaz de pensar a realidade brasileira pelo ângulo brasileiro, recriando-a através de uma linguagem livre dos padrões lusitanos.

Ocupando lugar de destaque na história e sendo utilizada em outras categorias na sociedade atual, o gênero foi apresentado e trabalhado conforme

a necessidade da turma. Utilizando meios de percepção entre os exemplos demonstrados para inspiração as produções posteriores.

A argumentação

Numa sala de aula observa-se, mais frequentemente na oralidade, as mais diversas ocorrências comunicativas nas quais se observa a presença da argumentação entre os estudantes, mesmo sem estes se darem conta de que estão convencendo outrem empregando múltiplos meios de persuadir mediante argumentos. Dessa forma, para Silveira (2002, pp. 9-10),

a persuasão de sala de aula compreende quatro níveis inter-relacionados: o filosófico, que se funda em uma argumentação sutil, cujo objetivo consiste em tentar persuadir, produzindo um efeito de sentido no outro, seu interlocutor; o psicológico, que corresponde a uma postura ou comportamento utilizado pelo sujeito na tentativa de persuasão do outro; o histórico-social, decorrente das relações sociais e da ideologia mantenedora e instituidora das relações de dominação em que se apoia na persuasão; e o linguístico, pois já que a persuasão encontra-se em todas as formas de comunicação, ele caracteriza os momentos em que o sujeito escolhe quais recursos ou aspectos linguísticos pretende explorar em seu discurso.

Dessa forma, sempre se está persuadindo o interlocutor por meio da interação verbal. Para isso, faz-se uso da argumentação, que pode ser de forma oral ou escrita. Os argumentos podem ser de vários tipos como: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística. Para Köche e Marinello (2017, p. 77), “o argumento de autoridade consiste em citar a voz de autores reconhecidos ou autoridades no assunto para fundamentar o ponto de vista, a ideia ou a tese”. Em dissertações e teses, esse tipo de argumento é o mais empregado para dar sustentação à tese a ser defendida. Já o argumento de consenso, para as mesmas autoras, refere-se “ao uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade”.

A carta argumentativa

Trata-se de um gênero textual em que alguém (o emissor) escreve ao receptor com o intuito de reclamar ou solicitar alguma coisa, fundamentando-se em argumentos consistentes. Köche e Marinello (2017, p. 75) explica que “Esse gênero oportuniza ao emissor denunciar irregularidades, pedir providências e sugerir mudanças entre outras finalidades”. Podendo o professor valer-se de demandas na própria escola para estimular os discentes a produzirem cartas argumentativas, seja de solicitação ou de reclamação, vistas a utilização da língua.

o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do discurso.(KOCH, 2011, p. 15)

Dessa forma, o gênero a ser trabalho atende as necessidades no estabelecimento da comunicação, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004) *apud* Köche e Marinello (2017, p. 75), “esse gênero faz parte da ordem do argumentar e apresenta como capacidades de linguagem dominantes a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição”, assim o ato de argumentar significa estabelecer o discurso pautado em ações dotadas de intencionalidade.

Tipos de carta argumentativa

A carta argumentativa pode ser de dois tipos: de reclamação e de solicitação. De acordo com Barbosa (2001 *apud* KÖCHE E MARINELLO 2017, p. 77), “a carta e reclamação veicula quase uma reivindicação, pois o remetente julga ter direito ao que se está pedindo”. É muito com esse gênero ser utilizado em meios de comunicação como jornais, revistas e rádios. Já a carta de solicitação tem como objetivo pedir a alguém competente algo em benefício

do requerente, que pode ser individual ou em nome de uma coletividade. Ainda para as autoras:

A carta de solicitação trabalha o diálogo entre duas pessoas, a fim de convencer o interlocutor de que o ponto de vista apresentado pelo emissor é válido e merece crédito. Por isso, para a autora, é preciso expor argumentos, defendendo ou criticando determinada ideia, e solucioná-los de acordo com o interlocutor. (KÖCHE E MARINELLO 2017, p. 77)

Esse gênero segue as características da tipologia dissertativa, o que indica que há interlocutor específico, para quem o locutor irá direcionar sua argumentação, construindo assim o seu texto.

Partes da carta argumentativa

A carta argumentativa apresenta a seguintes partes: local, data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. No *local* situa-se o emissor que se propõe a enviar o texto ao destinatário. A *data* refere-se ao momento em que a produção textual do referido gênero é criado. No vocativo, introduz-se a saudação adequada ao receptor, como *Prezado Senhor, Ilustríssima Senhora, Prezado Gestor Excelentíssimo Governador*. Após o vocativo, pode-se usar a vírgula, ou não empregar nenhuma pontuação. (grifo nosso)

De acordo com Köche e Marinello (2017, p. 76),

No primeiro parágrafo, expõe o assunto e objetivo da carta. Nos parágrafos subsequentes, explicita o que foi exposto inicialmente, a fim de convencer o interlocutor da legitimidade da reclamação ou do pedido por meio de argumentos consistentes. No último parágrafo, faz o fechamento da discussão. Nessa parte, o autor geralmente emprega o presente do indicativo, pois a carta trata de questões vinculadas ao momento da produção.

Na despedida, apresenta-se a saudação final, de forma cordial, buscando fixar um contato entre o emissor e o receptor. Pode-se despedir-se da seguinte maneira: atenciosamente, cordialmente, na certeza de ser atendido. Na

assinatura, indica-se o emissor, exarando o nome completo e a identificação da profissão.

Elementos coesivos: recurso linguístico da produção harmônica

A finalidade da carta de argumentação centra-se em convencer ou persuadir o receptor à adesão de uma afirmativa e, de acordo com a intencionalidade, o emissor faz uso de recursos linguísticos que promovam essa aceitação e compartilhamento da ideia imposta, o que pressupõe a necessidade do conhecimento de termos que possibilitem uma construção coesa a partir de elementos coesivos.

Falar em elementos coesivos pressupõe entender o que é coesão. Segundo Koch (2014), coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Essa ligação pode ser de forma referencial ou sequencial.

Para Koch (2014, p. 18), a coesão referencial “é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Nesse caso, o processamento se faz por meio de pronomes, advérbios, numerais e outros recursos coesivos como anáforas, catáforas, elipses, nominalizações etc.

Em contrapartida, a coesão sequencial ainda de acordo com Koch (1989, p. 45):

Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais) variados tipos de semântica e/ou pragmáticas uma medida que se faz ao texto progredir.

Esse tipo de coesão constitui um dos percalços na vida do estudante uma vez que, pelas suas numerosas formas, há que se dedique de forma intensa, de modo a assimilar suas funções semânticas. Dessa forma, o emprego correto desses elementos coesivos, particularmente na carta argumentativa, torna a compreensão mais inteligível.

As relações lógico-discursivas, isto é, relações de coerência e coesão, permeiam todo o gênero textual carta argumentativa, matéria-prima do estudo em tela. Outro conceito de coesão, entendem Koch e Travaglia (2013, p. 47) como “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”.

Um texto com sentido precisa de encadeamento lógico, pelo qual perpassa o fio condutor daquilo que se quer transmitir. Esse fio condutor é relevante na ligação entre orações, períodos, parágrafos e partes maiores do texto. Se se perceber a coesão textual, mais fácil ficará para o estudante a inferência do sentido do texto, visto que esses elos se concatenam na manutenção ou na progressão temática.

É a amarração que torna o texto coeso, aquilo que confere a sua unidade semântica, sem a qual pairariam dúvidas no que concerne à intencionalidade comunicativa. Para Koch e Travaglia (2013, p. 21), “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”. Conseqüentemente, de posse dessas informações, a compreensão textual tenderá a ser absorvida com menos dificuldade.

Dessa forma, o conhecimento das funções semânticas dos elementos de coesão proporciona a compreensão e capacidade interpretativa do texto, tornando perceptível a coerência nele estabelecida, o que requer o domínio das relações lógico-discursivas.

Em outras palavras, a apreensão das funções dos elementos coesivos serve de suporte para a compreensão da coerência textual. Koch e Travaglia (2013, p. 14) afirmam que “A coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos para a compreensão do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência”.

Essa organização gramatical e semântica do texto é um critério imprescindível para a coesão textual. Um texto coeso pode ser definido de forma bastante simplificada, como aquele que apresenta unidade e uma perfeita relação entre todas as suas partes. Para que isso ocorra, o aluno precisará valer-se de algumas estruturas que, na língua, cumprem exatamente a função de garantir a coesão dos textos. A coerência e coesão seguem lado a lado para que a mensagem se faça transmitir e a interpretação se torne possível.

Daí porque “A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual” (COSTA VAL, 2002, p. 7). Por essa conectividade perpassa o fio que conduz o sentido do texto.

Numa produção textual, em particular a carta argumentativa, merece destaque o emprego de operadores argumentativos. Esses operadores usados na carta podem ser de adição (e, também, ainda); de finalidade (a fim de, para, com o propósito de); de oposição (mas, porém, no entanto, entretanto, todavia, contudo, apesar disso); de esclarecimento (isto é, ou seja); de conformidade (conforme, segundo, de acordo com); de conclusão (assim, portanto, então).

Considerações finais

Tendo consciência da relevância no emprego de elementos coesivos, sem os quais o texto perderá seu fio condutor, o escritor muitas vezes tem a possibilidade de evitar impropriedades em textos argumentativos, com a utilização de repetições desnecessárias de palavras, evitando ambiguidades e a ausência de operadores argumentativos.

Neste sentido, o objetivo inicial de mostrar a importância do emprego de elementos coesivos na produção de carta argumentativa por alunos do nono ano de uma escola na cidade de Belo Jardim, PE, vem sendo comprovado nas produções dos estudantes, que passaram a escrever de forma coesa e inteligível.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo, 2003.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FAULSTICH, E. de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____, TRAVAGLIA, L. G. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adriane Fogali. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

CAPÍTULO 37

O WhatsApp enquanto lugar de interação e negociação de sentidos entre atores sociais

Emanuelle Maria da Silva Piancó¹
Max Silva da Rocha²

Introdução

Há mais de trinta anos tiveram início os estudos que buscam compreender a função dos gêneros, os quais vêm se solidificando nos dias atuais e passam a assumir novas formas para atender as transformações do meio social. Desse modo, os gêneros digitais surgem como adaptação dos gêneros já existentes e têm sido crescentes os estudos nesta linha de pesquisa.

Com os avanços tecnológicos, na sociedade, torna-se cada vez mais evidente a interação a partir dos aplicativos digitais. Assim, os estudos em Linguística Textual, numa vertente que leva em consideração os aspectos sociais e cognitivos, vêm possibilitando relevantes contribuições para um melhor entendimento das práticas comunicativas em diferentes espaços sociais.

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas, unidade de Palmeira dos Índios. Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Candido Mendes. E-mail: emanuellemariapianco@gmail.com

² Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas, unidade de Palmeira dos Índios. Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Candido Mendes. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/FALE/UFAL. E-mail: msrletras@gmail.com

Assim sendo, o presente trabalho surge com a seguinte inquietação norteadora: como os sentidos são (re)construídos durante conversas entre alunos do Ensino Médio, no gênero textual *chat* do aplicativo *Whatsapp*? Com o interesse de responder tal questionamento, objetiva-se analisar como categorias textuais orientam a interação e a negociação dos sentidos durante as conversações no gênero textual *chat*.

O trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, tendo em vista que se trata de uma análise descritiva em que há relação entre o objeto de estudo e o indivíduo. O estudo se realizou no espaço escolar, tendo como suporte o aplicativo *Whatsapp*, como instrumento para a coleta de dados. A análise e a interpretação dos dados estão embasadas nas teorias da Linguística Textual.

A relevância do estudo reside em estar vinculada às evoluções das formas de comunicação, que se apresentam na esfera virtual. Por isso, parece viável utilizar o gênero digital como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que, ao fazer uso do celular na sala de aula, pode ser que o professor desperte o interesse de alunos em relação às escolhas textuais utilizadas na conversa virtual, além de incentivar os alunos a produzirem e organizarem textos de acordo com as situações de uso.

Dessa maneira, o uso do gênero textual *chat*, pertencente ao suporte digital *Whatsapp*, como ferramenta de ensino-aprendizagem, no espaço de sala de aula, pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades textuais de alunos do Ensino Médio. Além disso, contribui para que os chamados gêneros digitais sejam efetivados em sala de aula, oportunizando uma aprendizagem mais significativa em tempos tão modernos como é o atual.

Considerações sobre os gêneros textuais

Os gêneros textuais são estudados a partir das contribuições que exercem na ordenação e estabilização das práticas comunicativas e interativas. Para Marcuschi (2008), os gêneros são eventos comunicativos que têm capacidade de adaptação, eles são originados a partir das necessidades dos falantes, bem como diante dos avanços no meio social e cultural.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 20), os gêneros “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Eles são diversificados, infinitos, pois se relacionam com as inúmeras atividades humanas e são concebidos/materializados por meio de textos, que conduzem à comunicação.

Bakhtin (2009) defende que só é possível estabelecer comunicação, falar e escrever, através dos enunciados orais e escritos. Estes são adaptados, mediante as necessidades dos falantes que possuem uma infindável coleção de gêneros, que lhes permite ativá-los coerentemente ao momento da interação. A esse respeito, Bakhtin (2009, p. 282) salienta que os gêneros nos são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Seguindo esse pensamento, observa-se que os gêneros determinam as formas de comunicação para que atendam as variadas situações ou transformações vivenciadas no espaço-tempo. Percebe-se, dessa forma, que os gêneros são produtos da linguagem em funcionamento e se apresentam como diferentes textos que são utilizados diariamente pelos sujeitos sociais.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 78) evidencia que os gêneros são os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas”. Com base nisso, denota-se que os gêneros ao mesmo tempo em que se estruturam a partir da sociedade, eles não se

ancoram a ela, pois se organizam diante das variações culturais e ajustam-se às necessidades de uso comunicativo.

Para Marcuschi (2008), os gêneros variam de um contexto social e cultural para outro, eles surgem, modificam-se e desaparecem ao longo do tempo. Os gêneros textuais não são estáticos, assim como a linguagem, eles são dinâmicos, seguem as ações criativas dos usuários da língua.

A partir das considerações acerca dos gêneros, o trabalho segue os postulados da Linguística Textual, entendendo os gêneros como textos orais e escritos que os atores sociais utilizam-se cotidianamente para a comunicação e outros fins sociais. Não é possível imaginar a língua sem o uso dos falantes (ROCHA & SILVA, 2017).

Gêneros digitais e suporte textual

As inovações tecnológicas são as grandes responsáveis pelo surgimento de novos gêneros, uma vez que as plataformas de comunicação mudam e com elas evoluem as formas de interação, que direcionam a estrutura dos gêneros. Perante os avanços sociais, o meio digital tornou-se uma das principais formas de interação e o aplicativo *Whatsapp* tem se consolidado como um grande suporte comunicativo.

Para Xavier & Marcuschi (2010, p. 22), “à medida que surgem novas situações sociais de interação, os gêneros são constantemente renovados, de acordo com as dinâmicas sociais”. Todos os textos se manifestam em algum gênero textual e são reflexos do ambiente em que são produzidos. Desta forma, as comunicações realizadas por meio destes gêneros textuais existentes no ambiente virtual podem ser chamadas de gêneros digitais.

Assim, os gêneros digitais apresentam-se como um recurso a mais no estudo dos gêneros e ampliam o arcabouço já existente na sociedade. Para

Marcuschi (2008, p. 117) os gêneros “[...] nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Segundo Dionísio (2011), nos dias atuais a sociedade tornou-se visual, pois a escrita combina-se com a oralidade e constrói-se a comunicação. A representação contemporânea da escrita consta de objetividade, é considerada imediata e eficaz, os gêneros digitais são vistos como formas de desenvolvimento, que possibilitam o trabalho da oralidade e escrita, além de possibilitar e facilitar a busca de informações.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero digital caracteriza-se pelo mecanismo textual que torna possível apresentar a escrita dinamizada e interativa, nos meios eletrônicos. Com a presença dos avanços sociais, o meio digital tornou-se uma das principais formas de interação e as redes sociais são o suporte para a concretização do ato comunicativo.

Ao construir um texto para que a mensagem seja reproduzida e compreendida pelos interlocutores, precisa-se de um suporte textual. Este, por sua vez, é entendido “aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Neste contexto específico, o aplicativo *Whatsapp* é o suporte do gênero textual *chat*.

Para Fonte e Caiado (2014), o *Whatsapp* tem conquistado o espaço e se tornado a rede social de maior sucesso, visto que instiga a produção escrita e a construção de diálogos, que são permeados por escolhas linguísticas e cognitivas, integradas aos movimentos virtuais, com a inserção de imagens, sons e códigos ortográficos.

No gênero digital, a troca de mensagens se realiza por meio do gênero textual *chat*, o qual permite informalidade no diálogo, descontração e a comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo. Além disso, a interação

ocorre de modo rápido, com a introdução de onomatopeias, reduções de palavras (abreviações) e sem cobranças ortográficas. De acordo com Costa (2009, p. 62) o gênero textual *chat*:

Trata-se de um novo código discursivo e cultural, espontaneamente construído, que se caracteriza como um conjunto de recursos já existentes (sinais de pontuações, abreviações, elementos gráficos, maiúsculas, etc.) são utilizados pelos usuários para o desenvolvimento do falar-escrito ou da escrita-oralizada, de caráter híbrido, que caracteriza os chats (bate-papo) da internet, uma interação bastante informal.

Os gêneros digitais se constroem por meio das adaptações dos gêneros já existentes. Para Marcuschi (2008), o gênero digital caracteriza-se pelo mecanismo textual que torna possível apresentar a escrita dinamizada e interativa, nos meios eletrônicos. Assim, as inovações tecnológicas são as grandes responsáveis pelo surgimento de novos gêneros, uma vez que as plataformas de comunicação mudam e com elas se aperfeiçoam as formas de linguagem, que direcionam os variados gêneros.

As categorias textuais estudadas no gênero *chat*

Para Marcuschi (2012, p. 33), a Linguística Textual “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Seguindo essa linha de pesquisa, o texto é entendido como unidade de sentidos, constituído por categorias e/ou fatores que sustentam a arquitetura organizacional do todo significativo.

Partindo desse entendimento, este trabalho objetiva realizar uma análise sobre os possíveis sentidos (re)construídos durante conversas em um grupo constituído por discentes no aplicativo *whatsapp*. Assim, nesta investigação, algumas categorias textuais possibilitaram a interação e a negociação dos sentidos. As categorias foram: *o tópico discursivo, a repetição, a intertextualidade e os argumentos*.

O *tópico discursivo* refere-se ao direcionamento do discurso, permitindo ao interlocutor a compreensão e linearidade de um dado texto. Marcuschi (2008, p.135) adota “a noção de tópico discursivo, designando com isso o tema discursivo, aquilo sobre o que se está falando num discurso”. Todo texto tem um tópico discursivo, pois diz respeito à temática, ao assunto tratado em um evento comunicativo.

A *repetição* garante o reforço de sentido ao enunciado, desse modo, pode ser considerada como um recurso persuasivo, argumentativo de fixação, visto que contribui para reforçar um argumento. Para Koch (2017, p. 84) “a repetição de itens lexicais tem por efeito trazer ao enunciado um acréscimo de sentido que ele não teria se o item fosse usado somente uma vez”. A repetição não pode ser considerada como um desvio da língua, mas sim como um recurso argumentativo, como será possível observar nas análises.

A *intertextualidade* é um dos sete fatores³ de textualidade e se configura por meio de elementos exofóricos e endofóricos que contribuem para a construção de sentidos em um determinado texto. De acordo com Koch (2017, p. 51) “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores”. Assim, é preciso que o interlocutor tenha um conhecimento cognitivo e social partilhado para entender os possíveis sentidos evocados em um texto.

Os *argumentos* dizem respeito às ideias colocadas de maneira estratégica para defender determinado ponto de vista, com o objetivo de persuadir o interlocutor. Por esta razão, se pode afirmar que

o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a

³ Para um melhor entendimento dos sete critérios de textualidade, ver o trabalho de Rocha & Silva (2017).

todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2004, p. 17).

Portanto, essas quatro categorias da Linguística Textual foram analisadas no gênero textual *chat*. Acredita-se que elas organizam a conversa no citado gênero, bem como produzem sentidos diversos, os quais foram analisados minuciosamente. Possivelmente, sem o uso de tais elementos textuais, o gênero *chat* não teria o funcionamento linguístico que tem.

O percurso metodológico

Este trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de abordagem qualitativa, visto que trabalha com os dados de maneira dinâmica e processual (MARCONI & LAKATOS, 2011), em que a ênfase dada não é em números, mas sim nas informações textuais que foram adquiridas, selecionadas e analisadas de acordo com os postulados da Linguística Textual. Além disso, há o contato direto entre pesquisador e objeto pesquisado.

No que respeita ao *corpus* deste trabalho, tem-se que faz parte de um banco de dados oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁴, do curso de Letras/Português, da Universidade Estadual de Alagoas, na unidade de Palmeira dos Índios. No PIBID/UNEAL foram desenvolvidas várias ações interventivas, entre elas, o estudo do texto por meio do aplicativo *Whatsapp*. Assim, foi possível ter acesso a esses dados e selecionaram-se 4 (quatro telas) para serem analisadas textualmente.

O trabalho se desenvolveu por meio do gênero textual *chat*, tendo como suporte o aplicativo *Whatsapp*. Quanto ao cenário, a investigação foi realizada

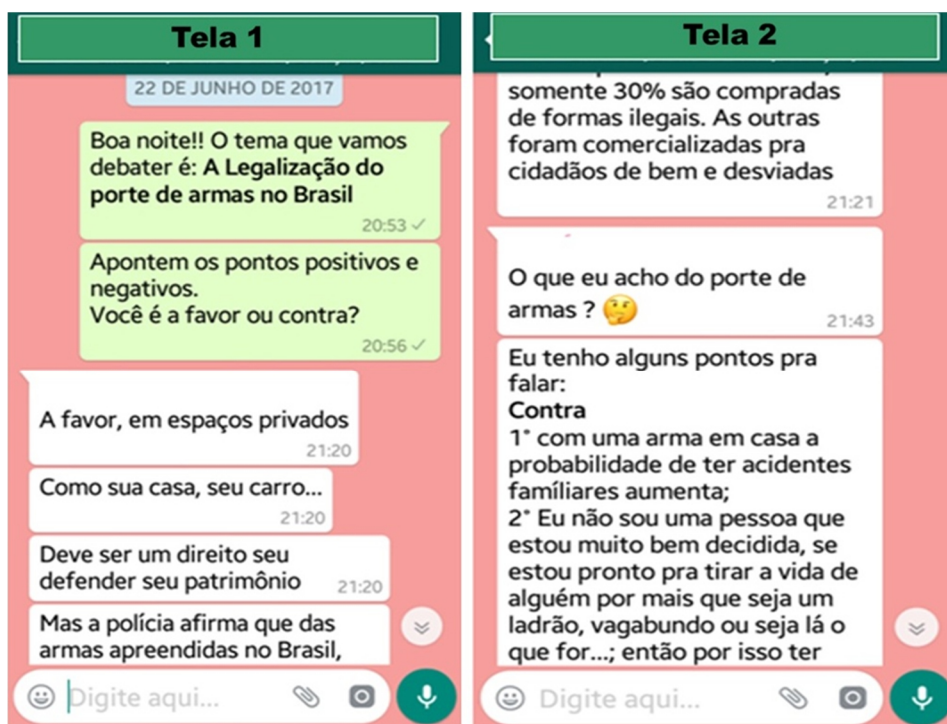
⁴ Os autores fizeram parte do projeto PIBID/UNEAL durante dois anos.

na esfera escolar, em uma escola estadual de esfera pública do município de Palmeira dos Índios, em uma turma com alunos do Ensino Médio. Para dar cumprimento às etapas do trabalho, foi preciso desenvolver algumas ações ordenadas.

Assim, desenvolveram-se as seguintes etapas: a) leituras e fichamentos dos textos em Linguística Textual; b) aplicação de sequências didáticas na turma observada; c) criação do grupo no aplicativo *Whatsapp*, para a realização das conversas a partir de um tema previamente selecionado; d) seleção e análise do material coletado por meio das conversas entre os alunos; e) identificação das categorias de linha textual; e f) apresentação dos resultados obtidos durante as intervenções pedagógicas.

A linguística textual no gênero *chat*

As telas a seguir mostram os diálogos realizados por meio do gênero *chat* do suporte *Whatsapp*. As discussões giraram em torno do posicionamento de cada aluno acerca da legalidade ou ilegalidade do porte de armas no Brasil. Nesse sentido, a conversa foi realizada a partir das seguintes questões: a) vocês são contra ou a favor da legalização do porte de armas? b) como a legalização do porte de armas faria efeito na sociedade? c) resolveria o problema da segurança? e d) poderia contribuir para resolver a violência no Brasil? A partir dessas questões, os alunos começaram as discussões no grupo virtual, como pode ser visto na amostragem a seguir:



Fonte: *corpus* deste trabalho.

A primeira categoria estudada no gênero textual *chat* produzido por alunos do Ensino Médio foi o tópico discursivo. Nessas duas primeiras telas, é possível observar que os alunos não desviaram o foco da temática (a legalização do porte de armas no Brasil). Assim, infere-se que os discentes seguiram a ideia de abordar a questão da legalização das armas e conseguiram dar continuidade ao que foi proposto desde o início das ações interventivas.

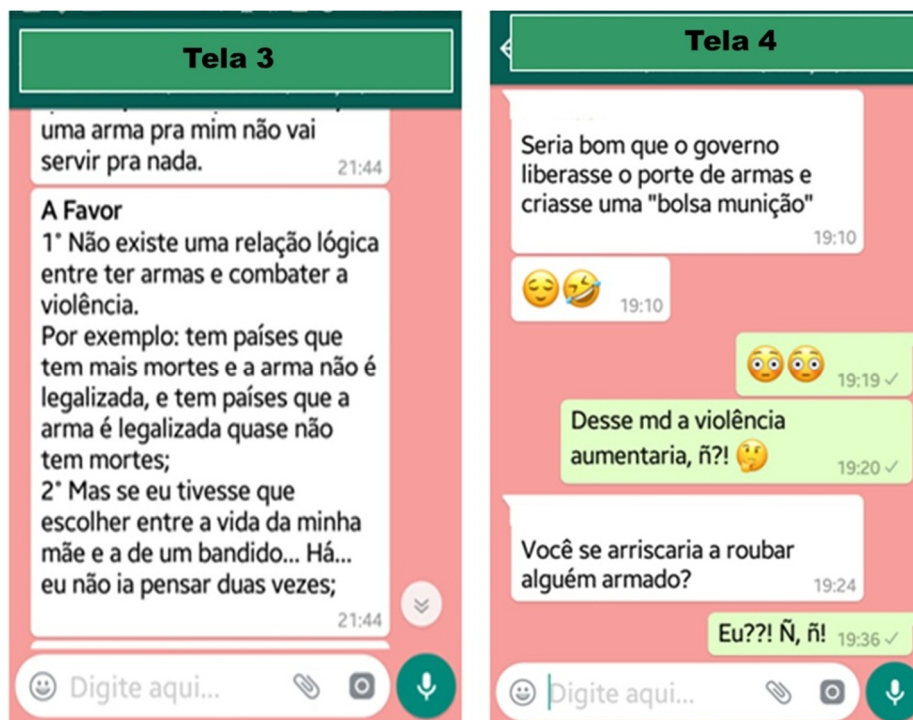
Em seguida, depois da apresentação do tópico discursivo abordado no *chat*, L1 termina a sua fala com a seguinte pergunta: “*você é a favor ou contra?*”. Logo em seguida, L2 recorre a uma heterorrepetição, ou seja, ele repete a expressão “*a favor*” quando diz: “*A favor, em espaços privados*”. Vê-se o uso da repetição, objetivando ratificar a opinião de L2 acerca da pergunta anterior. O locutor L2 se serviu de uma espécie de “*deixa*” do locutor L1 e conseguiu fazer com que o texto progredisse.

Mais à frente, é possível perceber que L2 ainda recorre à repetição de outros elementos do texto, com o intuito de persuadir e ganhar a adesão dos outros interlocutores do grupo virtual. Verifica-se esse aspecto em: “*sua casa*”, “*seu carro*”, “*seu patrimônio*”. As mesmas estruturas semânticas e sintáticas são utilizadas para fixar na mente do outro a opinião de L2, que se diz favorável à legalização, mas em espaços restritos.

Após isso, L2 utiliza um argumento de autoridade, quando ressalta: “*mas a polícia afirma que das armas apreendidas no Brasil, somente 30% são compradas de formas ilegais*”. Atesta-se que L2 usa de forma habilidosa o argumento de autoridade, pois sabe que é difícil uma contra argumentação por parte dos outros debatedores. Ele demonstra um conhecimento do assunto, o que autoriza pensar que é um leitor atento aos fatos sociais.

Outro debatedor, agora L3, na segunda tela do lado direito, retoma o referente introdutório, como é possível observar no trecho: “*o que eu acho do porte de armas?*”. Novamente, o tópico discursivo é retomado, mas, como será possível ver adiante, L3 apresenta dois posicionamentos e provoca certas digressões. Mesmo assim, ainda na tela destacada, é possível ver que L3 repete outras expressões como: “*seja um ladrão, vagabundo, ou seja lá o que for*”. Mais uma vez, a repetição entra em cena, atuando como categoria argumentativa de fixação.

As duas telas iniciais apresentam as categorias textuais do tópico discursivo, repetição e argumento. Isso mostra que os alunos do Ensino Médio conseguiram utilizar, por meio do gênero textual *chat*, elementos textuais para efetivarem o acontecimento do referido gênero da esfera virtual. Assim, a construção dos sentidos foi possível nessas duas telas analisadas. A seguir, tem-se a continuidade das telas (3 e 4) e da análise realizada.



Fonte: *corpus* deste trabalho.

Continuando a interação por meio do gênero *chat*, L3 ainda está mostrando o seu posicionamento. Neste momento, ele recorre ao argumento da contradição e/ou incompatibilidade, quando diz: “*não existe uma relação lógica entre ter armas e combater a violência*”. Inference is made that the argument is persuasive, as it shows the logical impossibility of being armed and, at the same time, defending violence in society, according to the idea transmitted by L3.

Como fecho de sua opinião, L3, at the beginning of screen 4 (four), uses the following pronouncement: “*seria bom que o governo liberasse o porte de armas e criasse um Bolsa munição*”. In doing so, he uses intertextuality, as this discourse refers directly to the program of the Federal Government, named Bolsa Família. Naturally, the meanings are only captured if the other interlocutors have a shared knowledge about what it is and for whom the Bolsa Família program is intended.

Percebe-se que L3 foi além do contexto interacional e buscou fatores exofóricos, ou seja, fora do texto, para efetivar sua argumentação. Além disso, vê-se, também, que o conhecimento social e o processamento cognitivo contribuem de maneira imprescindível para a negociação do sentido entre os atores sociais que trocaram mensagens no *chat*.

Por fim, outro participante, L4, faz uma pergunta a L3, como é possível observar em: “*desse md a violência aumentaria ã?!*”. Ao invés de L3 responder com uma afirmativa ou negativa, ele, de forma habilidosa, encadeia outra pergunta e diz: “*você se arriscaria a roubar alguém armado?*”. Após isso, L4 é convencido e persuadido no plano das ideias, pois afirma: “*Eu??! Ñ, ã!*”. Os argumentos colocados por L3 conseguiram vencer os de L4. Logo, entende-se que os alunos participantes sabem utilizar os argumentos; uns com mais habilidade; outros, com menos.

Considerações finais

Após as análises realizadas, este trabalho mostrou que o gênero textual *chat* é efetivado a partir de categorias textuais (tópico discursivo, repetição, intertextualidade e argumentos), que organizam os sentidos produzidos no citado gênero do aplicativo *Whatsapp*. Durante o percurso teórico e metodológico realizado, procurou-se responder ao seguinte questionamento norteador: como os sentidos são (re)construídos durante conversas entre alunos do Ensino Médio, no gênero textual *chat* do aplicativo *Whatsapp*?

Foi possível perceber que o aplicativo *Whatsapp* serviu como um suporte textual capaz de contribuir para que, nesse espaço virtual, os discentes colaboradores pudessem desenvolver uma melhor competência argumentativa por meio das mensagens; e que os alunos fizeram uso de elementos textuais para interagirem, negociarem e produzirem sentidos por meio do gênero textual

chat. Por fim, conclui-se que, a partir do gênero *chat*, a construção textual é permeada por atividades linguísticas e sociocognitivas, que garantem a produção de sentidos em um texto de esfera virtual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA; BRITO, Karin Slebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 137-152.

FONTE, Renata.; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10 - n. 2 - p. 475-487 - jul./dez. 2014.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: Um estudo sobre os fatores de textualidade. *Revista a Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 2, maio/ago. 2017, p. 26-44.

XAVIER, Antônio Carlos, MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPÍTULO 38

Os discursos da balbúrdia: efeitos de sentido e gestos de interpretação a partir dos operadores da memória social

Francisco Oliveira¹

Introdução

Inserida em um discurso, existem palavras que não significam apenas nelas mesmas. Elas podem ser mobilizadas para gerar outras discursividades, ser transformadas no próprio teor discursivo e/ou funcionar como discurso oposição ou protesto. Quando o Ministro da Educação Abraham Weintraub utilizou a palavra *balbúrdia* para justificar os contingenciamentos/cortes nas Universidades Federais em maio/19, a comunidade universitária reagiu utilizando a mesma verbete para manifestar sua insatisfação à atitude do governo.

Dentre algumas reações está a criação de perfis em redes sociais por parte de estudantes e profissionais do ensino superior das universidades com o uso da palavra *balbúrdia* marcando um contradiscurso, ou seja, atitude reacionária aos então argumentos que tentaram justificar os cortes.

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. francis_textos@hotmail.com

Uma vez que o discurso mobiliza funcionamentos sociais, culturais, políticos e ideológicos constantemente, a importância deste trabalho ocorre no fato em se perceber que uma palavra não está engessada nos sujeitos, nos indivíduos, no estilo, numa época, no tempo, numa ocasião, numa circunstância ou um sentido apenas.

Logo, o objetivo deste trabalho é analisar a produção discursiva do sentido da palavra *balbúrdia* a partir dos operadores sociais envolvidos no episódio de corte de 30% das verbas nas Universidades Federais no Brasil em maio de 2019. Por sua vez, os objetivos específicos necessários são: discorrer sobre a influência das formações discursivas sobre os efeitos de sentido dos diferentes operadores da memória social que fizeram parte do episódio e apresentar entrecruzamento das práticas de interpretação que mobilizaram outros funcionamentos discursivos da palavra em questão.

O funcionamento discursivo decorre do fato de depender das relações entre os operadores da memória, ou seja, aquele que discursa e o sujeito pra quem se discursa. O discurso é ideológico pois todo sujeito é ideológico, logo o funciona e não simplesmente ele é. Operadores de memória podem funcionar diferentemente considerando seus valores ideológicos e a forma no que eles se relacionam com as práticas discursivas.

Interdiscurso e memória social

Para se compreender a dinâmica do funcionamento discursivo, entende-se que ele é apresentado ao leitor a partir de elementos já-ditos, o que por sua vez gera efeitos interdiscursivos, pois é mobilizado a partir da historicidade que determina aquilo que da situação, das condições de produção, é relevante para discursividade (ORLANDI, 2012a).

Os elementos já-ditos no discurso são mobilizados por operadores da memória social como a mídia, instituições educacionais, personalidades, literatura que criam, reforçam valores, costumes, abordagens comportamentais, culturais e ideológicas que se refletem na linguagem.

Toda esta articulação ocorre funciona no contexto mobilizado a partir do interdiscurso, que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2012b).

Por conseguinte, abre-se espaço para atuação dos gestos de interpretação no qual se cruzam nos gestos de leitura, nas revisões e em todas as reconfigurações permitidas que ocorrem por meio da linguagem previamente e socialmente convencionada (MALDIDIER, 2003).

O discurso, portanto, marca um conjunto de relações e práticas sociais, não funcionando apenas no âmbito exclusivo da língua. O discurso não funciona apenas na relação gramatical e sua coerência não está na organização léxico formativa. O discurso é tomado nas relações e nos procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico que funcionam e são mobilizados na relação entre o sujeito falante e o sujeito leitor considerando sua formação discursiva (MALDIDIER, 2003).

Há uma relação tênue entre formação discursiva e interdiscurso, pois na formação discursiva “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição, como ocorre na luta política” (MALDIDIER, 2003, p.51).

É relevante destacar que a luta política no qual se refere Maldidier ocorre no âmbito da discussão das ideias e dos interesses dos sujeitos e de suas correspondentes formações discursivas que por sua vez envolve suas formações sociais. A formação social

é o 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 ocupado no discurso. Ao funcionamento das formações sociais está articulado o funcionamento da ideologia, relacionado à luta de classes e às suas motivações econômicas (FERREIRA, 2001, p.16).

A luta de classes entra em cena a partir das mobilizações existentes nas relações sociais e econômicas que funcionam no discurso. Os sujeitos são ideológicos e esta composição de ser entra em conflitos quando expostos a valores diferentes dos seus propósitos. Há desta forma uma relação direta entre ideologia, memória discursiva e efeitos de sentido.

Ideologia, memória e discurso

O ideológico, enquanto representação imaginária está por essa razão, necessariamente subordinado às forças materiais que dirigem os homens (PÊCHEUX [1988] 2009). Estas ideologias práticas compõem as formações sociais e conseqüentemente geram efeitos que por vezes fazem colidir interesses entre aqueles que conduzem as instituições detentoras do poder e aqueles nos quais sofrem algum tipo de influência direta desta formação ideológica.

Não há ideologia sem sujeito e este faz o sentido na história, por meio do trabalho de memória e da incessante tomada do *já-dito*. As condições de existência de universos discursivos não estabilizados logicamente, próprios ao espaço sócio histórico dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética possibilitam a criação de todas as condições de produção que por sua vez se fundem linguística e ideologicamente ao discurso do sujeito (MAZIÈRE, 2007).

Nenhum discurso faz sentido nele próprio, pois ele não é um conjunto estático de elementos linguísticos correlacionados, coesos, findados de funcionamento estático em condições léxicas. Para Orlandi (2012) o discurso é

uma prática social que ocorre a todo instante, considerando sujeitos que mesmo constituídos de mesmas formações de linguagem, podem se diferenciar das condições de produção segundo suas formações políticas, culturais e econômicas.

Orlandi (2012a) ainda atribui à memória um papel fundamental nestas condições de produção que aciona o sentido presente na relação entre sujeitos e as situações discursivas que por sua vez são produzidos em condições determinadas pela exterioridade, afetadas pela língua e pela história.

Ferreira (2001) atribui à ideologia “um elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, mesmo não sendo a ideologia exterior ao discurso, ela é um elemento constitutivo da prática discursiva.

Compreende-se também que tais práticas discursivas e ideológicas são apropriadas com base em certas condições de produção, que compreende a maneira pela qual a memória aciona o sentido, considerando os sujeitos e as situações, tanto em contextos imediatos, como em contextos sócio históricos, ideológicos mais amplos representados no discurso (ORLANDI, 2012b).

Toda esta relação discursiva conflituosa é percebida quando um ministro de estado aciona determina prática discursiva que gera efeitos de sentidos e gestos de interpretação reacionários a partir de suas próprias práticas de linguagem.

Método e discussão sobre o objeto

O *corpus* deste trabalho é formado por meio dos elementos utilizados na reportagem do jornalista Gilberto Amendola do jornal Estado de São Paulo que foi publicado no site Estadão em 15 de maio de 2019 com o título: *‘Balbúrdia’ do ministro virou inspiração nas faculdades*. O texto foi escrito pelo jornalista,

Gilberto Amendola, do Estado de São Paulo e após entrevista do ministro da educação, Abraham Weintraub, em 30 de abril.

O texto chama atenção do uso da palavra *balbúrdia* pelo ministro que a utilizou para justificar o corte de 30% das universidades no Brasil: *Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas*. Abraham Weintraub, Ministro da Educação.

Na fotografia da legenda da reportagem havia uma legenda que dizia a seguinte frase: *O ministro da educação ressuscitou a palavra balbúrdia*. O jornalista argumenta também que o termo *já saiu da boca de personagens shakespearianos entre outros clássicos*.

O maior destaque da reportagem foram os posts colhidos nas rede social Instagram no qual apresentou diversos perfis com o uso da palavra *balbúrdia* mais as siglas das principais universidades nos Brasil, em especial aquelas nos quais sofrerão os cortes de verbas e paralisaram algumas pesquisas de relevância para o país e sociedade científica.

Os destaques acima servirão para discutirmos o funcionamento da linguagem no qual tem a ideologia materializada nesta objetos de estudo da análise do discurso de linha francesa. Para Orlandi (2012^a), a AD pensa a ideologia como mecanismo estruturante do processo de significação que numa sociedade capitalista age mobilizando sentido e faz circular gestos de interpretação que ora se apoiam, ora colidem entre si, como foi o caso.

É importante destacar que, segundo o dicionário Aurélio, a palavra *balbúrdia* possui 38 (trinta e oito) significados nos quais pode-se destacar: *confusão, barulho, alvoroço, escarcéu, desordem, tumulto, agitação e zoeira*, entre outros, e 2 (dois) sentidos: *ruído alto e grande confusão*.

Quando o ministro se utilizou da palavra para justificar os cortes de recursos nas universidades, ele pretendia atrelar o sentido da palavra apenas a significados que estivessem elencados à desordem.

Porém, quando a classe universitária formada por alunos, professores e pesquisadores soube do uso da expressão, entenderam que o argumento não justificava o corte e que neste sentido sim, havia um ato de balbúrdia por parte do governo.

Logo a palavra, além de tantos significados e sentidos, ganhou também um efeito de sentido discursivo. Para Orlandi (2012b), o deslizamento de sentido ocorre para o discurso apoiar gestos de interpretação que atendam as expectativas ideológicas pelos quais os sujeitos se identificam. O sentido não é estático, ele funciona com base na circulação de elementos socio históricos.

Achard (2015), por sua vez, estabelece que um texto trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única.

A reportagem também destaca que a palavra foi retirada da *boca de personagens shakespearianos entre outros clássicos*, o que infere atrelar o argumento do ministro ora erudito, ora inadequado, a depender das forças simbólicas envolvidas no discurso.

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, 2012a, p.16).

Dentre vários gestos de interpretação na sociedade civil, alguns apoiaram o ministro. Como forma de protesto a esta identificação um aluno de odontologia usuário do Perfil @balburdiaufpe destacou que *quando a sociedade concorda com o ministro, quando ele diz que nas universidades o que se faz é balbúrdia, é porque as pessoas não sabem o que acontece dentro da instituição. Então resolvemos divulgar e dar publicidade a tudo de bom e importante que acontece aqui dentro.*

O fato de criar um perfil numa rede social, atribui memória ao acontecimento. Trata-se de um acontecimento que fica *memorizado* e poderá entrar na história e a “partir da memória do grupo, pelo qual poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento” (ACHARD, 2015, p.24).

Portanto o perfil não serve apenas para dar publicidade às ações internas, eventos, pesquisa e outras benfeitorias das universidades, o perfil exerce um papel de operador de memória que anteriormente no máximo era noticiado na chamada grande mídia, mas o acesso era exclusivo aos donos ou executivos dos canais de comunicação.

Nesta conjuntura, o acesso ao termo *balburdia* na rede social permite um funcionamento discursivo que mobiliza dizeres que se fortalecem no conflito de interesses entre uma agenda política econômica do governo, e uma política de desenvolvimento da pesquisa e educação em prol do desenvolvimento social por meio da comunidade universitária.

Por isso o uso da expressão @balburdia por parte das universidades, traz um discurso e funciona muito além de outro sentido institucionalizado a sua expressão. Tudo se esbarra na ideologia que torna possível a relação entre “pensamento, a linguagem e o mundo, ou seja, reúne sujeito e sentido. [...] O sujeito se constitui e o mundo se significa pela ideologia” (ORLANDI, 2012b, p.96).

Outra abordagem presente no discurso que envolve o uso da palavra balbúrdia é a prática da liberdade em se exercer atividades que constituem outras práticas discursivas. Um aluno usuário da @balburdiaUnB que diz *é chegada a hora de mostrar o tamanho da balbúrdia que a gente consegue fazer. Se é balbúrdia que eles querem, é balbúrdia que eles vão ter*. Trata-se de um enunciado que expressa a forma de como os sentidos podem se mostrar concretos e explosivos de liberdade, e nos quais alguns sentidos mobilizam outros que são mobilizados

por sujeitos e para a história que barram ou desafia *o status quo*, pelas instituições, pelo poder (ACHARD, 2015).

A reportagem traz também a participação do idealizador do evento Palavra do Ano, o cientista político, Leandro Machado. Foi perguntado se a palavra balbúrdia poderia ser a palavra do ano e ele respondeu ainda ser *muito cedo para responder. Ainda assim o contexto que ela foi usada, e o fato de ter sido usada por um ministro de estado, pode influenciar o uso, o significado ou o desuso de um termo como balbúrdia.*

A palavra do ano está condicionada às formulações do uso e mobilizações de sentido por parte de determinado grupo de sujeito, e expressa preocupação ambiental, social ou política como já foram eleitas as palavras *pós-verdade* e *tóxico*. Isto evolui uma formação discursiva que pode ser articulado sob a forma de “uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição em uma formação ideológica definida, isto é, a partir de uma posição de classe no seio de uma conjuntura dada” (MALDIDIER, 2003, p.52).

Toda esta relação do já-dito incorre no interdiscurso, que funciona em sua “intrincação com o complexo das formações ideológicas fornecendo a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações *percebidas-aceitas-sofridas*” (MALDIDIER, 2003, p.53).

Considerações finais

As considerações finais apontam para necessidade de compreensão sobre funcionamento do sentido na produção do (inter)discurso considerando fatores externos que deslocam elementos entre operadores da memória social que geram interpretações a partir das diferentes posições dos sujeitos.

A palavra, que no contexto apresentado traz uma abordagem discursiva que não está totalmente contemplada em seu significado convencional, antes

de ser *ressuscitada pelo ministro* atendia aos sentidos sem marcar posicionamentos discursivos, mas o contexto social e operadores de memória possibilitaram um deslizamento de gestos de interpretação opostos às pretensões desqualificadoras abordadas na intenção de sentido que o ministro da educação tentou empregar.

O emprego da palavra aponta gestos de interpretação que posicionam o conteúdo da expressão enquanto conteúdo discursivo político-social. Utilizado pelo ministro que representa o governo se utiliza da palavra enquanto aquele que quer dominar e tenta desqualificar o objeto de seu discurso. Quando utilizada por aqueles que sofrem o efeito do discurso *dominador*, sofre o deslizamento na proposta invertendo o sentido proposto de desordem, para produtividade, abordagem político-ideológica e discurso-protesto caracterizado pela resistência e pelo afrontamento ao sistema atual.

As redes sociais passam a ser o principal aporte dos operadores da memória discursiva por meio de um conjunto de sujeitos que não representa apenas posições ideológicas, mas sujeitos que sabem de fato transformar as agressões sofridas em atos discursivos em prol da construção de um projeto de nação, diferentemente do ministro que enquanto representante do poder, posicionou-se apenas no sentido de defender um projeto de governo, leia-se de partidário.

Referências

ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. Tradução: José Horta Nunes. 4ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Glossário de Termos do Discurso: análise do discurso*. Instituto de Letras – UFRGS, Porto Alegre, 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.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

MININNI, Giuseppe. *Psicologia cultural da mídia*. Trad. Mario Breghello. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

MAZIERE, Francine. *A análise do discurso: história e prática*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parabólica Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.a.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.b.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. 4ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009 [1988].

CAPÍTULO 39

Uma análise além do humor na construção de sentidos da leitura

Daniella Rafaelle A. do Nascimento¹

Maria Auxiliadora da Silva²

Introdução

O ato de ler é uma atividade interativa entre o leitor e seu texto, que passa a construir sentido a partir dos elementos nele encontrados, se relacionando com outros que vão além do mesmo. Segundo Koch (2018, p. 57), “(...) o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”, o que reforça a ideia de que a interação na leitura torna-se essencial para a construção de significado.

Neste processo, espera-se que estudantes, principalmente do 9º ano da Educação Básica, possam construir sentido ao interagir com o texto, uma vez que essa prática se faz presente no ambiente escolar diariamente, além também de ser uma exigência das avaliações em larga escala, como o SAEPE³ (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), aplicadas a fim de apontar a

¹ Mestranda Profletras/UPE/sily.cj@hotmail.com/CAPES

² Mestranda Profletras/UPE/daninasmo_@hotmail.com/CAPES

³ Para compreender melhor esse sistema de avaliação indicamos a Revista Pedagógica encontrada no endereço: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/SAEPE-RP-LP-9EF-WEB.pdf>, a qual descreve na página 20, os termos técnicos utilizados em nossa pesquisa.

realidade do ensino medindo a proficiência na leitura de nossos discentes a partir de descritores estabelecidos na Matriz de Referência.

Assim, decidimos analisar a forma como é requerido dos estudantes essas habilidades de leitura, no período de 2008 a 2018, focando no D22 que consiste em identificar efeitos de humor no texto, tendo em vista os estudos sobre o processamento textual e ativação dos sistemas de conhecimento necessários à compreensão de sentido de Ingedore.

Nosso aporte teórico baseia-se nas concepções de Koch e Vanda Elias (2018), Koch (2011), Koch & Travaglia (1999) e construção de sentidos de texto de Cavalcante (2013), além da perspectiva de Sírio Possenti (2010), defensor do discurso humorístico, buscando discutir a ótica de estudo do texto, o humor e as avaliações de larga escala, com base no papel que esta ocupa no âmbito educacional Depresbiteris (2001), tendo como objetivo de analisar se a proposta avaliativa do SAEPE utilizada na identificação do efeito de sentido humor possibilita o processamento textual como estratégia da ativação dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos necessários a interpretação do texto.

Desta forma, devido a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura a vida escolar e para além desta, a escolha desta temática se mostra pertinente ao processo da escola, uma vez que é exigida no sistema de avaliação educacional estadual, justificando sua importância ao desenvolvimento da competência leitora visando à formação de um leitor proficiente. Assim, ao analisar tais questões pretendemos contribuir com o processo de aprendizagem, buscando refletir o ensino do texto e suas possibilidades em consonância ao embasamento teórico aqui citado.

Referencial teórico

A leitura como processo interativo vai além do próprio texto, essa interação demonstra como o significado é construído não de forma isolada, mas no processo interativo, tendo em vista o contexto em que se insere. Desse modo, Cavalcante (2013, p.305), afirma que:

Ao compreendermos que os sentidos do texto não estão presentes apenas na superfície textual, que esses sentidos são construídos por meio da interação locutor texto interlocutor, entendemos que os contextos das situações discursivas são essenciais para o trabalho de interpretação dos eventos comunicativos

Neste sentido, o ato de ler não pode ser considerado passivo, tendo em vista que as experiências e conhecimentos do leitor exercem influência na sua compreensão. Essa ideia é fortalecida a partir dos estudos sobre o processamento textual e ativação dos sistemas de conhecimento necessários à compreensão de sentido, concepções de Ingedore Koch e Vanda Elias (2018), que afirmam que na leitura recorremos a três grandes sistemas de conhecimento; linguístico, enciclopédico e interacional, na nossa análise optamos pelos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos. Semelhantemente Koch (2011, p.19) ainda afirma que:

Espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador.

Esse fato pode ser comprovado, levando em consideração as estratégias de interpretação que o leitor utiliza para mobilizar e desvelar os mecanismos linguísticos. Dessa forma os conhecimentos citados por Koch permitem que um mesmo texto possa estabelecer, para diferentes leitores, diferentes sentidos,

que poderão estar ligados aos conhecimentos linguísticos, podendo ser gramaticais e lexicais suficientes para entender as frases, bem como o enciclopédico/mundo. Segundo Koch e Travaglia (1999, p. 60):

O conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não isoladamente, mas se organiza e representa na mente em conjuntos, em blocos, como unidades completas de conhecimento estereotípico, chamadas de conceitos e modelos cognitivos globais.

Espera-se que a partir desta organização, os mecanismos se ativem e operem de modo a acolitar para construção de significados. Ainda no que se refere ao conhecimento enciclopédico Koch & Travaglia (1999, p. 64) citam um modelo cognitivo originário da Inteligência Artificial e da Psicologia da Cognição conhecidos por:

Frames são modelos globais que contêm o conhecimento de senso comum sobre um conceito central (por exemplo, Natal, viagem aérea); estabelecem quais as coisas que, em princípio, são componentes de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou sequência (lógica ou temporal).

Estes atributos são utilizados para explicar a forma que a mente processa tais informações, segundo os autores ao recebermos informações os frames são ativados relacionando o novo ao fato a ele comum, dessa forma os valores associados para a construção de sentido são atribuídos de um ponto de vista particular.

Para o estudo do texto de humor focamos nas ideias de Sírio Possenti (2010 p.148), defensor de que “o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória – mas não necessariamente a uma cultura específica”. O que também faz referência aos conhecimentos ativados na leitura.

A partir das considerações anteriormente colocadas, partimos da escolha de análise da avaliação em larga escala (SAEPE) visto sua finalidade no âmbito escolar, como afirma Depresbiteris (2001, p. 144), esta visa: “Fornecer

resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”. Fato que aponta a importância de verificar a forma como tal atividade avaliativa exige certas habilidades de nossos discentes, tendo em vista sua importância para uma educação eficiente.

Metodologia

Para alcançarmos nosso objetivo, realizamos o levantamento das questões do SAEPE do 9º ano do ensino fundamental entre o período de 2008 a 2018, utilizando da Matriz de Referência o D22, identificando nos itens deste descritor os gêneros e comandos abordados.

Quadro - Matriz de referência do SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I. PRÁTICAS DE LEITURA	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D6	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	

D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2014.

O descritor utilizado em nossa pesquisa encontra-se no eixo V, que diz respeito as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Dessa forma, selecionamos às questões, como pode ser visto no corpus a seguir:

Figura 2- Questão do SAEPE 2008 - gênero tirinha



Mônica. Gibi, n. 10. Mauricio de Souza Editora, 2007, p. 82.

(P050190A8) Esse texto é engraçado porque

- A) Magali não precisava usar o celular para falar com Mônica.
- B) Magali estava muito feliz por ter ganhado um celular novo.
- C) Mônica não queria falar com Magali.
- D) Mônica estava cansada de usar o celular.

FFonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2008.

Esse item avalia a habilidade de identificar efeitos de humor em um texto. Nesse caso, além da conjugação entre a linguagem verbal e a não verbal, o estudante precisa ter o conhecimento enciclopédico para relacionar a questão de uso do celular com a tirinha apresentada, fator determinante para a compreensão da história e a percepção do humor.

Figura 3- Questão de 2010 – Pertencente ao gênero crônica.

Exageros de Mãe	
5	Já te disse mais de mil vezes que não quero ver você descalço. Nunca vi uma criança tão suja em toda a minha vida. [...] Oh, meu Deus do céu, esse menino me deixa completamente maluca. Estou aqui há mais de um século esperando e o senhor não vem tomar banho. Se você fizer isso outra vez nunca mais me sai de casa. Pois é, não come nada: é por isso que está aí com o esqueleto à mostra. [...] Não chora desse jeito que você vai acordar o prédio inteiro. [...] Mas, furou de novo o sapato: você acha que seu pai é dono de sapataria, pra lhe dar um sapato novo todo dia? Onde é que você se sujou dessa maneira: acabei de lhe botar essa roupa não faz cinco minutos! Passei a noite toda acordada com o choro dele. [...] Não se passa um dia que eu não tenha que dizer a mesma coisa. Não quero mais ver você brincando com esses moleques, esta é a última vez que estou lhe avisando.
10	

FERNANDES, Millôr. *10 em Humor*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1968. pág. 15. Fragmento. (P050129B1_SUP)

(P050263B1) Esse texto é engraçado porque

- A) faz uma brincadeira com as mães.
- B) mostra a bagunça feita pelos filhos.
- C) mostra a mãe cuidando do filho.
- D) retrata um modo das mães reclamarem.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2010.

O item abaixo avalia a habilidade de identificar efeitos de humor no texto. Nessa questão, a crônica é construída apenas com trechos de falas que seriam ditas por uma mãe, sendo necessário o estudante ter os conhecimentos enciclopédicos para identificar a alternativa correta.

Figura 4- Questão de 2012- Relativo ao gênero piada.

Sorvete de ervilhas	
5	Um menino foi até o sorveteiro e perguntou: – Tem sorvete de ervilhas? – Não. No outro dia, o menino voltou e perguntou de novo: – Tem sorvete de ervilhas? – Não. Então, o sorveteiro pensou: “Já sei, eu vou fazer um sorvete de ervilhas para esse menino, porque aí ele vai parar de me torrar a paciência.”
10	E fez o tal sorvete. No dia seguinte, o menino voltou lá e perguntou: – Tem sorvete de ervilhas? – Tem. – Eeeeeecal

PAULO, Tadeu. *As melhores piadas para crianças*. Rio de Janeiro: Matrix, 2007. p. 7. (P050199B1_SUP)

(P050200B1) Esse texto é engraçado, porque

- A) o menino gostava de sorvete de ervilhas.
- B) o menino queria tomar sorvete todos os dias.
- C) o sorveteiro foi enganado pelo menino.
- D) o sorveteiro gostava de agradar os fregueses.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2012.

Este item avalia a habilidade de identificação de efeitos de humor produzidos em textos diversos. Essa é uma habilidade que se relaciona diretamente aos processos de compreensão que ultrapassam as barreiras da mera identificação literal de sentidos, exigindo do estudante a capacidade de construir uma representação coerente do texto e perceber que o humor se estabelece pela quebra de uma expectativa.

Figura 5- Questão de 2013 - gênero piada

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2_SUP)

##) (P070131C2) O que tornou esse texto engraçado foi

- A) a curiosidade do professor sobre os alunos.
- B) a chinesa ter pedido aos alunos que rissem.
- C) o professor lecionar inglês em Taiwan.
- D) o professor ter uma colaboradora chinesa.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2013.

Esse item avalia a habilidade de identificar efeitos de humor em um texto. Nesse caso, o estudante precisa ter o conhecimento enciclopédico e linguístico para saber responder à questão com coerência.

Figura 6- Questão de 2016- gênero tirinha.



(P120744ES) O humor desse texto está centrado

- A) na ênfase da menina ao responder no segundo quadrinho.
- B) na expressão do menino no último quadrinho.
- C) na interpretação feita pela menina sobre a palavra acredita.
- D) no fato de a menina achar os duendes brincalhões.
- E) no tema da pesquisa realizada pelo menino.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2016.

Esse item avalia a habilidade de identificar efeitos de humor em um texto. Nesse caso, o estudante precisa ter o conhecimento linguístico das palavras utilizadas no item.

Figura 7- Questão de 2017- gênero crônica.

Joãozinho e os pronomes

Na escola:
– Joãozinho!
– Sim, professora!
– Por favor, diga-me dois pronomes.
– Quem, eu?
– Muito bem, garoto!

Disponível em: <<http://recantodacronica.blogspot.com.br/2011/11/joaozinho-e-os-pronomes-historias.html>>. Acesso em: 3 dez. 2015. (P091384H6_SUP)

(P091384H6) O humor desse texto está

A) na forma como o Joãozinho atende a professora.
B) na maneira como a professora faz o pedido ao Joãozinho.
C) no fato de Joãozinho responder corretamente sem intenção.
D) no jeito como a professora faz um elogio ao Joãozinho.

Fonte: Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa, ano 2017.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes identificarem o efeito de humor em uma piada, para tanto esses precisam ter o conhecimento linguístico para compreender a construção do texto que se dá por meio de um diálogo.

Descrição dos resultados

Com a realização do levantamento das questões identificamos que o órgão avaliador não disponibiliza o caderno de provas dos anos anteriores, que dificulta um estudo mais específico de cada questão. Sendo possível encontrar apenas recortes em modelo de boletim, com algumas questões, onde o próprio avaliador tece comentários sobre o item. Quanto aos gêneros trabalhados, existe uma variação entre os anos estudados, no intervalo de 2008 a 2018 encontramos; duas tirinhas, duas crônicas e duas piadas.

Considerações finais

Após as análises, constatamos que nas edições disponíveis, os itens que avaliam os efeitos de humor têm se mostrado complexos no referente à linguagem adotada, que não pertence aos conhecimentos linguísticos dos nossos alunos, segundo os estudos de Koch e Elias (2018), fato que pode os induzir ao erro. Além disso, o comando da questão é vago e mecanizado sistematicamente, o que permite inferir que o avaliador espera uma resposta automatizada do educando. Outro ponto observado foi a escolha dos gêneros abordados como suporte na construção dos itens, esses influenciam a identificação dos efeitos de humor, visto que apresentam conteúdos densos e exigem conhecimentos enciclopédicos que não são compatíveis com a realidade educacional, reafirmando as ideias de Possenti, quanto ao “apelo a um saber”.

Concluimos assim, que as questões apresentam problemas em sua elaboração que precisavam ser revistos, objetivando uma formulação do item que permita o estudante ativar conhecimentos necessários a interpretação do sentido, em vez de mecanizar os enunciados acarretando respostas errôneas, o que corrobora para diminuição dos índices positivos em muitas escolas

Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. *SAEPE Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED.UFJF*, Juiz de Fora.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

Uma leitura dos marcadores conversacionais no discurso radiojornalístico

Daniela Carla Silva Costa¹

Maria Francisca Oliveira Santos²

Introdução

Os estudos conversacionais estão presentes em pesquisas acadêmicas, permitem que sejam feitas análises de conversas cotidianas, mostram como essas conversas estão estruturadas e organizadas, evidenciando os diversos aspectos que as compõem, além da sua contribuição aos estudos interpretativos da linguagem. Respondem a questionamentos acerca do papel da análise da conversação não somente nos estudos conversacionais, mas também em outros, como os retóricos, textuais, argumentativos, entre outros.

Entre os estudos conversacionais, temos os marcadores conversacionais que desempenham papel fundamental na análise da conversa, sendo eles verbais, não verbais e prosódicos, que desempenham funções interacionais dentro da fala. Esses marcadores foram aqui estudados, na sua caracterização e

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas, na unidade de Arapiraca. E-mail: danielacarla2013@outlook.com

² Doutora em Letras. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/FALE/UFAL. Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas, na unidade de Arapiraca. E-mail: mfosal@gmail.com

classificação quanto aos seus tipos, assim como, a outros aspectos da conversação e do discurso entrevista oral.

Este trabalho versa sobre a oralidade³, mais especificamente os marcadores conversacionais no discurso radiojornalístico, com um *corpus* de pesquisa, representado por uma entrevista coletada pela rádio Universitária Web da Universidade Estadual de Alagoas. Esses marcadores foram estudados por aparecerem na conversação e são próprios da oralidade, servindo para a melhor fruição do discurso, como articuladores que ajudam a preencher espaços e silêncios que podem ocorrer naturalmente na conversa.

Diante de um questionamento surgido acerca dos marcadores conversacionais dentro da entrevista e de seu papel para a melhor organização do texto falado, bem como a interação e compreensão por parte dos envolvidos na conversa, surgiu o desejo de pesquisar mais a fundo sobre esses elementos específicos da interação face a face, para mostrarmos a sua relevância na interação e a importância de estudá-los em situações de comunicação real, em conversas cotidianas.

O principal objetivo deste trabalho foi compreender o papel dos marcadores conversacionais dentro da entrevista radiojornalística, bem como sua importância dentro da entrevista, mapeando os estudos conversacionais e o discurso radiojornalístico.

Para a realização do trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica, seguindo a linha qualitativa, em que foram feitas as leituras para coletar dados acerca dos estudos conversacionais e do discurso radiojornalístico a partir do gênero entrevista oral e, por fim, foram realizadas as análises dos fragmentos do *corpus* em que ficaram explícitos os marcadores conversacionais utilizados pelos interactantes participantes da entrevista.

³ Acerca dos estudos sobre a oralidade, ver Santos & Rocha (2018) e Santos (2019).

Os estudos conversacionais: objeto e marcadores conversacionais

A análise da conversação (AC) surgiu na década de 60, dentro da linha da Antropologia cognitiva e da Etnometodologia, até a metade da década de 70. Preocupava-se, sobretudo, com a descrição das estruturas presentes na conversação e os mecanismos que a organizavam. Até então, as pesquisas que tratavam da conversação originavam-se de ideias, moralistas do ponto de vista basicamente estético e ético, sob uma concepção puramente normativa, ou seja, tratava-se, principalmente de regras para a “arte de bem conversar”, como falar corretamente e expressar-se de acordo com o que as regras formais determinavam.

Atualmente, diferentemente daquela época, os estudos da conversação seguem uma linha descritiva e interpretativa, que visam tratar, mais objetivamente da conversação, com análises feitas por meio de *corpora*, gravados cuidadosamente e transcritos, como estão na gravação.

Segundo Marcuschi (1998), a Análise da Conversação norteava-se pelo princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social presentes na conversa poderiam ser analisados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada. Além disso, para o enfoque interacionista, as investigações devem ser realizadas não em frases isoladas, abstratas e fora de contextos, mas em situações de comunicação concreta.

Na Análise da Conversação, são analisados, simultaneamente, materiais verbais e não verbais, sendo essas construções coletivas, constituídas por palavras, silêncios, entonações da voz, gestos, mímicas e posturas que formam um conjunto, constituindo-se o objeto da Análise da Conversação.

Como diz Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 36), “as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir”, ou seja, a Conversação

explora diferentes áreas da conversação oral, em que tudo que é realizado nas conversas, até mesmo naquelas mais simplórias do dia a dia, é analisado na conversação.

No material verbal, encontramos conteúdos de análise nos seguintes aspectos: nas unidades constitutivas da língua, representadas por itens fonológicos, lexicais e morfossintáticos, que são as palavras que o interlocutor escolhe para se comunicar de maneira eficaz.

Temos também como material, os elementos paraverbais em que se encontram todas as unidades transmitidas para os falantes através do canal auditivo, como entonação, pausas, características da voz, ou seja, todos os comandos que recebemos durante o diálogo e que são percebidos pela audição. Percebemos então se a pessoa está em dúvida, seu estado de humor através da voz e o momento quando devemos parar de falar.

Torna-se fundamental para a AC a coleta do material através de gravação de áudio ou vídeo para que esses aspectos não passem despercebidos. Um exemplo claro disso acontece quando um analista pode perceber que interrupções ocorrem, coincidentemente, com a pouca atenção do ouvinte ao que está sendo falado, que é marcado justamente pelo desvio do olhar ou pela distração com outras coisas que acontecem ao seu redor. Isso só poderá ser percebido através de um material de pesquisa gravado em vídeo, por exemplo. A Interrupção exercida pelo locutor, neste caso, tem a função de reconquistar a atenção do ouvinte, sendo considerado um ato espontâneo e automático por parte do locutor.

O material não verbal e os paraverbais também exercem grande importância dentro da AC, pois seríamos incapazes de fazer uma análise sem conhecer a importância desses elementos. Neste momento, a conversação deixa de ser considerada apenas como uma verbalização das palavras e é introduzida nos estudos dos textos, onde são observadas as condições de produção das

atividades interacionais. Distinguem-se, assim, da análise do discurso e da pragmática filosófica, por motivações históricas que a conversação sustentam, que se voltam às ações humanas diárias, nas mais diversas culturas e formas de interação verbal, espontâneas do cotidiano ou não.

Diante dessa motivação, a AC fomentou, desde o seu princípio, sua preocupação básica com a conexão com diversas situações e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda e qualquer ação da língua no cotidiano.

Percebemos, assim, que o objetivo principal da Análise da Conversação é relatar e descrever o andamento das conversações do cotidiano nas situações mais naturais possíveis. Possui como objetivo evidenciar regras que irão sustentar e organizar o funcionamento da conversa, das trocas nos diferentes gêneros, compreender o comportamento daqueles que estão inseridos nas atividades comunicativas.

Marcadores conversacionais

Os marcadores conversacionais são unidades constitutivas da conversa que servem para organizá-la e torná-la mais compreensiva para os participantes da interação. Essa expressão é usada para definir não só os elementos verbais existentes nas conversações, como também para os elementos paraverbais ou prosódicos e não-verbais, que são constitutivos da comunicação e exercem papel fundamental no processo comunicativo, pois desempenham papel interacional na conversa. Esses recursos são utilizados tanto pelo falante quanto pelo ouvinte, e demonstram que estão, de fato, participando da interação.

Os marcadores que abrangem a entonação dentro de uma conversa são chamados de prosódicos ou paraverbais; não são linguísticos, mas servem para

nos revelar aspectos da conversação, tais como: alteração na voz, ironia, entre outros que podem nos ajudar a distinguir os “rumos” da conversa.

Também são demonstradas neste grupo de marcadores as pausas que podem ser breves, longas e silenciosas; também alongamentos de vogais que podem demonstrar a ênfase que se quer dar à determinada palavra para que o interactante perceba imediatamente o sentido que o falante deseja imprimir através desse artifício da linguagem.

Os marcadores prosódicos ou suprasegmentais podem apoiar-se, ainda, em marcadores verbais, porém concretizam-se por meio de recursos prosódicos, em que o falante exprimirá seus sentimentos, humor, entre outros aspectos, através da entonação que colocar nas palavras ao expressá-las.

Além disso, os marcadores verbais segmentam essa conversa, substituindo, de certa forma, a pontuação presente na escrita, dentro da fala. Temos por marcadores verbais: “então”, “certo”, “uhn”, “é”, “mas”, “e daí”, “e então”, “sim”, “viu”, “claro”, “sabe?”, “né?”, “eu acho”, “e” e “daí”,

Esse grupo de marcadores possui um grande poder comunicativo, pois mesmo que o ouvinte não esteja compreendendo o que o outro está falando, não esteja ouvindo bem ou não domine bem a língua do falante, o ouvinte pode manter um diálogo bem-sucedido, desde que utilize os sinais do ouvinte corretamente.

Quanto à função sintática, ela possui relação com a sintaxe gramatical, serve para marcar sintaticamente as unidades em que ocorrem correções, elipses ou pausas, dentro da conversa. Os sinais do falante podem vir no início, no meio ou no fim do diálogo; já os sinais do ouvinte ocorrem geralmente em pontos em que ele discorda ou concorda com o falante.

Aspectos do discurso radiojornalístico

A primeira transmissão radiofônica no Brasil ocorreu por volta de 1922 e, desde então, vem passando por mudanças e evoluções, quer seja na programação, quer seja na linguagem utilizada neste veículo de informação.

Embora o rádio seja um instrumento de comunicação, no seu início, poucas pessoas tinham acesso a aparelhos de transmissão radiofônica, devido ao custo que era alto. Assim, passou a atender apenas à minoria da população; em suas programações, havia músicas eruditas, concertos e palestras.

O radiojornalismo está ligado à oralidade e estão interligados, pois é através da linguagem oral que o radiojornalismo se concretiza em que os elementos verbais, não-verbais e paraverbais aparecem para que discurso consiga atingir o público ouvinte e este produza suas próprias imagens sobre o que é falado, visto que, no rádio, não há a presença do visual, como é o caso da TV, aqui só se conseguirá atingir o espectador através da audição. O que alcançará o ouvinte é a junção de pausas, o texto oral, a voz, o timbre e a intensidade para que ele se sinta atraído a ouvir determinado programa.

A linguagem radiofônica baseia-se em quatro elementos, segundo Cézár (2006, *apud* MELO JUNIOR, 2016), quais sejam: a palavra, a música, os efeitos sonoros e o silêncio. A palavra estará presente na maior parte da programação, pois diz respeito ao conteúdo que será tratado pelos interactantes em reportagens e comentários etc., conduzirá ainda a reflexões acerca de um tema ou uma notícia, sempre associada a outros aspectos como voz, conhecimento sobre o assunto, assim obtendo a coerência em suas manifestações.

Gênero entrevista oral

O gênero entrevista oral está presente em diversas práticas da sociedade, como na entrevista de emprego, a qual envolve um entrevistador e entrevistado, presente ainda em consultas com terapeutas, consultas médicas, em reportagens e na produção de telejornais. Em todas essas práticas sociais, as entrevistas possuem pontos em comum, pois elas possuem, em sua estrutura, normas específicas para os interlocutores, ou seja, entrevistador e entrevistado desempenham papel padronizado com práticas de linguagem padrão, e ao mesmo tempo variável, de acordo com cada prática social em que estejam inseridos.

O gênero entrevista oral jornalística possui um discurso conversacional que segue a linha expositiva, ou seja, procura expor opiniões, avaliações, divulgações, esclarecimentos, bem como coletar declarações, explicações através dos meios de comunicação, permitindo que os expectadores tomem conhecimento de fatos e informações que são de interesse social ou individual. Assim, para se compreender a entrevista radiojornalística ou analisar seus aspectos, faz-se necessário recorrer à conversação para entender a relação do escrito e do falado, as duas modalidades da língua em um *continuum* tipológico dos gêneros textuais.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) apontam que a entrevista é uma atividade em que todos os participantes do processo comunicativo possuem seu papel, promovendo uma inter-relação humana, ainda que os papéis desempenhados não sejam os mesmos. Existe, dentro deste processo, um jogo duplo de inversão de papéis, tendo em vista o diálogo simétrico e assimétrico, em que o entrevistador geralmente controla o diálogo (interação), pois é ele quem possui a tarefa de escolher o tópico discursivo, a distribuição de turnos, e o entrevistado restringe-se a responder às perguntas, mas esses papéis podem

ser invertidos quando o entrevistado passar a aprovar ou não a ação do entrevistador e começar a fazer-lhe perguntas.

Percebemos assim que a entrevista faz parte da interação oral e traz informações ou entretenimento aos ouvintes/espectadores que ouvirão ou a ela assistindo, devendo ser bem preparada e pensada para que consiga atingir o seu principal objetivo para os envolvidos na entrevista ou para a sociedade.

Aspectos metodológicos do trabalho

Este trabalho segue a linha dos estudos conversacionais, tem como ênfase a Análise da Conversação, analisando os marcadores conversacionais, dentro do gênero entrevista oral. A pesquisa segue ainda, a linha qualitativa, que permite a coleta de dados e informações, conferindo sempre maior ênfase à qualidade da pesquisa em vez da quantidade. Essa linha de pesquisa requer que o pesquisador busque respostas para abordagens sociais, bem como que ele colete os dados para concretizar sua pesquisa, mostrando, dessa forma, a relevância ou não do tema abordado.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa de linha qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos inseridos em práticas sociais do cotidiano em que as teorias são desenvolvidas a partir do método empírico. Nesta linha de pesquisa, o pesquisador torna-se parte integrante da investigação, contextualizando as abordagens através de métodos, trazendo, dessa forma, contribuições para a modificação ou a criação de opiniões com relação ao tema abordado, imprimindo a grupos sociais diferentes visões acerca dos conteúdos presentes na pesquisa.

O campo do radiojornalismo é o universo deste trabalho, possuindo como objeto principal de pesquisa o gênero entrevista oral, que é parte integrante do radiojornalismo. A entrevista oral, portanto, será o *corpus* desta

pesquisa, possuindo aproximadamente 30min 9s de gravação e trata-se de uma entrevista que envolve dois participantes, entrevistador e entrevistado, realizada pela rádio Universitária Web da Universidade Estadual de Alagoas. Foram feitas as transcrições da entrevista, seguindo as normas de Marcuschi (1998), as quais conduzem as análises e observações a partir dos estudos conversacionais.

O estudo que se seguiu a partir deste *corpus* segue a linha da Análise da Conversação, mais precisamente os marcadores conversacionais, presentes na interação da entrevista radiojornalística; foram analisados quatro fragmentos da entrevista; deste total, apenas um fragmente segue como análise.

Momento interativo entre entrevistador e entrevistado

Neste primeiro momento, temos a fala do F2, que é o entrevistado, quando vai responder a uma indagação do entrevistador, sobre os avanços significativos que a Uneal, instituição pública, obteve durante o ano de 2016 com a ajuda de todos os grupos que a compõem, e o reconhecimento por parte do governo do estado que passou a contribuir para as melhorias de trabalho para os funcionários.

F2: olha...contrariando:: o fluxo da crise nacional... né? Que afetou o Brasil nos anos de 2015... e 2016 sobre a maneira... a uneal... ela tem tido... nesses dois últimos anos...eh... avanços significativos... eh... tais avanços ele... ela... eles... eles surgem eh... fruto de uma série de elementos..... primeiramente... a tomada de consciência... né?dos movimentos organizados da instituição... o sindicato... o diretório central dos estudantes... as entidades... organizadas... dos nossos servidores professores e dos nossos estudantes. ah... oREconhecimento por parte do governo do estado...eh... do papel... desenvolvido pela uneal nesses últimos... anos na verdade... as conquistas dos avanços que a gente teve eh...nós não teríamos tido:: se o mantenedor... se o:: chefe do poder executivo... continuasse pensando o que se pensava num num...passado recente... então na verdade... a progressão por tempo de serviços dos professores... a progressão por titulação dos servidores... a dedicação exclusiva em curso... o edital tá aí aberto... a comissão trabalhando... essas demandas reprimidas... eh... que dizem respeito aos recursos humanos professores servidores da instituição... de fato solucionados... de fato resolvidas... né?

Fonte: *corpus* da pesquisa (2018-2019).

Para a organização deste turno, o entrevistado utiliza recursos conversacionais para sustentar sua fala. Podemos perceber alguns recursos paraverbais utilizados por ele, tais como: entonação da voz para dar ênfase a algumas palavras como “O REconhecimento”. No caso, esse recurso está representado pelas letras maiúsculas que estão representando a ênfase dada à palavra. Segundo Marcuschi (1998); ele também utiliza com muita frequência em suas falas sinais de preenchimentos de pausas ou hesitação como “eh, num”

Outro tipo de marcador que percebemos, neste primeiro momento interativo, são os verbais expressos, quando ele utiliza o sinal “olha” que indica o início de um turno. Neste primeiro momento, o F2 também utiliza muito o sinal “né?” de modo que, segundo Marcuschi (1998), este é geralmente um sinal de entrega de turno, mas sendo utilizado pelo interactante como sinal de sustentação de turno, em que ele se utiliza deste marcador para verificar se o entrevistador está realmente atento ao que ele está falando.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou conhecer, com mais profundidade, o funcionamento dos marcadores conversacionais na entrevista radiojornalística, bem como a sua importância dentro da conversação. Além disso, permitiu a realização de uma pesquisa bibliográfica e de campo para coletar dados sobre os estudos conversacionais e o discurso radiojornalístico, a partir do gênero entrevista oral, com o *corpus* entrevista gravada na rádio Universitária Web pertencente à Universidade Estadual de Alagoas.

Dentro dos estudos conversacionais, pudemos conhecer sua origem e seu objeto de estudo que se dá por meio de material gravado para que possamos chegar mais próximo possível da realidade quando ocorreu a gravação. Dentro

desse estudo, foram ainda caracterizados os marcadores conversacionais que constituem a parte integrante da Análise da Conversação.

Foram feitas, ainda, observações acerca do discurso oral, mais especificamente, o discurso radiojornalístico, com a entrevista, como no trabalho. Entre os estudos do discurso, pudemos destacar o discurso radiojornalístico com seus principais aspectos que o compõem, bem como os do gênero entrevista oral.

Os estudos conversacionais podem ser, enfim, aplicados à entrevista radiojornalística, e os marcadores conversacionais estão presentes na vida do ser humano sempre que se inicia uma conversa ou entrevista como é o caso aqui estudado. Embora passem despercebidos por nós, eles estão presentes na nossa conversa, exercendo o seu papel de articulador e organizador do diálogo. Percebemos que a entrevista radiojornalística, como um gênero primordialmente oral, possui uma gama de marcadores que ajudam na construção de perguntas e formulação de respostas na relação entrevistador e entrevistado.

Referências

FÁVERO, Leonor Lopes. AQUINO, Zilda G. O. ANDRADE, Maria Lucia C. V. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. Cortez, 8º Ed. São Paulo, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, Caterine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Parábola, 1º ed. São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Análise da conversação*. Ática, 4. ed. São Paulo, 1998.

MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de. *Aspectos conversacional-textuais na entrevista oral no radiojornalismo alagoano*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; ROCHA, Max Silva da. (Orgs.). *Teceres diferentes em gêneros orais e escritos*. Arapiraca/AL: EDUNEAL, 2018.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A propaganda oral radiofônica enquanto gênero textual: implicações argumentativas e referenciais. *Leitura*, Maceió, n. 63, jul./dez. 2019.

CAPÍTULO 41

Transexualidade: ele é ela ou ela é ele?

Humberto Soares da Silva Lima¹

Rita de Cássia Souto Maior²

Introdução

As discussões sobre gênero e sexualidade estão presentes no cenário acadêmico e no cenário social sob as mais diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Entretanto, suas possibilidades de discussão não estão esgotadas, o que nos permite interrogar como ambos termos se tornam objetos problemáticos para se pensar tais categorias como importantes nos variados espaços.

Em meio as categorias supracitadas, destacamos de início os questionamentos: “ele é ela ou ela é ele?” como um norte para discussão, não tentando responder às perguntas, mas sim abordando questões identitárias que possam possibilitar as discussões na dimensão da ética dos sentidos e dos posicionamentos discursivos em contextos de atuação contemporâneos. O uso desses questionamentos representam, de modo geral, uma discussão que

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em Linguística, na linha Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos, integrante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL). E-mail: letrasbeto@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Letras (FALE) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL). E-mail: ritasoutomaior@gmail.com

emerge nas relações sociais, em se tratando das identidades, e que parecem subverter a norma vigente e binária, pois complexifica a discussão. Os pontos de partida para esses questionamentos são: 1. a construção tradicional do pensamento homem *vs.* mulher, masculino *vs.* Feminino; 2. a valorização de um sentido como “o melhor” para o viver uma realidade idealizada como “a normal”.

Diante a emergência dos estudos de gêneros em infinitos espaços e lugares, entendemos que as Transexualidades³ podem ser o foco de debates muitas vezes acalorados, sobretudo, quando são evidenciadas constituições identitárias desinformes do esquadramento social tradicional. Diante disso, as Transexualidades, de alguma forma, “transformam os/as pesquisadores/as em transexuais e travestis políticos/as” (BENTO, 2011, p. 86).

Entendemos, inicialmente, que os/as transexuais – homens e mulheres trans – são vistos como sujeitos que subvertem as normas identitárias sexuais e de gêneros vigentes. Além disso, os homens e as mulheres trans agem com mudanças e transformações que vão compondo, pelo e no discurso, sua constituição identitária, conforme memórias dos deslocamentos construídos em suas vidas, ao mesmo tempo, que sua identificação de gênero e sexualidade vão também processualmente sendo entendidos (no próprio pensamento e memória, no seio familiar, no trabalho, com os amigos etc.).

O discurso, aqui entendido no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2003, 2010), é espaço de construção desses sentidos nesses diversos campos citados mais acima (família, trabalho etc.), é dialógico (são encontros discursivos) e é resultado das relações sociais ao mesmo tempo que as subjazem (é prática social e é discurso). Dessa última característica, destacamos que esse encontro da

³ Concebemos que há várias formas de representação das Transexualidades, segundo as transfeministas Jesus (2010; 2012; 2016; 2018), Vergueiro (2015), Bagagli (2016; 2019) e outras, pois há múltiplas expressões associadas à identidade de gênero.

prática com o discurso constitui a dimensão das discussões sobre valores sociais, sobre certo e errado e sobre verdade e mentira no que chamamos de dimensão da ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2018). Nas pesquisas, o movimento de interpretação dos dados se dão nessa dimensão e na implicação do pesquisador e da pesquisadora com o tema a ser debatido. Dar voz aos/as colaboradores/as e não objetificar sujeitos que participam das pesquisas, trazer temas daqueles/as que parecem estar sempre à margem na sociedade, sofrendo violência e perseguição, e contextualizar cultural e socialmente os discursos é uma maneira de atuar de maneira implicada na pesquisa.

É nesse contexto que nos inserimos nas discussões que constroem pensamentos se sentidos acerca das Transexualidades: por um lado, a partir das noções de constituições identitárias possíveis nos discursos dos homens trans e, por outro lado, apresentando as problematizações existentes sobre os estudos, na dimensão da ética discursiva.

Dessa forma, iniciamos o texto com a discussão sobre “Estudos de gênero: concepções em trânsito”, abordando a concepção dos estudos de gênero frente pensamento no século XIX; em seguida, enveredamos por sobre as “Considerações metodológicas e políticas à luz da Linguística Aplicada”, envolvendo o campo de análise, em que se constitui a análise e, por fim, “O microcosmo da constante transformação” com a análise dos discursos de dois homens trans acerca das suas constituições identitárias.

Estudos de gênero: concepções em trânsito

A emergência dos estudos de gênero é constante nas pesquisas acadêmicas – praticamente e de certa forma em todas as áreas do conhecimento humano e social – e as discussões sobre o tema estão cada vez presentes no pensamento coletivo (senso comum). De acordo com as abordagens de ordem

social, o gênero é emergente na produção de inteligibilidades e na produção de discursos (re)significados e, na década de 80 do século XX, estava associado aos estudos feministas. (SCOTT, 1995, p. 75). Segundo Butler (2015), as relações de gênero são anteriores à emergência do humano.

Ainda que os estudos de gêneros tenham surgido através dos estudos feministas, Preciado (2008) diz que a categoria também se atrelou ao discurso biotecnológico do final dos anos 40, cuja base estava voltada para o tratamento psicológico infantil de bebês intersexuais. No entanto, é no interior dos estudos feministas que a categoria gênero passou a ser pensada de outra forma: como instrumento de análise para apontar as diferenças entre homens e mulheres, como um processo de desnaturalização dos gêneros das pessoas.

A necessidade de haver mais discussão sobre os gêneros na atualidade compreende um conjunto de ideias e de comportamentos, a fim de minimizar as intolerâncias praticadas nas práticas sociais que geram violência e crimes. Sendo assim, por um lado, as intolerâncias são disseminadas por todos os mecanismos e em todos os veículos em que os discursos são propagados; por outro, elas, as intolerâncias, reforçam um comportamento hegemônico e sexista a respeito do binarismo presente na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que mesmo que o tema tenha tido certo relevo nas discussões feministas, ele não se restringe ao campo das discussões sobre ser mulher. Para Colling (2018), por exemplo, o gênero

Não é nunca sinônimo de mulher, pois tanto homens quanto mulheres possuem gênero. De alguma forma, a categoria gênero também abriu espaço para pensar as masculinidades, estejam elas presentes em corpos lidos como femininos ou masculinos. (COLLING, 2018, p. 23).

De acordo com Colling (2018), o entendimento de gênero compreende não somente a uma abordagem social e política, mas principalmente as várias possibilidades existentes no contexto social de ser no mundo. Levamos em

consideração, para entender como Colling essa questão, que as formas de existências do gênero podem corresponder a um conjunto de existências (no plural) e de estratégias de atuação (e de reação). Além disso, para Colling, a categoria gênero também corresponde aos espaços possíveis em que estão as masculinidades, item muitas vezes questionado e problematizado, a partir de referências e de opiniões sociais.

Importante destacar, para adentrarmos no desenvolvimento desse texto, que o “gênero não determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). A discussão acerca do gênero atrelado à sexualidade pode ser compreendida por dois pensamentos categóricos: no primeiro, entendemos que o gênero e a sexualidade são construções sociais e culturais, podendo haver uma aproximação entre as referências dos corpos e dos sujeitos; no segundo, vemos que a questão consiste, como aponta a autora, não diretamente, mas sobretudo indiretamente às questões de ordem das identidades fluidas, pois os modos de produção influenciam às categorias de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o campo do discurso é fundamental para questionarmos as construções sociais sobre as relações entre sujeitos, a nomeação da pessoa na sociedade e os significados que redimensionam nossos pensamentos nas interações. Os discursos são re/produzidos nos movimentos de interação verbal do mundo. Segundo Bakhtin (2010), a palavra é sempre dirigida a um interlocutor e comporta duas faces. A palavra é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. (BAKHTIN, 2010, p. 117). Assim as construções de identidade estão implicadas nas modificações discursivas sociais, num campo da ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2018). Torna-se mister considerar como esses sentidos enredam a vida social. Pelo discurso, as pessoas se encontram no mundo, mas

também se perdem numa profusão de possibilidades de construções identitárias.

Entendemos as identidades como “contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 46). Com Hall (2006), não concebemos as identidades como impressas em nosso gene, mas apesar de não estarem necessariamente nos genes, “nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.” (HALL, 2006, p. 47). Nesse sentido e pelo discurso, as “impressões” de quem somos podem ser apreendidas numa análise e podem ser destrinchadas nas suas implicações em relação com as práticas sociais e é esse nosso projeto com este texto, porque pesquisar sobre esse tema pelo viés discursivo é possibilitar o deslocamento de narrativas que sejam mais humanizadoras nas interações, que não promovam o sofrimento, que não requeiram alguns espaços de desprestígio e de desrespeito.

Entendemos, diante de tudo que foi exposto até aqui, que os modos de produção de sentidos – reconhecimento, discurso, transição, constituição identitária e outros – são representados a partir da construção social que o sujeito vivencia e de como essa vivência dialoga com a sua sexualidade. A fim de construir não apenas um único entendimento sobre as possibilidades de existências no mundo, o sujeito, a partir da construção social, reitera os espaços e os limites a serem atingidos na camada social.

Considerações metodológicas e políticas à luz da Linguística Aplicada

Ancorado na perspectiva da transdisciplinaridade da ciência, a partir de uma orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, uma agenda transformadora/intervencionista e uma agenda ética (FABRÍCIO, 2006) em Linguística Aplicada, o texto trará a discussão de um argumento de

um homem trans a respeito do seu processo de transição e outras questões inerentes à constituição da sua identidade.

A LA tem como um dos objetivos “criar inteligibilidade sobre modos de viver a vida social, com base em um arcabouço interdisciplinar” (MOITA LOPES, FABRÍCIO; 2002, p. 12). Assim, mediante às práticas de linguagem em que os discursos são construídos e constituídos os modos de viver a social importam consubstancialmente à LA, de maneira a visar a compreensão de “vertigens contemporâneas” nas situações relatadas. (MOITA LOPES, FABRÍCIO; 2002).

Logo, a criação de inteligibilidades acerca dos modos de viver é constantemente debatida e repensada nas discussões que emergem do campo da LA, construindo e constituindo uma “vida social” com vários “sujeitos heterogêneos e contraditórios” (FABRÍCIO, 2006, p. 30). Diante da vida social, a partir da compreensão de Fabrício (2006), a área da LA também reflete em “face das metamorfoses em variados contextos cotidianamente”. (FABRÍCIO, 2006).

A exposição do discurso está em uma plataforma de vídeos, na internet, onde há a aglomeração de ideias e argumentos acerca de vários assuntos. Trata-se, portanto, de uma mesa redonda⁴, promovida por um coletivo voltado a questões de gênero e sexualidade, em que na ocasião, a mesa composta por homens trans, respondeu ao total de 9 (nove) perguntas, a saber: (1) Quais foram os desafios e as conquistas a partir do momento em que assumiram sua identidade de gênero? (2) Como foi o seu processo de transição de gênero? (3) A relação com a família se modificou após assumir sua identidade de gênero? (4) Suas amizades são compostas por pessoas cis ou trans e por quê? (5) Como é para você falar com as pessoas sobre questões de gênero e sexualidade? (6)

⁴ O evento Transmasculinidades em ação, com duração de 2h:56min, contou com a participação de 4 (quatro) homens: 2 são homens trans e os outros 2 são não-binários.

Poderia comentar sobre a sua relação com profissionais de saúde quanto tem de realizar exames ou procedimentos médicos? (7) Já sofreu discriminações em ambiente de trabalho, escola ou em outro lugar? Se já, poderia comentar um pouco sobre isso? (8) Você se considera militante e ativista da causa transmasculina? (9) Tinder time: você está solteiro, namorando, qual sua orientação sexual?

À luz de algumas das perguntas acima, a partir das respostas dadas pelos homens trans que compuseram a mesa, os discursos serão analisados e interpretados conforme a análise do discurso dialógica, numa perspectiva interpretativista da Linguística Aplicada. Assim, os discursos, através do olhar transdisciplinar da LA, serão interpelados a partir das “identidades sociais que são revestidas por efeitos de estaticidade e que podem ser alteradas” (MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2002, p. 13).

As construções de sentido, em torno dos discursos, serão analisadas mediante o processo de narrativas sobre transições que os homens trans passaram e sobre quais relatam, de modo que as micropolíticas de resistências, observadas na dimensão da ética do discurso, pautadas na constituição identitária, sirvam como suporte para aprofundamento da análise. Além disso, a análise das micropolíticas estão associadas ao entendimento dos deslocamento de identidades que homens trans detalham sobre as questões de gênero, em relação aos desafios e as conquistas enfrentadas.

O microcosmo da constante transformação

Nesta subseção, analisaremos alguns discursos dos homens trans⁵ que participaram da mesa redonda. Para efeito da análise, escolhemos os discursos

⁵ Utilizaremos dois discursos de pessoas diferentes em relação a mesma pergunta.

que são mais representativos em relação à transição e reconhecimento da sua identidade de gênero. De modo a ilustrar a contextualização da análise, escolhemos para a análise a primeira pergunta, a saber: *Quais foram os desafios e as conquistas a partir do momento em que assumiram sua identidade de gênero?*

Desafios são sempre muitos, né?! Quando eu assumir publicamente e muito fortemente, porque eu me vejo como homem trans há muitos anos da minha vida, mas para sustabilizar a minha própria sobrevivência, tive que ocultar isso por muito anos, né?! E isso me fez sofrer muito mesmo. Porque eu falava que eu tava me vestindo de algo que eu não era para as pessoas que eu era algo que não era. (risos) Eu falei “eu não tô sendo sincero comigo mesmo, eu tô ferindo a mim mesmo, me importando mais com o que as pessoas querem ver do que com o que eu realmente sou”. Então esse foi o maior desafio que eu tive, de falar “eu sou um homem trans e essa é a minha maior realidade, eu me vejo nesse gênero”. E eu sempre me via assim, né?! Sempre me olhando no espelho eu já me via do gênero masculino e não me importa se você me vê de outro gênero, o que me importa é que eu me sinta e o que eu sou. Esse foi o grande desafio conquistado, na verdade né?! E a partir desse momento, as portas se abriram, porque as pessoas começaram a ver que não adiantava o que elas queriam que eu fosse pra elas, porque as pessoas, as oportunidades ou os meios estariam abertos independentemente de eu ser um homem trans ou não. Entende? Então quando eu coloquei isso pra fora, quando eu realmente tive a coragem de me assumir para o mundo, as oportunidades foram surgindo e aí eu vi o quanto eu tava sendo bobo comigo mesmo, sabe? Eu falava “poxa, por que que eu te escondi?” E eu aprendi a amar esse cara todos os dias. Foi isso. (Homem Trans 1⁶)

Um desafio grande atual é por eu ter me assumido como homem trans e não ter iniciado a hormonização. E aí, eu sinto na cara das pessoas o constrangimento e o quanto que isso me deixa desconfortável e o outro também fica desconfortável. O que não era para ser assim ou gostaria de que não fosse. É, eu tive sorte de ter grandes amigos comigo que me apoiaram desde o início, alguns choraram na minha frente, outros ficaram em choque, mas eu recebi apoio de todo mundo, né?! Eu diria que a minha família é o meu maior problema, né? Eles sabem, tá, mas assim, é um tabu horroroso! Minha mãe chora todas as vezes, meu irmão também. Eles já foram transfóbicos comigo. Dizem que não tem problema nenhum eu querer usar o lado masculino, mas não tem pra quê fazer cirurgia, não tem que tomar hormônio. Eu falo: “mas é o meu corpo, é sobre a minha pessoa, não diz respeito a vocês”. E eles não entendem, né?! Eu faço um exercício grande na minha vida de resignificar e mudar essas relações, né? A gente tem que entender também que não somos só nós, né, que temos as nossas limitações, os nossos defeitos, o outro também. Então, a gente não pode condenar e partir para a cultura do cancelamento, ou ao menos, pra mim família é uma coisa importante. [...] não sei se é sorte ou não, mas eu tenho um psicólogo heterocisnormativo que me acolheu de cara, né, e eu tô fazendo um passo grande na minha, que é transicionar de área e não só de físico, né, eu tô querendo largar tudo do mercado empresarial e ir pra psicologia, né? (Homem Trans 2)

⁶ Embora o vídeo seja de domínio público, preferimos não denominar.

O posicionamento do **Homem Trans 1** é permeado por uma construção de identidade fragmentada e inacabada, haja vista o momento em que passou para, segundo diz, se “aceitar”: *Então esse foi o maior desafio que eu tive, de falar “eu sou um homem trans e essa é a minha maior realidade, eu me vejo nesse gênero”*. De acordo com Hall (2006), as identidades estão em processo de construção e reconstrução, de modo que as dinâmicas sociais garantem uma transformação constante mediante a mudança existente entre os espaços e entre os sujeitos.

Ao passo que a identidade está em constante processo e transformação, percebemos, no discurso do **Homem Trans 1**, que o processo da constituição identitária é marcado a partir do momento em que há um reconhecimento da sua identidade de gênero. Para Moita Lopes e Fabrício (2002), as identidades sociais são construídas através dos efeitos de estaticidade, realizando um conjunto de ações e de relevâncias às práticas discursivas da modernidade (MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2002). Pelo discurso e na dimensão da ética discursiva, no primeiro excerto temos uma remissão ao discurso citado de um possível “pensamento da época”, a saber: *Eu falei “eu não tô sendo sincero comigo mesmo, eu tô ferindo a mim mesmo, me importando mais com o que as pessoas querem ver do que com o que eu realmente sou”*.

Essa referência metadiscursiva está no campo da interpretação dos sentidos, portanto no campo da avaliação, da ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2018) do sujeito. Importante destacarmos que na constituição da identidade desse sujeito, ele se (auto) remete no tempo, numa avaliação temporal de sentidos e se coloca com alguém que “fingia ser”, mas que já era como identidade, mas que já era como pessoa trans. Os discursos possibilitam o registro dessa avaliação e nos permite essa interpretação discursiva. No tempo, num movimento da dimensão da ética discursiva, o homem trans 1 diz: “eu falei” (naquele tempo) “eu não tô sendo sincero comigo mesmo”, são vozes

de avaliação sobre si que ele relata, e isso nos demonstra como os sentidos encontram vozes, de avaliação, de autoavaliação.

Em outro trecho ainda, no discurso do **Homem Trans 1**, percebemos que há um desafio, sendo relatado como “desafio conquistado”, pois, segundo ele, quanto mais se reconhecia como parte integrante do gênero, mais ainda tinha a certeza de que estava assumindo o que ele pensa ser sua verdadeira identidade ou, pelo menos, ratificando uma das identidades possíveis. Desse modo, a partir do relato “desafio conquistado”, resgatamos a construção de “conflitos e saberes” ao mundo do/a transexual apontada por Bento (2006).

De acordo com o entendimento de Bento (2006), a respeito da transexualidade, quanto à construção de conflitos e de saberes:

quando se diz 'transexual', não se está descrevendo uma situação, mas produzindo um efeito sobre os conflitos do sujeito que não encontra no mundo nenhuma categoria classificatória e, a partir daí, buscará comportar-se como 'transexual'. O saber médico, ao dizer 'transexual' está citando uma concepção muito específica do que seja um/a transexual. (BENTO, 2006, p. 43).

De algum modo, a primeira pergunta – o que significa ser Trans? – ainda pressupõe uma construção constitutiva que oferece como resposta um tipo de sujeito constituído que, a partir da visão médica, é especificado como pertencente a um determinado grupo social. Bento (2006), portanto, constrói um entendimento plausível a partir da situação da pessoa transexual, de sorte que detalha como efeito de conflitos associados à categoria classificatória.

O pensamento coletivo ou social deriva de um conjunto de associações, determinando a um sujeito um grupo específico. Logo, esse grupo consiste unicidade na ordem de gênero ou da sexualidade, sendo, por conseguinte, não diferente ao sujeito trans. Diante disso, a compreensão identitária do **Homem Trans 1** é entendida como um processo de constituição, relacionando as construções diversas e existentes no seu autoreconhecimento.

Já em relação ao posicionamento/discurso do **Homem Trans 2**, percebemos que, embora em alguns momentos, as realidades sejam equiparadas em se tratando do reconhecimento da sua identidade de gênero, há uma interpretação diferente sobre o seu lugar de conquista e de desafio no campo da ética discursiva. Se, por um lado, o desafio é ter assumido a sua identidade de gênero; por outro, o início da hormonização ainda não é uma realidade para ele, de modo que se configura, a partir do seu discurso, como um desafio, como um processo.

O discurso do **Homem Trans 2** é permeado por um suposto reconhecimento de constrangimento das pessoas em relação à sua própria identidade, numa perspectiva de alteridade ele se vê no olhar do outro e avalia seu próprio olhar pelo que interpreta da ação do outro: *“eu sinto na cara das pessoas o constrangimento e o quanto que isso me deixa desconfortável e o outro também fica desconfortável”*. A questão desconfortável implica na compreensão de que os “gêneros e as sexualidades são performances continuamente repetidas na cultura” (BUTLER, 2008); desse modo, vemos que não o constrangimento está nas pessoas que o vê, mas também na sua própria visão, enquanto homem trans, levando em consideração que as performances de gênero e sexualidade são reproduzidas, constantemente, no confronto de olhares no contexto social.

A ressignificação presente no discurso dele está relacionada à mudança, transformação, trânsito, cujo sentido é compreendido a partir de condutas que representam a sua identidade: *“Eu faço um exercício grande na minha vida de ressignificar e mudar essas relações, né? A gente tem que entender também que não somos só nós, né, que temos as nossas limitações, os nossos defeitos, o outro também”*. Além disso, o reconhecimento de que precisa mudar mediante às limitações e os defeitos é importante para a sua constituição identitária, haja vista a constante relação de construção e transformação que está submetido e a constante avaliação do olhar do outro pelo qual passa.

Em contrapartida ao seu processo de resignificação, o sofrimento por parte da sua família é presente “*Eu diria que a minha família é o meu maior problema, né? Eles sabem, tá, mas assim, é um tabu horróroso! Minha mãe chora todas as vezes, meu irmão também. Eles já foram transfóbicos comigo*”. Logo, o sofrimento é relatado também através da não aceitação da sua “expressão de gênero” (JESUS, 2012, p. 13), por parte da sua família, no entanto, notamos que, no caso do Homens Trans 2, há um impulso por relatar o sofrimento do outro em relação a si. Esse sofrimento não oblitera suas conquistas identitárias, mas as compõem como parte de que é. Sua mãe e irmão sofrem e ele sofre sua identidade junto a eles. As valorizações e não valorizações de suas práticas não - aceitáveis interpelam o gênero com o qual se identifica.

Sendo assim, tanto o **Homem Trans 1** quanto o **Homem Trans 2**, entendidos como agentes principais e atuantes de/em sua realidade, vivem imbuídos a um processo potente de desterritorialização do desejo no campo de uma ética discursiva, dos valores atribuídos pelo outro ou pela própria voz que é sua e que é do passado. Além do mais, são portadores de fluxos que escapam aos territórios codificantes do gênero disciplinar, que os embaralham, que deslizam sobre as linhas do corpo social

Quanto às sexualidades que abarcam os sujeitos em processo desterritorialização, Louro (2015) afirma que:

a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. (LOURO, 2015, p. 11).

Considerações inconclusas

Entendemos, na incompletude da análise aqui empreendida, que um “outro mundo é possível, um mundo feito de alternativas e possibilidades” (SOUSA SANTOS, 2006). De acordo com o posicionamento de Sousa Santos, podemos perceber que um mundo com infinitas possibilidades se faz necessário, no entanto, algumas possibilidades ainda não transitadas sem que se sobreponham a dores e valores, como, por exemplo, o reconhecimento das pessoas LGBTQIA+ e, principalmente, das pessoas TRANS na dimensão da possibilidade de vida. Diante disso, precisamos refazer um mundo com infinitas alternativas e possibilidades para sujeitos comprometidos com novos espaços e práticas sociais.

Sousa Santos (2006), portanto, constrói inteligibilidades acerca das práticas possíveis, seja de linguagem, seja de interação que compõem a contemporaneidade, visto que as dinâmicas de sentido consistem no processo constante de interação. Através da emergência dos pensamentos contemporâneos, gênero e sexualidade são categorias que se comportam em deslocamentos dentro da dimensão da ética discursiva. Esses deslocamentos nos remete ora em polarização ora em hierarquização de valores. Mas há a possibilidade de desconstrução dessa concepção binária ou da valorização e objetificação das pessoas, sedimentadas na concepção de poder unilateral, nas relações através da resistência explícita social, na subversão dos/as que não pretendem se enquadrar nos modelos considerados normais, na construção de multiplicidades.

Conforme Louro (2003), as discussões sobre gênero e sexualidade sofrem as influências da nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero, que adotam como agenda teórica a análise das desigualdades e das relações de poder entre categorias sociais relativamente dadas ou fixas (homens e mulheres,

gays e heterossexuais). Questionam também as próprias categorias, problematizando sua fixidez, separação ou limites que o jogo do poder articula.

A crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significativa masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo. O esforço de identificar o inimigo como singular em sua forma é um discurso invertido que mimetiza acriticamente a estratégia do opressor, em vez de oferecer um conjunto de diferentes termos. O fato de a tática poder funcionar igualmente em contexto feministas e antifeministas sugere que o gesto colonizador não é primária ou irredutivelmente masculinista. [...]. (BUTLER, 2008, p. 33-34).

Nas discussões sobre gênero e sexualidade, o grande desafio, hoje, é ultrapassar, no campo da ética discursiva, a mera constatação da multiplicação das posições de gênero e sexualidade, por meio da desconstrução dos esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual), para admitir que as sexualidades e os gêneros são discursivamente construídos, fabricados, são derivados das diferenças, de adiamentos, de desvios, de multiplicidades.

Não existe um sujeito, homem e mulher, heterossexual e homossexual originário e pré-discursivo, pois cada discurso instala o sujeito em certa posição, certo lugar e que, a partir disso, a cada discurso em embate perpétuo e fluidez, corresponde a uma matriz de posição de sujeito móvel.

O sujeito, ao final, é resultado de um processo discursivo, portanto, não há um sujeito: homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, transcendental, originário, autônomo e centrado. Homens e mulheres, heterossexuais ou homossexuais são constituídos a partir de composições discursivas que agenciam adiamentos, diferimentos, que abram espaço para a contingência, as multiplicidades, os devires.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, B. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, p. 549-559, 2011.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed. 1ª reimp, p. 151-172, 2015.
- COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018.
- FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 45- 65, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- JESUS, J. G. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012.
- LOURO, G. L. *et al* (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed. 1ª reimp, 2015.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Veredas – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, 2002.

PRECIADO, Paul. *Testo yonqui*. Madrid: Espasa, 2008.

SANTOS, B. S. *Renovar la teoria crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Glacso Libros, 2006.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, 20(2): p. 71-99, 1995.

SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q, de. y SIMÕES, D. (Orgs.) *et al. Contribuições da Língua Aplicada para a Educação Básica*. Pontes editora: 2018.

Ideologias linguísticas e história natural dos discursos do novo biologismo

Amanda Diniz Vallada¹

Introdução

A “questão da mulher”, aponta Adriana Piscitelli (2002), foi central para o pensamento feminista pós anos 1960 e tem origens na ideia do feminismo radical de que é característica comum a todas as mulheres o fato de serem oprimidas. A opressão seria, portanto, a identidade primária de todas as mulheres, o que as une a despeito de tudo o mais que poderia diferenciá-las. E se encontrar um denominador comum entre as mulheres foi o núcleo do feminismo ocidental da época, assim também foi encontrar as origens deste denominador (e dominador), as origens do patriarcado.

Quando as feministas da segunda geração ocidental estavam tecendo reformulações teóricas, já que a preocupação delas deixou de ser propor hipóteses sobre a origem da opressão feminina e se tornou procurar desnaturalizar essa opressão (PISCITELLI, 2002), o conceito do sistema sexo/gênero estava criando forma a partir das conceitualizações da antropóloga

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG. E-mail: amandadvallada@gmail.com. Fomento da pesquisa: Capes.

Gayle Rubin (1975). O dualismo sexo/gênero – em consonância aos modos dualistas europeus e norte-americanos de compreender o mundo (FAUSTO-STERLING, 2001) – parte de outro dualismo, natureza/cultura. Dessa forma, gênero é visto como a expressão social (cultura) de aspectos biológicos determinados pelo sexo (natureza). Nas palavras de Anne Fausto-Sterling (2001, p. 16, grifos da autora): “*sexo* passou a denominar a anatomia e funcionamento fisiológico do corpo e *gênero* passou a representar as forças sociais que moldam o comportamento”.

Tanto na interface sexo/natureza quanto na interface gênero/cultura, a noção de diferença sexual se configura como um princípio universal de classificação de homens e mulheres. A busca pelas características “masculinas” e pelas características “femininas”, quer tenham origem na constituição biológica do corpo humano, quer sejam produtos da interação social, bem como seus efeitos que culminam na opressão de homens sobre mulheres, são pontos centrais nos debates teóricos feministas desde os anos 1960, com as discussões sobre a “questão da mulher”, até o final da década de 1980 (PISCITELLI, 2002; PINTO, 2014).

Nesse contexto, desenvolvia-se na Linguística pesquisas que consideravam questões de gênero centrais para lidar com questões de linguagem. Esses trabalhos pioneiros, como o de Robin Lakoff (1975 [1973]) e de Don Zimmerman e Candace West (1975), foram marcos iniciais do campo de estudos plural que é a Linguística Feminista, mas têm filiação com a Sociolinguística. Um dos mitos que constitui o campo da Sociolinguística é de que língua e sociedade mantêm entre si uma relação especular, ou seja, a língua apenas reflete a realidade social de quem fala, é somente um espelho que designa as coisas que há no mundo (BORBA; LOPES, 2018; CAMERON, 2012; PINTO, 2014).

O ponto de partida dessas pesquisas se dava como bem colocam Rodrigo Borba e Adriana Lopes (2018, p. 254): “se no mundo real vivemos dicotomicamente como homens e mulheres, como a língua poderia fugir de tal predicamento?”.

Com essa visão dualista de mundo e de linguagem, os precursores estudos sociolinguísticos feministas acompanharam os campos afins na empreitada de buscar o que diferencia mulheres e homens. O foco dessas pesquisas era encontrar as diferenças entre a fala de mulheres e a fala de homens, de forma a catalogar quais seriam as características femininas e masculinas da linguagem, e procurar evidências linguísticas da desigualdade entre esses dois gêneros (MCELHINNY, 2003; LAKOFF, 2004).

As críticas às formas essencialistas e reducionistas de enxergar gênero foram tão duras que fizeram as feministas do patriarcado e suas sucessoras repensarem seu pensamento e ativismo. Entrando na década de 1990, as teóricas feministas passaram a se empenhar em reformular o conceito de gênero, a fim de estabelecer uma categoria que considerasse as diferenças (de raça, classe e sexualidade) entre as mulheres e que desnaturalizasse a distinção e dualidade sexual (PISCITELLI, 2002).

É neste momento de reformulações que Judith Butler (2019 [1990]) confronta o dualismo sexo/gênero. Para a autora, é necessário repensar a imutabilidade da categoria sexo. Nesse sentido, a categoria gênero deve se configurar como um esforço para impedir as armadilhas da naturalização, isto é, a “associação simétrica e constante entre determinadas características chamadas femininas [e] as mulheres, e as chamadas masculinas e os homens”, nas palavras de Joana Pinto (2007, p. 4). Butler não compreende gênero como uma característica individual, uma posse, mas como algo que é construído cotidianamente através de ações, como “um efeito pragmático de um amálgama

de recursos semióticos usados localmente para este/a interlocutor/a aqui e agora” (BORBA, 2014, p. 448).

A crítica produtiva de Butler (2019, p. 69, grifo meu) ao dualismo sexo/gênero origina sua própria definição: gênero é “a estilização repetida do corpo, um *conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida*, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Os corpos não são naturalmente sexuados, *tornam-se* sexuados através da contínua repetição de atos enquadrados na rígida estrutura reguladora. As possibilidades limitadas dentro da estrutura rígida cristalizam certos recursos semióticos como apenas femininos e outros como apenas masculinos. Ou seja, da estrutura reguladora fazem parte “certas configurações culturais do gênero [que] assumem o lugar do ‘real’ e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (BUTLER, 2019, p. 69).

O impacto das reelaborações da categoria de gênero feitas por Butler em 1990 reverberou na Linguística Feminista, que acompanhou essas transformações. Até mesmo os artigos mais recentes do campo são afetados pelas teorizações da filósofa estadunidense, como verificamos eu e Joana Pinto (no prelo). Os estudos linguísticos feministas, desde 1990, vêm procurando desafiar as relações essencialistas entre linguagem e gênero propostas anteriormente (MCELHINNY, 2003).

Deborah Cameron (2012, p. 17), em referência direta à estilização de gênero de Butler (2019), presume que a estilização também se aplica à “linguagem em uso, e especialmente à fala: existem ‘estilizações’ de voz, de escolhas lexicais, gramaticais e interacionais”. Para a linguista, “falar é um exemplo clássico de um ato que é constantemente repetido ao longo do tempo; é também um exemplo clássico de uma atividade feita dentro de um ‘rígido enquadramento regulador’”. Na estilização da fala, as/os falantes empregam

rígidos recursos semióticos adequados às normas de gênero para serem posicionadas/os no gênero adequado, ao mesmo tempo em que criam o que é o gênero adequado.

A partir das considerações sobre a estilização da fala, entendo que as ideologias linguísticas são um instrumento central atuante no rígido enquadramento regulador da linguagem em uso. Em artigo de 1989 (p. 255), Judith Irvine define ideologias linguísticas como “o sistema cultural de ideias sobre as relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga de interesses morais e políticos”. Essa definição é notável porque evidencia que as relações entre linguagem e sociedade são mediadas por valores culturais.

Outra definição importante para pensar as conexões teóricas entre ideologias linguísticas e estilização de gênero é dada por Jan Blommaert (2014, p. 68-69, grifos do autor). O autor diz que as ideologias linguísticas são as “crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação” com que as pessoas “produzem *semiose* como *performance* [...] dentro de um campo regimentado no qual as ideologias linguísticas produzem estabilidade e capacidade de reconhecimento”. A conceitualização de Blommaert chama a atenção para o papel das ideologias linguísticas na produção de estabilidade e reconhecimento num campo regimentado.

Por último, Cameron (2014, p. 281) oferece uma conexão direta entre gênero e ideologias linguísticas ao predicá-las não apenas como “as representações nas quais a linguagem é impregnada de sentido cultural”, mas também como “as representações de linguagem como um fenômeno generificado, usado de formas diferentes por falantes homens e mulheres”.

São as ideologias linguísticas sobre gênero que estabelecem, por exemplo, fronteiras bem delimitadas no uso da linguagem das mulheres e dos homens. São essas ideologias que permitem que Otto Jespersen (2005) atribua às mulheres os eufemismos e “refinamentos”, e aos homens, os “chefes

renovadores da linguagem”, uma linguagem com vigor e franqueza. A separação precisa entre linguagem das mulheres e linguagem dos homens é “provavelmente a mais geral, mais interculturalmente disseminada, e mais historicamente persistente de todas as ideologias linguísticas sobre gênero” (CAMERON, 2014, p. 283).

Como já visto, a opressão da mulher, cerne das discussões feministas entre 1960 e 1970, repercutia também, julgavam as linguistas da dominância, nas práticas de linguagem. Desse modo, a presença das mulheres em contexto de fala pública de autoridade (política ou legal) era moralmente inaceitável (CAMERON, 2006), o que as impediria de desenvolver recursos linguísticos valorizados. No entanto, mostra Cameron (2012; 2014), nem sempre foi assim nas sociedades ocidentais: na Europa Moderna, as mulheres da aristocracia eram encorajadas a participar de duelos verbais públicos, desafiando tanto homens quanto outras mulheres; o cenário muda drasticamente com a ascensão da burguesia, cujas noções de comportamento verbal feminino apropriado consistiam em falar com poucas pessoas e “orgulhar-se de seu silêncio”. Já nas interações dos Gapun, investigados por Don Kulick (1993), as mulheres são associadas à fala direta e à autoridade verbal (pública, inclusive). As ideologias linguísticas generificantes são, portanto, “específicas de seu tempo e espaço” (CAMERON, 2014, p. 286). As regimentações que enquadram um certo comportamento linguístico como feminino ou masculino em um determinado tempo e espaço não são as mesmas regimentações que enquadram um comportamento linguístico como feminino ou masculino em outro tempo ou em outro espaço.

Novo biologismo

Desde o início deste século, uma nova vertente da ideologia linguística que separa linguagem feminina e linguagem masculina tem ganhado ares de “cientificidade” através de tecnologias das ciências biológicas. Nesta perspectiva, as diferenças (linguísticas, principalmente) entre homens e mulheres teriam raízes na constituição biológica dos seres humanos: nas taxas hormonais e em seus efeitos no cérebro humano. Mas isso não é novidade: os argumentos biológicos de diferenças foram exatamente o objeto de crítica das feministas de 1970 e 1980. O que reconfigura esse biologismo é o emprego de artifícios da ciência biológica para não apenas determinar as origens da diferença, mas também para dizer que a empreitada feminista de mudar o que seria “natural” não pode dar certo. Trata-se de uma nova roupagem de uma ideologia linguística sobre linguagem e gênero extremamente conservadora, à qual Deborah Cameron (2009; 2010b; 2014) dá o nome de “novo biologismo”. A novidade do aparato científico-tecnológico vem para deixar o sexismo dessa ideologia menos aparente. Afinal, se a legitimação da diferença está ancorada em exames de ressonância magnética e estudos genéticos, como isso pode ser uma tentativa deliberada de subjugar mulheres?

Mesmo com metodologia questionável, afirmações generalistas e resultados inclusivos (CAMERON, 2009; 2010; 2014; FINE, 2010), o novo biologismo tem ganhado adeptas/os que se sentem ansiosas/os com as mudanças sociais procedentes dos movimentos feministas, já que “uma das funções ideológicas do novo biologismo é tranquilizar as muitas pessoas para quem isso [as mudanças sociais decorrentes do feminismo] é uma fonte de ansiedades que as distinções de gênero não foram, e não podem ser, apagadas” (CAMERON, 2014, p. 293).

Além dos artifícios científicos, o novo biologismo também é menos abertamente sexista porque inverte o déficit linguístico. Se antes os recursos linguísticos das mulheres eram tidos como deficitários, o novo biologismo tende a colocar a inaptidão verbal na conta do homem. Como Cameron mostra em suas análises (2009; 2010; 2014), no novo biologismo, as mulheres falam mais que os homens e têm mais habilidade em criar laços afetivos e resolver conflitos através da linguagem, mas têm dificuldade em atividades de sistematização, especialmente as que envolvem números e organização espacial; já os homens são ineptos nas questões de linguagem e melhores com os números. As consequências desta demarcação de capacidades resultam na separação ideal de profissões para “pessoas com cérebro feminino” e “pessoas com cérebro masculino”, como faz Simon Baron-Cohen (2003): professoras primárias, enfermeiras, assistentes sociais e secretárias devem ser as pessoas de cérebro feminino, e cientistas, engenheiros, programadores e banqueiros devem ser quem tem cérebro masculino.

O novo biologismo tem servido de subterfúgio para representações estereotipadas de gêneros nos mais diversos contextos. Alunos australianos que apresentam mau desempenho nas disciplinas de linguagens e textos se justificam com os argumentos do novo biologismo. Para eles, ter sucesso nessas disciplinas é algo naturalmente improvável, já que seus cérebros masculinos não seriam feitos para lidar bem com linguagem. Além disso, suas imagens de masculinidade poderiam ser prejudicadas caso se empenhem ou demonstrem interesse em uma disciplina de linguagem, conforme mostram Jo Carr e Anne Pauwels (2006).

Em suas pregações para casais, o estadunidense Mark Gungor, pastor evangélico e comediante, usa as pesquisas do novo biologismo tanto para justificar quanto para solucionar conflitos conjugais. No Brasil, o pastor evangélico Cláudio Duarte também se baseia no novo biologismo para

aconselhar casais, assim como o casal Renato e Cristiane Cardoso, pastor e pastora da Igreja Universal, que dizem que “os cérebros feminino e masculino são bem distintos, e por isso homens e mulheres se comunicam de maneiras bem diferentes. Homem e mulher têm as suas diferenças, suas peculiaridades. Isso já está comprovado pela ciência”².

Uma iniciativa feminista de negar a pertinência de argumentos biológicos na construção e manutenção de diferenças e defender que as diferenças são produtos de aspectos culturais tem encontrado massiva resistência na medicina, na biologia e até mesmo nas ciências sociais (FAUSTO-STERLING, 2001). Isso não é exatamente uma surpresa, já que “em nossa cultura, a ciência carrega consigo a pompa do acesso especial à verdade: a pretensão à objetividade” (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 17). Por isso, para uma pesquisa feminista sobre ideologias linguísticas, a questão sob escrutínio deve ser “como e por que tais representações [de linguagem e de gênero] alcançam amplo escopo e influência em um determinado momento histórico” (CAMERON, 2014, p. 288), e não se essas representações são “verdadeiras” ou “falsas”.

História natural dos discursos

Para entender o alcance das ideologias linguísticas que atuam na construção biológica das diferenças entre homens e mulheres, também é preciso entender os processos de textualização pelos quais circulam os discursos do novo biologismo. Os processos de textualização podem ancorar discursos em contextos de uso assim como podem desatá-los de contextos de uso (BAUMAN; BRIGGS, 1990). Nos processos de ancoragem e separação, os

² Textualização de áudio de *post* publicado em 24 de março de 2014 no endereço <https://blogs.universal.org/renatocardoso/2014/03/24/cerebros-feminino-e-masculino-e-o-pedido-de-desculpas/>. Acesso em 15 de junho de 2019.

discursos se transformam em textos, ou fragmentos de textos (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2018), processo nomeado por Bauman e Briggs (1990) de entextualização, e são modificados e transformados conforme são descontextualizados e recontextualizados, construindo o que Michael Silverstein e Gregg Urban (1996) chamam de história natural dos discursos. Nesse sentido, um texto “é o discurso que pode ser descontextualizável” e a entextualização pode “incorporar aspectos do contexto, de forma que o texto resultante carregue consigo elementos da sua história de uso” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 73).

Mary Bucholtz (2003, p. 61) diz o seguinte sobre pesquisas que lidam com gênero, história natural dos discursos e ideologias linguísticas:

A pesquisa [sobre história natural dos discursos] está intimamente relacionada com os estudos sobre ideologias linguísticas na medida em que as possibilidades da entextualização são frequentemente ideologicamente delimitadas, e as ideologias muitas vezes podem ser rastreadas através dos processos da recontextualização discursiva. Em ambas as pesquisas, gênero emerge da interação entre ideologias e práticas discursivas. Ainda, a história natural dos discursos oferece uma perspectiva sobre essa questão diferente da forma considerada pelos estudos de ideologias linguísticas porque dá ênfase não à circulação das ideologias, mas à circulação dos discursos entre contextos.

Na visão sobre textos sugerida por Bauman e Briggs (1990), o texto não é um objeto fixo em um espaço específico, e sim um movimento. Essa visão de mobilidade textual compreende que os textos têm a característica de se descontextualizarem de um contexto específico e se recontextualizarem em outros. Tornar um discurso extraível, uma unidade que pode ser levada de um contexto a outro, é o processo de entextualização. O trânsito do texto por esses três processos é um movimento de adaptação, de perda e ganho, e o que se ganha e o que se perde depende dos interesses envolvidos nos processos de construção de significado (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2018).

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar as conexões entre novo biologismo, ideologias linguísticas e história natural dos discursos, elementos cernes para a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida. A pesquisa vai investigar a interação entre ideologias linguísticas e os processos de textualização que formam a história natural dos discursos do novo biologismo que circulam na plataforma YouTube.

As ideologias linguísticas são o sistema de crenças sobre a linguagem e as relações sociais, e o novo biologismo é uma ideologia linguística específica deste tempo e deste espaço que leva as supostas diferenças estritamente biológicas entre homens e mulheres às suas últimas consequências deterministas por meio de tecnologias das ciências naturais, ditas “neutras”. Em uma circulação que vai desde estudos da Medicina sobre os cérebros femininos e masculinos (BARON-COHEN, 2003) até o uso dos resultados dessas pesquisas em pregações evangélicas, os discursos do novo biologismo são modificados de várias maneiras nesses processos de entextualização. Um olhar atento aos mecanismos operantes nessas entextualizações pode elucidar sobre os aspectos da guinada essencialista da compreensão do que é ser homem, do que é ser mulher e os efeitos dessa compreensão.

Referências

BARON-COHEN, Simon. *The essential difference: man, women, and the extreme male brain*. Londres: Allen Lane, 2003.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Reviews of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990.

BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, Daniel; FERREIRA, Dina; ALENCAR, Claudiana. (Orgs.) *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-76.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performances, performatividade e peregrinações conceituais. *cadernos pagu*, Campinas, n. 43, p. 441-474, 2014.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 241-285, 2018.

BUCHOLTZ, Mary. Theories of discourse as theories of gender: discourse analysis in language and gender studies. In: HOLMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. (Eds.). *The handbook of language and gender*. Malden: Blackwell, 2003, p. 43-68.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAMERON, Deborah. Gender, language, and the new biologism. *Constellations*, v. 17, n. 4, p. 527-539, 2010.

CAMERON, Deborah. Gender and language ideologies. In: EHRLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet. (Eds.). *The handbook of language, gender and sexuality*. Malden: Wiley Blackwell, 2014, p. 281-296.

CAMERON, Deborah. Sex/gender, language and the new biologism. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 2, p. 173-192, 2009.

CAMERON, Deborah. Theorising the female voice in public contexts. In: BAXTER, Judith. *Speaking out: the female voice in public contexts*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 3-20.

CAMERON, Deborah. *Verbal hygiene*. 2. ed. Londres: Routledge, 2012.

CARR, Jo; PAUWELS, Anne. *Boys and foreign language learning: real boys don't do languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *cadernos pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FINE, Cordelia. *Delusions of gender: the real science behind sex differences*. 2. ed. Londres: Icon Books, 2010.

IRVINE, Judith. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, v. 16, n. 2, p. 248-267, 1989.

JESPERSEN, Otto. The woman. In: CAMERON, Deborah. (Ed.). *The feminist critique of language: a reader*. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2005, p. 225-241.

KULICK, Don. Speaking as a woman: structure and gender in domestic arguments in a New Guinea village. *Cultural Anthropology*, v. 8, n. 4, p. 510-541, 1993.

LAKOFF, Robin. *Language and Women's Place*. Nova York: Harper and Now, 1975.

LAKOFF, Robin. *Language and Women's Place*. 2. ed. Nova York: Oxford University Press, 2004.

MCELHINNY, Bonnie. Theorizing gender in sociolinguistics and linguistic anthropology. In: HOLMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. (Eds.). *The handbook of language and gender*. Malden: Blackwell, 2003, p. 21-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas *queer* e metapragmáticas translocais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 759-784, 2018.

PINTO, Joana. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

PINTO, Joana. Linguagem, feminismo e efeitos de corpo. In: SILVA, Daniel; FERREIRA, Dina; ALENCAR, Claudiana. (Orgs.) *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 207-230.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a categoria mulher? In: ALGRANTI, Leila. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 1-25.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, Rayna. (Org.). *Toward an anthropology of women*. Nova York: Monthly Review, 1975, p. 157-210.

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. The natural history of discourse. In: SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg (Orgs.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicado Press, 1996. p. 1-17.

ZIMMERMAN, Don; WEST, Cadence. Sex roles, interruptions, and silences in conversations. In: THORNE, Barrie; HENLEY, Nancy. (Eds.). *Language and sex: difference and dominance*. Rowley: Newbury House, 1975, p. 105-129.

CAPÍTULO 43

Identidade cultural e suas implicações na escolha eleitoral: uma análise do gênero infográfico

Vanesca Carvalho Leal³

Breve retrospectiva dos estudos sobre Linguística Aplicada (LA)

A Linguística Aplicada (LA) “é um campo de investigação relativamente novo” (MOITA LOPES, 2009, p.11). Esses estudos iniciaram com o ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, estrangeiras; numa segunda fase, tentou-se distinguir entre Linguística Teórica e Aplicada – continuando ainda restrito ao ensino de línguas; em seguida, buscou-se trabalhar com a resolução de problemas do exercício de uso da linguagem, seja dentro ou fora da sala de aula. Na contemporaneidade, propõe-se uma (in) disciplina linguística híbrida, transdisciplinar e que apresente outras vozes, sobretudo, da periferia. Dessa forma, Moita Lopes (2009, p. 16) diz que “o objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão”, isto é, um campo do saber que se realiza na interação com outras áreas, muito próxima das

³ Artigo apresentado à disciplina de Linguística Aplicada, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Dóris Matos e pela Prof.^a Dr.^a Júlia Matos, elaborado pela mestranda do curso de Letras, do Programa de pós-graduação em Linguística – PPGL, Da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Ciências Sociais e preocupada com a equidade. Assim, a LA é considerada uma disciplina autônoma, independente, com princípios, objetos de estudos e metodologias próprias, preocupando-se com o estudo da linguagem e deleitando-se nas averiguações sobre identidade, cultura e suas divisões.

Por nascer da Linguística Teórica, muitas vezes, depara-se com problemas para ser notada como disciplina autônoma. Uma diferença que se estabelece, de acordo com Rajagopalan (2006) é que a Linguística Teórica não tem preocupação social ou insere este ponto a segundo plano. Entretanto, com os estudos de Widdowson, no final dos anos 70, dá início a uma nova perspectiva dos olhares sobre a LA. Dessa forma, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 25), expressam que “o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem da língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem”.

Os principais objetos de estudos da LA estão concentrados nas expressões e seus respectivos estudiosos: indisciplina (MOITA LOPES, 2009), transgressividade (PENNYCOOK, 2006) e desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Analisar a LA numa perspectiva indisciplinar é expressar que ela “reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, principalmente, porque deseja ousar pensar de forma diferente (MOITA LOPES, 2009, p. 19), isto significa que ela é híbrida e heterogênea, transita por várias áreas e não segue regras disciplinares, pelo contrário possui um alto nível de teorização que vai além do interdisciplinar, tornando-se, assim, transdisciplinar. Então, o desafio do trabalho com esta *indisciplina* é, como exprime Moita Lopes (2009, p. 22) “atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos”. E complementa, é “uma forma de repensar a vida social” (2009, p. 23).

De acordo com Pennycook (2006) a “transgressividade” da LA tem caráter e engajamento em práticas problematizadoras do próprio saber, ou seja, compreende um campo de investigação transdisciplinar. Para ele, as disciplinas não são estáticas, são marcadas de empréstimos de constructos teóricos e dinâmicos do conhecimento. Isto se refere, “a necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e das políticas tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Por conseguinte, Fabrício (2006) propõe a ideia de uma LA da desaprendizagem como uma possibilidade de conhecimento, pois é uma área que se coloca em movimento contínuo e auto-reflexivo, apostando nos ‘descaminhos’ de qualquer tipo de conhecimento incontestável e inquestionável.

Este desafio, instaurado por Fabrício (2006), faz referência a questão dita por Rajagopalan (2006) que toda entidade possui uma questão política de representação. E essa está indo em *direção da identidade*, algo amplo e que envolve diferentes perspectivas, repensando a força produtiva da linguagem e na construção da identidade. (PENNYCOOK, 2006, p. 80-81). Neste sentido, todos os sujeitos do discurso possuem características baseadas na heterogeneidade, fluidez e mutações que estão inseridos. Essas mutações permitem atravessar fronteiras do pensamento e ver o mundo com outros olhos, dando voz aqueles que não a tem, repensando a vida de maneira social, tomando como base a sua cultura, mas construindo novas identidades. Para a compreensão desses fatores, precisa-se entender o(s) conceito(s) de cultura(s) e identidade(s).

Considerações sobre identidades e culturas

De acordo com Laraia (2001) a forma como se vê o mundo nos aspectos morais e de valores, bem como os diferentes comportamentos sociais e até mesmo corporais são determinantes de uma herança cultural. Essa herança é rapidamente identificada somente através de uma pequena observação do modo de vestir, agir e, principalmente, ao usar determinada língua. Dessa forma, “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. (LARAIA, 2001, p. 72).

Sabe-se que a discussão sobre identidade é vasta, sendo reconhecida oficialmente no contexto educacional. Apesar disso, há algo estranho nessa discussão que é a falta de uma teoria que aborde o conceito de identidade e diferença (SILVA, 2012). Nesse contexto, Hall (2006, p. 8) explica que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

Dessa forma, Silva (2012) expressa a sua definição de identidade como aquilo que sou e se integra ao conceito de diferença aquilo que o outro é, porém complementa que estes dois conceitos são inseparáveis, já que um depende do outro. Identidade e diferenças são decorrências de atos de criação linguística, pois se referem aos aspectos sociais e culturais (SILVA, 2012). Ainda segundo o autor, a identidade e a diferença é um processo de produção simbólica e discursiva que nasce da relação social e está sujeita a vetores de força e relações de poder.

Já Hall (2006) diferencia as concepções de identidade, baseadas em três sujeitos: do *Iluminismo*; *Sociológico* e *Pós-moderno*. O sujeito do *Iluminismo* apresenta uma concepção individualista, fundamentada na pessoa centrada, dotada de

razão, cujo seu núcleo interior é o centro de tudo e permanentemente idêntico ao longo de sua existência. Isso contraria a ideia proposta por Silva (2012) que indica a identidade como algo ativamente produzido. O *Sociológico* apresenta que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11), corroborando com a ideia de Silva (2012) que as identidades são marcadas pelo processo de hibridismo, contudo ainda permanecem traços que Hall (2006) chama de “eu real”. E o *Pós-moderno* – que não possui uma identidade fixa ou imutável, o que o autor chama de “celebração móvel”.

Esse sujeito pós-moderno é o que classifica a “crise de identidade”, pois está em um processo constante de “descentralização” ou “deslocamentos”, isto é, “a sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado” (HALL, 2006, p. 17), mas é caracterizada pela diferença e essa se relaciona a identidade. Em resumo:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2012, p.80).

Um dos sistemas de representação atribuídos à sociedade está a identidade nacional, a qual se define *quem somos ou o que somos*: “brasileiros”, “ingleses”, “espanhóis”, pois é o local de origem. Segundo Hall (2006), essa identidade não está ligada aos nossos genes, apesar de atribuir a ela a natureza essencial de cada indivíduo.

Hall (2006) afirma que a cultura nacional é discurso. E este está relacionado à cinco elementos sociais e culturais que fomentam esta afirmação: (1) a *narrativa de nação* – que representam as experiências partilhadas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação; (2) *ênfase nas origens e na tradição* – os

elementos considerados essenciais ao caráter nacional permanecem fixos, apesar de todas as mudanças na história; (3) *invenção da tradição* – conjunto de práticas que se fixam pela repetição e continuidade de culto a valores e normas de comportamento; (4) *mito fundacional* – uma história criada que promove a origem da nação e o seu caráter nacional; e (5) ideia de um *povo puro, original* – que raramente exercita o poder da nação. Renan (1990, p. 19 *apud* Hall, 2006, p. 58) complementa a ideia de que para obter um princípio de unidade da nação, são necessários três elementos “[...] a posse em comum de um rico legado de memórias [...], o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisível, a herança que se recebeu”.

Essa herança está baseada, também, no *jogo de identidades*. Esse jogo envolve situações cotidianas em uma sociedade, em que se julga algum acontecimento ou alguém diante de determinados contextos. Para isso, são agregados valores, crenças, identificação de etnia, sexo, ideal político, entre outros, a fatos a partir daquilo que toma-se como verdade e o papel social que se exerce. O desafio maior no jogo de identidades é o princípio de justiça social que vise a equidade.

Um exemplo prático que se pode notar o jogo de identidades é, principalmente, no período eleitoral, quando se tem por objetivo persuadir o eleitor na escolha do seu candidato. É sobre esse ponto que este artigo faz um debate, focalizando a relação entre os conceitos de identidade, ideologia e comportamento eleitoral, bem como o estabelecimento de algumas características para a compreensão do perfil dos candidatos escolhidos pelo eleitorado brasileiro. Para isso, far-se-á a análise de um infográfico que representa onde os candidatos foram mais bem votados e possíveis implicações na escolha dos mesmos.

Análise do infográfico “Eleições presidenciais: Onde os candidatos foram mais bem votados 2018”

O infográfico⁴ “Eleições presidenciais: onde os candidatos foram mais votados em 2018” foi publicado no site do jornal El País do Brasil. Um portal de notícias de origem espanhola, que chegou ao Brasil em 2013, devido ao grande acesso do público brasileiro ao site espanhol. Em relação ao contexto sócio-histórico desse infográfico, percebemos que o jornal fez uma referência aos principais candidatos à presidência da República: Ciro Gomes (PDT), Geraldo Alckmin (PSDB), Fernando Haddad (PT) e Jair Bolsonaro (PSL). Para análise é de extrema importância o conhecimento do perfil dos candidatos, e aqui será tomado como referência os dois mais votados da população brasileira, já que possuem perfis e características de identidades bem distintas.

Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT) - desde 1983, é formado em Direito, mestre em Economia e doutor em Filosofia. Foi Ministro da Educação e prefeito de São Paulo e atua como professor universitário. Seu lema é “Um livro numa mão e uma carteira de trabalho na outra”, defendendo os principais objetivos do seu governo “o trabalho e a educação”. Tendo como vice Manuela D’Ávila.

Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), foi Militar e professor de Educação Física. Atua como deputado - desde 1991,

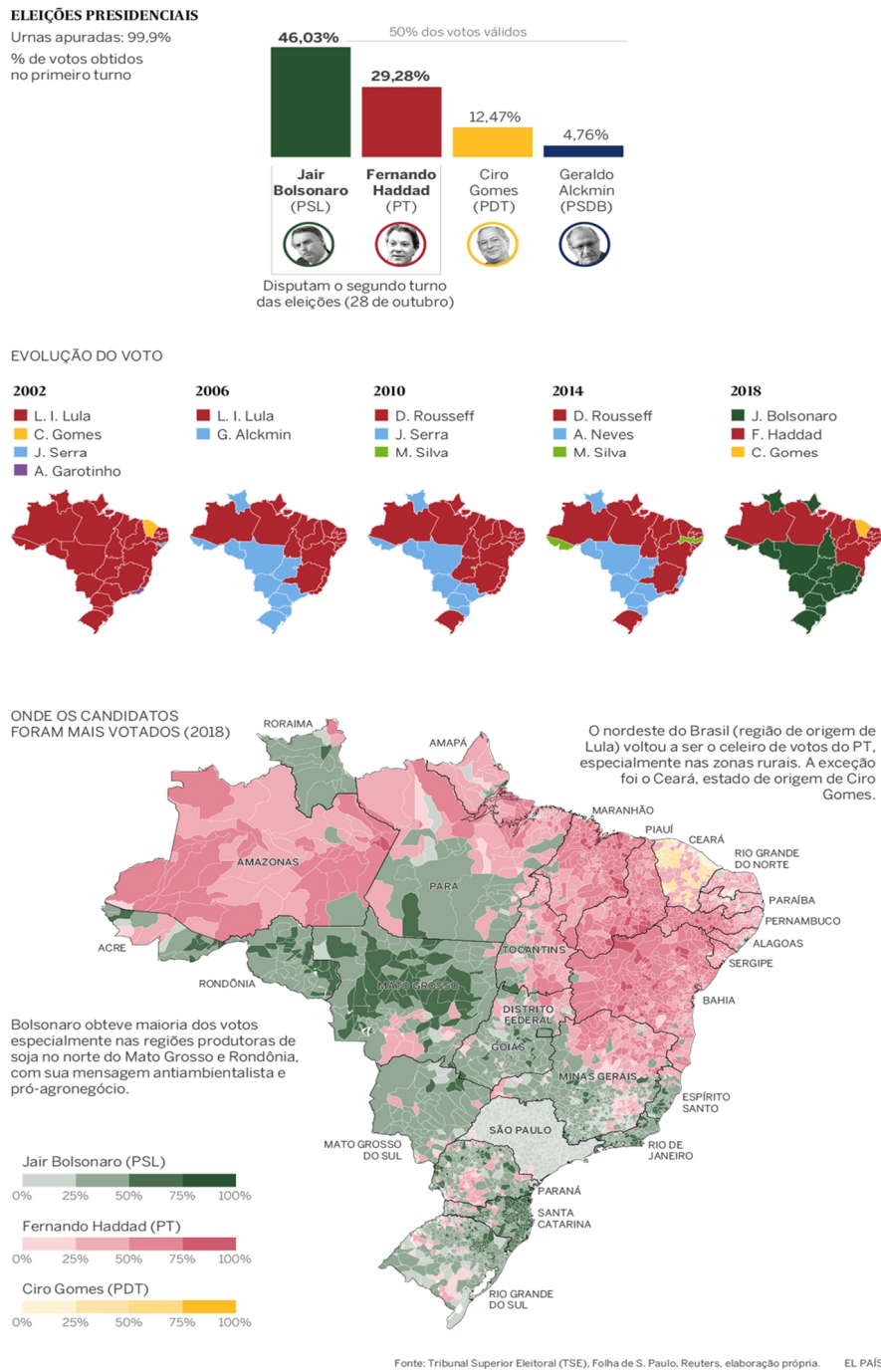
⁴ Infográfico é um gênero textual visualmente informativo, desenvolvido em domínios discursivos diversos (jornalístico, educacional, científico, publicitário etc.), que se baseia na articulação esquemática de recursos semióticos e tem funções de exposição (de dados estatísticos e geográficos), explicação e narração. (NASCIMENTO, 2013, p.61).

cumprindo sete mandatos em partidos diferentes. Em 2017, foi condenado a pagar indenização a uma deputada por danos morais, bem como foi denunciado por crimes, envolvendo preconceitos contra negros, indígenas, mulheres e LGBT's (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros). Sua campanha eleitoral é marcada pelo lema: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”, esse tem por objetivo retomar o amor à pátria, a identidade nacional e os valores religiosos. Tendo como vice o General Mourão.

A intenção de mostrar o perfil de cada um, sua formação, campo de atuação, lema e escolha do vice é justamente para se perceber o “jogo de identidades” que esteve presente na campanha eleitoral 2018, já que os eleitores se espelhavam naquilo que mais se aproximava ou distanciava de sua personalidade e serviam de influência e impulsão para a escolha do voto. Para isso, far-se-á uma análise do infográfico, à luz da Gramática do Design Visual⁵ (GDV), de Kress e Van Leuween (2006 [1996]).

⁵ A GDV apresenta uma proposta teórico-metodológica para a análise crítica de textos multissemióticos, organizada em torno de uma função e que esta pode ser claramente relacionada à organização do contexto, com a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim como a linguagem verbal, as imagens atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem. Neste sentido, são propostas as metafunções *representacionais*, *interacionais* e *composicionais* que operam simultaneamente em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, qual a visão de mundo é apresentada, que tipo de proximidade há entre os participantes da imagem e o leitor, como os participantes são construídos, quais são as cores da imagem etc.

Figura 1: Infográfico “Eleições presidenciais: onde os candidatos foram mais votados em 2018”



Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/08/media/1539013415_545929.html

A análise terá início a partir da metafunção representacional, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), isto significa que há uma relação representacional entre os participantes internos da imagem. Essa pode ocorrer a partir de *processos narrativos* ou *conceituais*. Dessa forma, é percebido que não há processos narrativos nos elementos do infográfico - as pessoas presentes (os candidatos mais votados) estão apresentados de forma estática, apesar de seus rostos estarem demonstrando emoções, não podem ser considerados vetores⁶, devido ao tamanho da imagem e a não percepção de suas ações. Mas, apresenta processos conceituais, isto é, os participantes estáticos, sem a presença de vetores, podendo ser distribuídos em (1) *classificacionais*, (2) *simbólicos* e (3) *analíticos*.

O primeiro, representa os participantes que pertencem a uma mesma categoria, tornando-os semelhantes, do ponto de vista de serem candidatos com maior aprovação, maior número de votos e gráficos que representam o percentual de cada um, por meio de uma estrutura hierárquica – do mais votado ao menos votado. Já se percebe uma retomada dos conceitos de identidade e diferença. Um é o “mais preferível”, pela sua irreverente identidade, mesmo cheio de preconceitos e posições antidemocráticas, prega a valorização da pátria e impõe uma ideologia de que o segundo colocado não presa por este patriotismo ou pela falta do mesmo.

Em seguida, observa-se os *processos simbólicos* pela relação entre portador e seus atributos possessivos. Isso quer dizer que a identidade do representante é estabelecida por suas cores e posições. Este aspecto é bem nítido em que o gráfico, o mapa e a linha do tempo são constituídos pelas cores, destacando a porcentagem de eleitores, sendo que o “vermelho” destaca-se na “evolução do voto” - que determina a perda, no decorrer dos anos, do prestígio do PT; e o

⁶ Elementos que realizam ações visuais.

“verde” no “mapa do Brasil” por possuir o maior número de votos (PSL). Este evidenciado pela sua posição, estando sempre na primeira representação do gráfico e o primeiro da legenda do mapa. Esse destaque é uma forma de contribuir e determinar a hierarquização.

Os *processos analíticos* são estruturados quando especificam a relação entre as partes e o todo, apresentando descrições, que, em determinados momentos, podem ser consideradas “exaustivas”. Já que evidenciam um dos portadores (candidato do primeiro lugar) de forma repetitiva, mostrando seus atributos, bem como o do segundo lugar sendo disseminado em cada parte da linha do tempo das eleições de 2002 a 2018, mostrando o seu desprestígio.

Em relação à *metafunção interativa*, de acordo com a Gramática do Design Visual, é uma relação que se estabelece entre a imagem, o produtor e o espectador e se constitui pelo *contato, distância social, modalidade e perspectiva*. Entretanto, no infográfico já foi percebido a falta de vetores, mostrando os participantes de forma impessoal, sendo assim, o contato não se estabelece. Isso ocorre por ser uma notícia que preza pela neutralidade do seus produtores, mesmo apresentando indícios de não neutralidade, como visto nos tópicos anteriores. Essa mesma explicação serve a questão de perspectiva, já que não possuem vetores, não tem como estabelecer relação com o ângulo que os mesmos apresentam.

O uso das cores instiga uma dimensão afetiva entre o espectador e a imagem, por representar as cores de cada partido: o verde – uma das cores da bandeira brasileira, incide o “patriotismo” estabelecido na campanha, em que os eleitores se inspiravam na bandeira e no uso das camisas da seleção brasileira para determinar sua identidade política e nacional. E o vermelho – cor que determina o PT e serve de relação a diversos movimentos sociais, como por exemplo, o MST (Movimento Sem-Terra), CUT (Central Única dos Trabalhadores), e vários outros que apoiam o trabalho e a educação. Essa

relação interativa faz com que o eleitor/leitor “simpatize” com a imagem ou “antipatize”, como foi citado a exemplo, a cor vermelha, que apareceu até com uma famosa *hashtag* (#) contra esta cor (*nossa bandeira nunca será vermelha*). A utilização da cor é uma forma de aproximar ou distanciar o produtor do espectador socialmente, isso de acordo com sua ideologia e, neste caso, posição política.

Quanto à modalidade - é dividida em naturalista, sensorial, científica e abstrata. Neste infográfico, percebe-se a científica, pois há uma relação entre os gráficos e mapas com a linguagem verbal, principalmente, na seção que diz: “*Bolsonaro obteve maioria dos votos especialmente nas regiões produtoras de soja no norte do Mato Grosso e Rondônia, com sua mensagem antiambientalista e pró-agronegócio*”, referindo-se ao ambiente e apresentando uma contradição, pois sua cor de referência é o verde – representa a natureza.

Por fim, a metafunção composicional, como o próprio nome já diz, é responsável pela composição dos elementos representacionais e interacionais, que se integram aos sistemas de *valor de informação*, o *enquadre* e a *saliência*. Neste infográfico, os elementos estatísticos estão presentes a todo instante – na parte superior – através dos gráficos e com a retrospectiva das eleições; e na parte inferior – na legenda e nas cores do mapa. O mapa aqui está como elemento correspondente ao Valor da informação, já que todas as outras o envolve (elementos marginais).

De acordo com Assunção (2014), o sistema de enquadre, citado na metafunção composicional, destaca-se pelos elementos que estão representados como identidades separadas (em quadros) e tem por função conectá-los ou desconectá-los na imagem. Como neste infográfico não há vetores, as conexões se realizam por meio das cores apresentadas. As desconexões são representadas pelo aspecto vazio entre os elementos que dão a impressão de serem separados, porém enquadrados. A expressão *saliência*, é utilizada por Kress van Leeuwen

mostrando a importância hierárquica dos elementos numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do leitor. Esse aspecto foi demonstrado nos processos analíticos da metafunção representacional.

Com esta breve análise, pode-se evidenciar que a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) é cultivável à interpretação. Além disso, contribui bastante para a identificação da influência de identidades culturais estabelecidas pelos partidos políticos, como também, dos noticiários que implicam na escolha do representante nacional, a partir de pontos retóricos e multissemióticos que estão presentes nas linhas e entrelinhas do infográfico.

Considerações finais

Este artigo pretendeu discutir os conceitos de identidade cultural e suas implicações na escolha da representatividade nacional, a partir da análise do gênero infográfico no contexto eleitoral de 2018. Para isso, foi realizado um breve contexto histórico do surgimento e áreas de estudos da Linguística Aplicada. Seus principais objetos de estudos são: indisciplinidade (MOITA LOPES, 2009), transgressividade (PENNYCOOK, 2006) e desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Esses objetos envolvem diferentes pontos de vista, dentre eles os do conceito de identidade e cultura.

Os conceitos de identidade e cultura são complexos. A cultura é o que determina as características próprias de um povo. Essa está intimamente ligada a questão de identidade, pois é aquilo que determina “o que sou”, bem como ao conceito de diferença “aquilo que o outro é”. Por não serem fixos estão sempre em um processo de construção e ligadas a sistemas de representação, sendo um deles a identidade nacional, a qual define nossa nacionalidade. Por isso, há uma crise de identidade, pois o sujeito pós-moderno está em um

processo constante de “descentralização”. E nessa conjuntura, surge o *jogo de identidades*. Esse jogo inclui circunstâncias cotidianas em uma sociedade.

Diante do exposto, fez-se uma análise de um infográfico, seguindo a metodologia da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen, a partir das metafunções. Com o intuito de demonstrar a constituição de sentidos da composição multissemiótica referente a um período polêmico de disputa pelo poder, em que o “jogo de identidades” esteve presente.

Dessa forma, pode-se concluir que através de um estudo multissemiótico, de textos compostos por fatos noticiados, pode-se perceber a influência na escolha da ideologia e cultura que a população irá seguir, determinado pelo contexto de cores, posições, ênfase e saliência na apresentação dos candidatos e dos possíveis resultados expostos.

Referências

ANDERSON, T. P. *Politics in Central America*. Santa Barbara: Praeger, 1988.

ASSUNÇÃO, Fábio Nunes. *Estratégias de leitura em língua inglesa: Um estudo de infográficos numa perspectiva multimodal*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - concentração em Linguagem e Interação, do Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/FÁBIONUNESASSUNÇÃO.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

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

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5yrrlqu>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. *Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos*. Dissertação (Mestrado em Letras) - concentração em Linguística, do Centro de Artes e

Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11283>. Acesso em: 04 maio 2019.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

Linguagem e identidade: práticas culturais em uma escola pública do município de Natal/RN

Cíntia Daniele Oliveira do Nascimento¹
Marília Varella Bezerra de Faria²

Primeiras palavras

A escola como um lugar de entusiasmo, e não de tédio: esse é o grande desafio da pesquisa que está sendo construída³ e sobre a qual vamos tratar neste artigo. Para que a escola seja vista dessa forma, é importante dar voz aos indivíduos que fazem parte da dinâmica da instituição, é importante organizar o espaço de modo que a comunidade se sinta pertencente àquele lugar. É apenas por meio de uma pedagogia pautada pela ética, pelo respeito à dignidade, pela autonomia do educando e pela valorização das culturas locais e populares que a escola pode ser considerada como esse lugar de entusiasmo.

Percebe-se que a instituição escola apresenta elementos da sociedade disciplinar, uma sociedade da negatividade, determinada pela negatividade da

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: cintia_danielee@hotmail.com.

² Doutorado em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Pós-doutorado, na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: mariliavbf@yahoo.com.br.

³ Trata-se de uma pesquisa a nível de Doutorado realizada pelas autoras deste artigo no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), área: Estudos em Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Estudos de práticas discursivas.

proibição; a sociedade disciplinar vê instituições como escolas, presídios, fábricas, hospícios e hospitais como lugares de controle. A escola também apresenta muitas marcas que a caracterizam como pertencente à sociedade do desempenho – como pode ser caracterizada a sociedade do século XXI –, uma sociedade da produtividade, do projeto, da iniciativa, da motivação (HAN, 2017). A arquitetura das escolas e as múltiplas relações estabelecidas nesses espaços revelam tais características da escola: disciplina e desempenho.

Como podemos potencializar as discussões sobre questões relacionadas à escola pública na contemporaneidade? É relevante pensar a escola como uma instituição que contemple uma educação linguística que traga benefícios para a vida das pessoas que estão ali inseridas.

Trazemos neste artigo, reflexões que estão sendo desenvolvidas em uma pesquisa de doutorado que envolve o estudo da paisagem linguística escolar e as construções identitárias de escolas públicas na cidade de Natal/RN. O objetivo da pesquisa de doutorado é investigar as identidades culturais atribuídas a escolas públicas, a partir da paisagem linguística, considerando a ótica dos seus alunos, professores e funcionários. No presente artigo, apresentaremos informações sobre algumas das temáticas que norteiam a pesquisa em desenvolvimento, tais quais: linguagem, sociedade, identidade, cultura e práticas culturais.

Linguagem e sociedade

Para falar sobre a instituição escola não podemos esquecer de destacar os indivíduos, sujeitos ímpares que estão em permanente interação e que contribuem para a constituição identitária da escola, além disso, todo o contexto histórico e social que cerca a escola também é fundamental para compreender

as relações que ali se estabelecem. Para isso, utilizamos os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006).

Fazer pesquisa em Linguística Aplicada (LA) envolve tratar temáticas que estão presentes na vida contemporânea, dar voz aos que estão à margem: “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). A escola pública está à margem, por isso, é preciso que se fale sobre ela, sobre em que condições os alunos chegam à escola, sobre educação linguística, sobre formação de professores etc.

“Como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares, e, assim, colaborar na reinvenção da vida social?”, a pergunta feita por Moita Lopes (2006, p. 94) é um dos norteadores para o desenvolvimento desta pesquisa. Estamos interessados em ouvir e em conhecer os olhares das pessoas que frequentam as escolas, seja por meio de diálogos, de respostas a questionários, de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para desenvolver pesquisas em LA de forma completa também precisamos sair do campo da linguagem, é necessário conhecer temas da sociologia, da geografia, da história, da antropologia, da psicologia cultural e social, pois a LA se aproxima de áreas que focalizam o social, o político e a história. É por meio dessas pontes que são estabelecidas com outras áreas que a LA é caracterizada como uma área híbrida/mestiça, ou a área da INdisciplina (MOITA LOPES, 2006). Ao falar sobre escola pública e sobre o estudo da paisagem linguística, fazemos esse caminho em direção às outras áreas, contemplamos outras vozes, outros pensamentos sobre o tema que está em discussão.

Aliado aos estudos da Linguística Aplicada, utilizamos uma concepção dialógica e filosófica da linguagem que foi pensada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN 2015, 2016, 2017; VOLÓCHINOV, 2017). A arquitetura bakhtiniana busca entender os aspectos sociais, históricos, culturais e

ideológicos da produção da linguagem (BAKHTIN, 2017). De acordo com essa concepção de linguagem, os sujeitos – indivíduos socialmente organizados, marcados por profunda e tensa heterogeneidade (FARACO, 2009) – são imersos em amplas, variadas e complexas relações sociais ao longo de toda a vida, possibilitando o diálogo e a reflexão:

É característica do pensamento do Círculo o contínuo reportar-se às práticas do cotidiano, valorizando-as como espaços em que já estão embutidas as bases da criação ideológica mais elaborada e as fontes da sua contínua renovação. As raízes dessa valorização do cotidiano estão certamente no envolvimento filosófico inicial de Bakhtin com o mundo da vida (FARACO, 2009, p. 62).

O mundo da vida é o mundo em que nós criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos, “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepeticamente, ocorre, tem lugar” (BAKHTIN, 2017, p. 43). Assim, transitando nas mais diversas esferas da vida, o sujeito participa de relações dialógicas, também chamadas de relações de sentido, “que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal” (FARACO, 2009, p. 65).

Ao participar de relações dialógicas, o sujeito constitui-se discursivamente, assimila vozes e é capaz de posicionar-se diante delas:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglósico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2009, p. 84).

Além dessas muitas vozes que permeiam a vida dos sujeitos sociais, pode-se perceber que o mundo também está repleto de imagens, em todos os espaços,

idades, bairros, avenidas, ruas, instituições; o mundo está sendo vivido em função das imagens, “no campo das ciências humanas e sociais, não podemos mais negligenciar as mudanças na vida social desencadeadas pelo diálogo que as imagens travam conosco” (SOUZA, 2007, p. 80).

A partir dessa compreensão, podemos apresentar, ainda, questões que vêm sendo discutidas nos estudos sobre paisagem linguística. Trata-se de uma área de investigações relativamente nova, que tem despertado o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas, tais como linguistas, sociolinguistas, psicólogos, geógrafos, uma vez que busca compreender como o espaço público é simbolicamente construído⁴. Podemos perceber que os estudos sobre paisagem linguística relacionam-se com os estudos da LA quando apresentam esses diálogos com outras áreas do conhecimento.

As mais diversas ruas, prédios, instituições, outdoors, cartazes e outros elementos linguísticos que caracterizam os espaços urbanos podem ser objetos de estudo da área da paisagem linguística. Em se tratando de elementos que fazem parte dos cenários que compõem as cidades, a paisagem linguística é moldada por fatores históricos, sociais, políticos, ideológicos, geográficos e demográficos. Assim, percebe-se que a paisagem linguística também pode ser utilizada como elemento responsável por construir identidades de determinados espaços.

É importante destacar que os estudos da paisagem linguística compreendem as marcas linguísticas que estão dispostas nos espaços públicos e que podem servir para investigações que estão interessadas em grandes questões sociais⁵.

⁴ “The common interest of all is the understanding that the LL [Linguistic Landscape] is the scene where the public space is symbolically constructed” (SHOHAMY; BEN-RAFAEL; BARNI, 2010, p. xi).

⁵ “LL studies may serve the investigation of major societal issues” (BEN-RAFAEL e BEN-RAFAEL, 2010, p. 326).

As pesquisas realizadas a respeito dessa temática, em sua maioria, apresentam a presença de mais de uma língua em espaços urbanos, o que é conhecido como multilinguismo. De acordo com Faria e Diniz (2015, p. 156), “os estudos realizados até o momento tratam dessa temática envolvendo diferentes línguas que coexistem em um mesmo espaço urbano, a partir da linguagem em uso, desvelando práticas sociais, escolhas e valores de determinada comunidade em um tempo também determinado”.

Em nossa pesquisa, destacamos a paisagem linguística em um ambiente delimitado, a escola, e marcado apenas pelo uso da língua portuguesa, ou seja, monolíngue. Nesse contexto, concordamos com pesquisadores que discorrem sobre os diversos significados e usos da linguagem: “mais importante do que a diversidade de línguas seja a diversidade de significados/discursos que construímos e com os quais operamos nas práticas” (MOITA LOPES, 2013, p. 110), ou seja, é possível perceber variedades culturais e linguísticas em se tratando de uma mesma língua, “dois contextos culturalmente distintos – mesmo no seio de um território em que se fale a mesma língua – terão, necessariamente, distinções também no âmbito de suas realizações linguísticas” (ANTUNES, 2009, p. 24).

A paisagem linguística de um determinado espaço se constrói a partir de escritos que “parecem falar a língua dos seus habitantes em determinado momento sócio-histórico” (FARIA, 2016, p. 1009). Portanto, acreditamos que se trata de um conjunto de enunciados capazes de revelar possíveis identidades. A compreensão que temos sobre identidade e cultura será abordada na próxima sessão.

Identidade e cultura

Ao abordarmos as temáticas que estão presentes ao longo da última sessão – linguagem e sociedade – faz-se necessário lembrar, também, que os discursos emergentes na sociedade refletem diversas culturas e possibilitam o surgimento de múltiplas identidades. Para estudá-las, utilizamos os pressupostos dos estudos culturais, que tem como temática central o processo de formação das identidades culturais (FARIA, 2007).

Em consonância com os pressupostos apresentados pelo Círculo de Bakhtin, “as identidades construídas nas práticas discursivas da linguagem em uso assumem sua natureza de base sócio-histórica e cultural” (FARIA, 2007, p. 28). Além disso, tais identidades adquirem sentido por meio da linguagem, “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens” (ANTUNES, 2009, p. 19).

Aliado ao fato de essas identidades estarem imersas nas relações dialógicas, no seio da linguagem, compreendemos, também, que a identidade é relacional, pois, para existir, depende de algo fora dela, de outra identidade. A identidade é, desse modo, marcada pela diferença e, também, por meio de símbolos (WOODWARD, 2014). Nesse sentido, também dialogamos com a concepção de linguagem adotada, pois, para existir, o ser humano precisa do outro, ou seja,

a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos a nossa necessidade absoluta do outro (SOUZA, 2007, p. 83).

Destacamos a importância desse outro, pois ele é responsável pela construção das identidades das pessoas com quem ele convive, bem como dos espaços em que ele transita. No ambiente escolar, por exemplo, esfera em que acontece a nossa pesquisa, busca-se perceber a construção e a reconstrução das identidades da escola por meio dos discursos dos sujeitos que nela estão inseridos. A vida moderna permite a fluidez das identidades, uma vez que elas são múltiplas e estão sempre em processo de construção, assim, as mais diversas pessoas que circulam pela escola podem apresentar diferentes identidades para a instituição.

Aliado aos estudos culturais, é imprescindível destacar que para construir as identidades das escolas, fazemos uso dos estudos da paisagem linguística, pois acreditamos que as imagens da paisagem linguística das escolas refletem as identidades e as práticas culturais deste lugar, temática que será abordada a partir de agora.

Práticas culturais em escolas públicas

Os indivíduos que transitam na escola estão em permanente interação e vivenciam práticas sociais e culturais, “toda ação social é cultural e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, sendo portanto práticas de significação” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 189-190).

Consideramos que para falar sobre as práticas culturais que emergem nas escolas públicas, precisamos dar voz às pessoas que pertencem a essas instituições:

A voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente. Vozes daquele que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiológico. Vozes que pressupõem papéis sociais de quem as emite; que expressam visões, concepções, crenças,

verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões (ANTUNES, 2009, p. 23).

Tais vozes refletem às múltiplas culturas que estão presentes dentro das escolas públicas, uma vez que “a língua que falamos deixa ver de onde somos” (ANTUNES, 2009, p. 23). O ambiente escolar é um espaço plural, as mais diversas vozes e culturas não podem ser caladas, precisam ser ouvidas, precisam ecoar para além dos muros da escola:

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Acreditamos que é possível construir uma escola que privilegia a formação integral do cidadão, que se preocupa com a realidade em que o aluno vive, que traz essa realidade para dentro da escola e tenta dar a ela um novo significado. Acreditamos que é importante, sobretudo, estimular o pensamento crítico dos alunos, dos pais e demais familiares.

Falta, na verdade, um engajamento da sociedade nos programas de educação de sua comunidade. A escola pública não é coisa de governo. É coisa nossa. É coisa de todos. Nos diz respeito. O desenvolvimento é de todos e para todos. O crescimento não deve ser prerrogativa de quem tem dinheiro. Saber ler e escrever não pode ser um bem disponível apenas para quem pode pagar. A comunidade precisa, portanto, entrar na escola, assumi-la como alguma coisa que também lhe pertence (ANTUNES, 2009, p. 42).

É diante desse alerta que somos motivados a fazer da escola um espaço plural, que reúne e respeita as culturas dos sujeitos que ali estão inseridos, capaz de formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, um aluno ético, crítico e isento de preconceitos, com ampla visão de cultura e que saiba lidar

com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009). É nessa escola que acreditamos, é por isso que buscamos outras vozes que se somem a nossa...

Em busca de outras vozes

As reflexões aqui desenvolvidas não estão totalmente concluídas. Sempre há mais alguma palavra, mais alguma voz, mais algum conceito a ser explorado... Para consolidar essas ideias, estamos percorrendo caminhos que perpassam as teorias da linguagem e que consideram as características da sociedade na contemporaneidade, além disso, acreditamos ser imprescindível compreender as identidades de um povo, de uma determinada região, ou até mesmo de instituições, como as escolas. Enfatizamos que as vozes que falam sobre as escolas públicas precisam ser ouvidas. Existem práticas dentro dessas escolas que precisam ser aperfeiçoadas, para que elas se tornem lugares de encantamento.

Por isso, reforçamos que a temática posta neste artigo deve despertar mudanças nos educadores, nas gestões escolares, nos alunos, nos pais, nos familiares, nos políticos. Existe uma rede responsável por cumprir o desafio apresentado no início deste texto – fazer da escola um lugar de entusiasmo, e não de tédio –, uma rede de pessoas que está dentro e fora das escolas e que acreditam nessa instituição. Encerramos esta breve reflexão com palavras de esperança, “o futuro não pode repetir o ontem; as coisas devem se modificar” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 36).

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. *Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BEN-RAFAEL, E.; BEN-RAFAEL, M. *Diaspora and Returning Diaspora: French-Hebrew and Vice-Versa*. In: SHOHAMY, E., BEN-RAFAEL, E., BARNI, M. (orgs.). *Linguistic landscape in the city*. Bristol, UK: *Multilingual Matters*, 2010.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FARIA, M. V. B. *A construção estilística das identidades poéticas da cidade de Natal: um olhar bakhtiniano*. 2007. 188f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- FARIA, M. V. B. Letreiros como fios dialógicos que tecem um bairro. *VI CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 1009-1017.
- FARIA, M. V. B.; DINIZ, M. R. M. Construção identitária da cidade de Santa Cruz/RN: ordem ou desordem? In: CASADO ALVES, M. P.; VIAN JR., O. *Práticas discursivas: Olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 154-170.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, p. 184-205, 2014.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SHOHAMY, E., BEN-RAFAEL, E., BARNI, M. (orgs.). *Linguistic landscape in the city*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Transdisciplinaridade e plurivocidade

Rita Maria Diniz Zozzoli¹

Neste texto procuro aproximar os conceitos de transdisciplinaridade e de complexidade, utilizados na Linguística Aplicada contemporânea e em outras áreas do conhecimento, e de plurivocidade (BAKHTIN, 1998), situando-os na dimensão do discurso epistemológico. A transdisciplinaridade é aqui definida por Nicolescu (1997) e autores da Linguística Aplicada, como Celani (1992), Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), e se articula com o princípio da complexidade (NICOLESCU, 1997; MORIN, 2000a; 2000b). Bourdieu (2001) está nas bases da discussão sobre a distribuição do capital econômico e simbólico no campo da ciência.

As reflexões sobre os conceitos em jogo conduzem a considerações sobre o fazer da Linguística Aplicada nas situações de pesquisa, tendo como apoio conceitos da Teoria Dialógica (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1997, 1998, 2003, 2010, 2017).

Complexidade e transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade tem como base um pensamento complexo (mesmo que não se adote esse conceito), multidimensional, contrário ao

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/ Faculdade de Letras/UFAL.

pensamento que restringia/restringe o pensamento científico ao que é “formalizável e quantificável” (MORIN, 2000a, p. 188-189) que dominava/domina o mundo da ciência clássica.

Citando Bachelard, que ele considera como exceção dentro do pensamento epistemológico contemporâneo, que ainda despreza o pensamento complexo, Morin reitera que “não há nada simples na natureza, só há o simplificado” (BACHELARD apud MORIN, 2000a, p. 176).

Para Nicolescu (1997), a lógica quântica quebra o paradigma da simplicidade, quando, ultrapassando o axioma de não contradição da lógica clássica (A é A ; A não é Não- A ; não existe um terceiro termo que seria A e Não- A), inclui esse terceiro termo, que é A e Não- A ao mesmo tempo (“onda e corpúsculo, continuidade e descontinuidade, separabilidade e não separabilidade, causalidade local e causalidade global, simetria e quebra de simetria, reversibilidade e irreversibilidade do tempo”). Seriam, assim, três termos: (A , Não- A e T). “Um bastão sempre tem duas pontas”, diz Nicolescu (1997, p. 19), recorrendo a um sketch de Raymond Devos, para defender a lógica de não poder separar as duas pontas e de propor um terceiro termo.

Dito de outra forma, a lógica do par binário, das dicotomias presentes nas diferentes áreas do conhecimento clássico, cede, então, espaço a uma lógica da complexidade.

Para Nicolescu (1997), a complexidade é produto de nossa própria cabeça, complexa por natureza, e é, ao mesmo tempo, o espelho da natureza das coisas. Na mesma direção, Morin comenta que se trata de enfrentar o “incontornável desafio que o real lança a nossa mente” (2000a, p. 176). Entretanto, isso não significa buscar a completude, mas buscar um conhecimento multidimensional. Segundo o mesmo autor, “ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2000a, p. 177). Este último

autor define a complexidade como “a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000b, p. 38).

Ao falar de multiplicidade, Calvino (1988, p. 131) comenta:

[...] os livros modernos que mais admiramos nascem da confluência e do entrelaçamento de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão. Mesmo que o projeto geral tenha sido minuciosamente estudado, o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade de linguagens como garantia de uma verdade que não seja parcial.

No final da sua “apologia do romance como grande rede”, o mesmo autor questiona: “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” (CALVINO, 1988, p. 138). Tal pensamento vai ao encontro da visão de multiplicidade de vozes presente em Bakhtin (1998), como veremos mais adiante. Dessa forma, trata-se aqui de um paradigma que questiona uma visão unitária do mundo como expressa ainda Nicolescu: “Por que será que a proliferação acelerada das disciplinas torna cada vez mais ilusória qualquer unidade do conhecimento?”

Do ponto de vista histórico, a visão clássica unidimensional do mundo é questionada no século XX pela complexidade, segundo Nicolescu (1997), e isso acontece mesmo nas ciências exatas, como bem mostra esse mesmo autor ao fornecer exemplos da Física Quântica. Assim, surge primeiramente a necessidade de ligações entre as disciplinas expressas pelas propostas de pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade. Mas essas visões permanecem dentro dos limites disciplinares, como bem argumenta Celani (1992), e é a transdisciplinaridade que “concerne ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, afirma Nicolescu (1997, p. 26-27). Assim, como argumenta o físico quântico, “A complexidade se nutre da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez a

complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas” (NICOLESCU, 1997, p. 21).

A ideia da ultrapassagem das propostas disciplinares nos é também fornecida por Moita Lopes (2006), quando defende uma visão de Linguística Aplicada como conhecimento indisciplinar ou, segundo Pennycook (2006), antidisciplinar e transgressivo. Situando-se em uma Linguística Aplicada crítica, este último autor também nos apresenta uma visão do que ele denomina Teorias Transgressivas, às quais subjaz um ponto de vista de disciplinas dinâmicas, que não constituem domínios demarcados do conhecimento. Essa perspectiva se articula à ideia de dinamicidade de Nicolescu (1997, p. 28), segundo a qual “[...] a transdisciplinaridade se interessa à dinâmica engendrada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo”. Pensar dessa forma “tem um alcance considerável na teoria do conhecimento, pois ela implica a impossibilidade de uma teoria completa, fechada em si mesma” (NICOLESCU, 1997, p. 31).

Essas reflexões me levam a considerar que o pensamento complexo, a transdisciplinaridade, bem como os diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 1997) aos quais essas noções nos remetem podem ser aproximados de pressupostos da Teoria Dialógica, a qual defende o inacabamento do conhecimento e até mesmo da vida:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. (BAKHTIN, 2017, p. 79).

O inacabamento, na minha compreensão, aplica-se também ao conhecimento, científico ou não. A impossibilidade de uma teoria completa, fechada em si mesma, é uma certa forma de inacabamento e implica abertura para complementação da mesma teoria e articulação com outros conhecimentos teóricos.

Assim, como já pontuado neste trabalho, aproximo as reflexões sobre a visão clássica unidimensional do mundo, já referidas do que Bakhtin (1998) nomeia forças centrípetas, e a visão complexa e transdisciplinar das forças centrífugas da plurivocidade (BAKHTIN, 1998).

Forças centrípetas, forças centrífugas

É necessário, antes de tudo, registrar que não apenas o caráter do inacabado, mas, também, os outros conceitos da Teoria Dialógica aqui apresentados, outros não mencionados (linguagem/língua, interação, plurivocidade, carnaval, riso etc.), e até a própria noção de diálogo me fazem considerar que essa Teoria se inclui na visão de mundo surgida das limitações do paradigma formalizante e do cientificismo, haja vista a crítica de Volóchinov (2017) ao objetivismo abstrato e a sua visão de língua. A figura do Jano bifronte (BAKHTIN, 2010, p. 52) simboliza a separação entre o mundo da cultura/mundo teórico e o mundo da vida na crítica de Bakhtin ao teoreticismo: “O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular [...]”.

No plano da língua/linguagem, para Bakhtin (1998, p. 81), a ideia de uma “língua única expressa as forças de união e de centralização concretas ideológicas e verbais que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural”. Essas forças centrípetas, centralizadoras, estão presentes desde a poética de Aristóteles até o “ideologismo concreto de Humboldt, com todas as diferenças e nuances” (BAKHTIN, 1998 p. 81). A poética cartesiana e o universalismo gramatical de Leibniz, bem como o estudo das línguas indo-europeias como advindas de uma única língua-mãe, também expressam as mesmas forças para o autor, o que permite pretender que a elas

também estão ligados tanto os pressupostos estruturalistas de língua como o sistema homogêneo e imanente e os universais linguísticos chomskyanos.

Num plano mais amplo, considero que, ideologicamente, são essas forças que subjazem, também, ao ideal de pureza da língua dos gramáticos normativos de todas as épocas, como, por exemplo, o abade francês Grégoire, o qual defende o ideal mítico da homogeneidade nacional na língua e na nação (ACHARD, 1989). Ideais de homogeneidade e de pureza no plano linguístico não estão para mim distantes de ideais de pureza políticos, sociais e étnico-raciais, tanto é que o estudo das raízes comuns das línguas europeias se articula com as origens dos povos indo-europeus e com a supremacia desses povos e línguas.

Concomitantemente à atuação das forças centrípetas, as forças centrífugas atuam na descentralização e na desunificação e são responsáveis pela diversidade (BAKHTIN, 1998, p. 82):

Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos no sentido exato da palavra (formalmente por indícios linguísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas socioideológicas: sociogrupais, ‘profissionais’, ‘de gêneros’, de gerações etc.

Assim, considerando que a língua é viva e continua se desenvolvendo, essas forças são responsáveis pelo plurilinguismo dialogizado, “anônimo e social como a linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.” (BAKHTIN, 1998, p. 82). É indispensável considerar que, segundo esse mesmo autor, são as forças da língua única que asseguram “um certo maximum de compreensão mútua” (BAKHTIN, 1998, p. 82), ao mesmo tempo em que atuam as forças centrífugas. Dessa maneira, em cada enunciado concreto, temos tanto a presença das forças centrípetas, que asseguram “sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única” (BAKHTIN, 1998, p. 82), como o plurilinguismo vivo.

Plurivocidade

No plano ideológico, a plurivocidade provocada pelas forças centrífugas evidentemente não existe apenas na língua, mas considero que atuam nos embates sociais e dentro desse quadro, na diversidade do pensamento científico.

No discurso científico atual, o poder das forças unificadoras ainda permanece muito atuante, uma vez que essas forças, socialmente situadas, também agem na ciência, reproduzindo vozes homogeneizantes que defendem uma unidade teórica e metodológica. Segundo Bourdieu, “o capital científico é uma espécie particular de capital simbólico, capital fundado sobre o conhecimento e o reconhecimento” (2001, p. 70). Nesse quadro, domina quem ocupa “um lugar tal que a estrutura age em seu favor.” (2001, p. 71). Mesmo sem adotar a noção de que a estrutura do campo de Bourdieu age, e considerando que são os grupos sociais que agem - nesse caso, os grupos científicos compostos de agentes que têm condição de uma compreensão responsiva ativa - compartilho da ideia de que pesquisadores são submetidos a coerções. No meu entender, essas coerções atuam no campo científico em geral e, em particular, no campo mais específico, no nosso caso, das Ciências Humanas, e, mais específico ainda, da Linguística Aplicada. Para mim, existiriam ainda as coerções burocráticas, como a das instituições e a das agências de fomento, por exemplo.

Isso faz com que, no plano científico geral, Ciências Humanas sejam preteridas em discursos acadêmicos ou políticos (existem exemplos de discursos recentes no âmbito da política) em favor de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas etc. Considero, ainda, que essas coerções, num plano mais específico da Área e da Subárea, fazem com que sejamos levados a preferir determinados temas de pesquisa que têm a chancela dos grupos de poder. No

plano burocrático, agências de fomento, geridas pelos grupos de maior poder econômico e científico, definem as prioridades das atividades acadêmicas e científicas.

No cenário brasileiro, como em muitos outros, o poder da ciência clássica unidimensional se une muitas vezes ao poder dos que estão mais bem situados no campo científico, em virtude da distribuição do capital econômico e simbólico. Estes seriam os dominantes ou *first movers*, segundo Bourdieu (2001).

Entretanto, como pontua o mesmo autor, o campo científico se define como um campo de lutas, no qual agentes “se afrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes” (BOURDIEU, 2001, p. 72). Nesse contexto, os dominados ou *challengers*, ainda de acordo com Bourdieu (2001), são uma ameaça constante aos dominantes.

Nesse jogo de poder, deter o selo de uma vertente teórica e conseguir mantê-lo por uma inovação permanente é um trunfo decisivo para quem quer manter uma posição dominante ou quem quer conquistá-la (BOURDIEU, 2001), mesmo em campos tradicionalmente transdisciplinares como o da Linguística Aplicada.

Mas essa implacável lógica da eficácia pela eficácia muitas vezes significa perdas no plano dos contatos humanos e diminuição da qualidade das pesquisas, sacrificada no altar do “publish or perish”. Essa corrida à publicação a todo custo tem também implicações desfavoráveis na dedicação desses/as mesmo/as professores/as ao ensino e aos alunos/as que têm a cada semestre diante de si e que demandam uma formação através do diálogo. Como formar professores/as responsivos/as e responsáveis na graduação se o/a professor/a universitário/a formador/a está ocupado demais em atender às metas numéricas de publicação estipuladas por órgãos da administração federal?

Além disso, no meu entender, a competição para um lugar ao sol leva muitas vezes à obediência de seguidores, indo de paradigmas a conceitos, passando por temas e até mesmo ao que se transforma em lugar-comum, tudo isso já posto e chancelado pelos já denominados dominantes, o que, a meu ver, prejudica o desenvolvimento de uma ciência complexa e transdisciplinar que dê espaço a plurivocidade.

Com relação ao conceito de plurivocidade em si, é necessário pontuar que o termo plurivocal é empregado por Bakhtin (1998) para caracterizar o romance (duas outras características seriam pluriestilístico e plurilíngue). Vozes diferentes e variedade de vozes sociais são termos também utilizados para se referir às múltiplas vozes presentes no romance.

Contrária às forças centrípetas, a plurivocidade (BAKHTIN, 1998), frequentemente mais relacionada a questões específicas da linguagem, é vista neste trabalho numa dimensão mais ampla da vida ideológica, a qual já é apontada pelo próprio Bakhtin (1998), uma vez que a centralização não é apenas verbal, mas ideológica. Retomando o cenário de luta a que se refere Bourdieu (2001), julgo que o apelo a vozes dissonantes no lugar da obediência às vozes dominantes são, em princípio, uma conduta possível (apesar dos obstáculos) para aqueles que De Certeau (1996) chamou de usuários ou consumidores que são muitas vezes confinados a espaços já delimitados por outros.

Implicações para a linguística aplicada

O que fazer, então, quando se está numa área de estudos como a Linguística Aplicada, que reivindica para si uma posição em favor dos espaços e discursos de luta das vozes não favorecidas?

Antes de tudo, trata-se de, ao invés de se fechar no que Bourdieu (2004) denomina de “cidadela mandarina” (referindo-se à academia), criar e produzir

ações política e academicamente responsáveis em relação à sociedade e, em relação ao campo científico em que os/as pesquisadores/as se encontram, abrir espaço à plurivocidade.

Isso nos faz, no nosso grupo de estudos, o GEDEALL (Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas), privilegiar metodologias de pesquisa como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a auto-observação, cujas metodologias permitem reflexão/autorreflexão e ação, nela incluindo a produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2012). Uma das características que esses tipos de pesquisa ditas qualitativas ou interpretativistas têm em comum é que nelas são abolidas as fronteiras que separam sujeito-observador (pesquisador/a) e objeto observado e sujeito observado/participante, e, nesse movimento, abandona-se também a ilusão da neutralidade e da perfeita objetividade clássica (qualquer pesquisador deve obter os mesmos resultados que outro nas mesmas condições é um dos pressupostos dessa objetividade).

O fato de o sujeito pesquisador/a, o objeto e o sujeito participante da pesquisa não serem neutros nem objetivos no sentido descrito e serem considerados dentro de um contexto de interação nesses tipos de pesquisa me permite aproximar essa discussão de noções do chamado círculo bakhtiniano.

Sobre a ideia de neutralidade e, ao mesmo tempo, de objetividade total, é possível recorrer a Bakhtin (1997, p. 203), que comenta: “Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros.” Assim, a palavra, o enunciado ou o texto não devem ser extraídos da comunicação dialógica para serem estudados fora das relações dialógicas, sem levar em conta a pluralidade de vozes.

No que diz respeito à interação discursiva, segundo Volóchinov (2017, p. 220), “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”. Nessa perspectiva, não é possível pesquisar enunciados (ou qualquer outra unidade de estudo) proferidos pelos diferentes sujeitos fora da sua relação concreta com a situação “extra-verbal mais próxima e, por meio desta, a situação mais ampla” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Nessa mesma concepção de interação discursiva, tem-se o conceito de alternância dos sujeitos do discurso, segundo a qual “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Dessa forma, no quadro de uma pesquisa, como não há lugar fixo para o emissor e o receptor, visto que se alternam, concebem-se as relações entre sujeito pesquisador e sujeito participante numa perspectiva dinâmica, na qual o pesquisador não detém de uma vez por todas a posição de falante, podendo também ser ouvinte, o que contribui para desfazer a hierarquia do primeiro sobre o segundo. Pesquisadores/as e sujeito participante têm a oportunidade de desenvolver respostas ativas (VOLOSCHINOV, 2017, BAKHTIN, 1975, 2003), isto é, quando ultrapassam o estágio de meros repetidores de outros discursos e são capazes de elaborar respostas a enunciados e textos proferidos e a ações em uma situação discursiva específica, desde o momento da compreensão até o momento da produção.

Palavras finais

As reflexões sobre complexidade, transdisciplinaridade, forças centrípetas/forças centrífugas e plurivocidade dizem respeito a um paradigma de ciência que procura alternativas a um modo de conceber o mundo e a própria

ciência distinto do cientificismo da Ciência Clássica. Pensar em ciência dessa forma significa não resumi-la às Ciências Exatas e às Biológicas; significa considerar as Ciências Humanas e Sociais como possibilidade de estudar o ser humano e a natureza de maneira distinta daquela do paradigma da eficiência, da objetividade clássica e do determinismo.

A Física Quântica questionou em seu próprio terreno pressupostos clássicos como o da realidade única, objetiva, regida por leis objetivas e propôs a noção de níveis de realidade e a descontinuidade (NICOLESCU, 1997). Em nosso campo de estudos e em áreas afins alguns/algumas pesquisadores/as assumem a subjetividade possível e aceitável, a não neutralidade e a ideia de que nossos próprios objetos de estudos são móveis e cambiantes.

Em Linguística Aplicada como em campos de estudos vizinhos, é através do recurso à transdisciplinaridade e à plurivocidade que o discurso científico pode ser desviante e resistente, pois sem a presença viva da multiplicidade de visões e da pluralidade de vozes nos discursos acadêmicos, corremos o risco de retornar ao cientificismo da ciência clássica com novas roupagens.

Referências

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

BAKHTIN, Mikhaïl. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhaïl. *Questões de Literatura e de Estética*. Traduzido por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero de Andrade. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhaïl. *Estética da Criação Verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAKHTIN, Mikhail. *Por uma filosofia do ato responsável*. Traduzido por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Science da la science et de la réflexivité*. Paris: Raisons d’agir, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Forschen und handeln/ Recherche et action*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Traduzido por Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In PASCHOAL, M. S. Z., CELANI, Maria Antonieta A. (org.) *Linguística Aplicada*. Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 a.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000 b.
- NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarité*. Manifeste. Paris : Jean-Paul Bertrand, 1996.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 253-269, 2012.