

ISSN: 1809-3507

PALIMPSESTO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UERJ
VOLUME 22, NÚMERO 43 – SET/DEZ 2023 – RIO DE JANEIRO - RJ

LINGUA(GEN)S EM CIRCULAÇÃO: A LINGUAGEM COMO FORMA DE ACESSO ÀS INSTÂNCIAS CIDADÃS



Instituto de
Letras
da UERJ





Catálogo na fonte: UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

P162 PALIMPSESTO / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras - Vol. 22, n. 43 (2023) – Rio de Janeiro: Instituto de Letras, 1999-2023.

Anual: 1999-2008

Semestral: 2009-2017

Quadrimestral: 2018-

ISSN 1809-3507 (online)

1. Literatura – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CDU 82(05)

Bibliotecária: Cristina da Cruz de Oliveira
CRB/74342

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Reitor Mario Sergio Alves Carneiro
Pró-reitor de Graduação PR1 Lincoln Tavares Silva
Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa PR2 Luís Antônio Campinho Pereira da Mota
Pró-reitora de Extensão e Cultura PR3 Cláudia Gonçalves de Lima
Diretor do CEH Bruno Rego Deusdará Rodrigues
Diretora do Instituto de Letras Janaina da Silva Cardoso
Vice-Diretora do Instituto de Letras Naira de Almeida Vellozo
Coord. da Pós-graduação em Letras Carlos Eduardo Soares da Cruz
Vice-Coord. da Pós-graduação em Letras Vanessa Cianconi Vianna Nogueira
Coord. de Estudos de Língua Alexandre do Amaral Ribeiro
Subcoord. de Estudos de Língua Sandra Pereira Bernardo
Coord. de Estudos Literatura Nabil Araújo de Souza
Subcoord. de Literatura Éverton Barbosa Correia

PALIMPSESTO É UMA INICIATIVA DO CORPO DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS COM O APOIO DA COORDENAÇÃO GERAL

CORPO EDITORIAL

Editoras gerais Lethicia Roberta Barros Gonçalves | Marcela Ansaloni de Azevedo
Editor assistente Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes
Editores de seção Adriene Ferreira de Mello | Amanda de Carvalho Ferreira
Ananda Maria Ferreira Missailidis | Bianca Gomes Borges Macedo | Bruna de Oliveira Sales
Carla dos Santos e Silva Oliveira | Carlos Eduardo Ferreira de Oliveira | Caroline Façanha
Cristiane Vieira Ribeiro de Oliveira | Débora Cristina N. de Souza Leão
Débora Garcia Restom | Danielle Meireles de Andrade | Elisa da Silva Santana | Fabiana de Paula Lessa
Oliveira | Gabriela Souza Farias de Azevedo | Isabela Coradini Pinheiro | Leonardo Freitas de Carvalho
Marcelo de Carvalho Gonçalves | Mariana Muniz Pivanti | Marina Otero Lemos Silva
Nathalia Bernardo Mazzini | Pâmara Ferreira Santos | Paula Pope Ramos
Paulo Cesar da Silva Lopes Junior | Tatiane Ludegards dos Santos Magalhaes

REVISORES TEXTUAIS

Língua Portuguesa Adriene Ferreira De Mello | Barbara Magalhães | Bruna de Oliveira Sales
Danielle Leal | Débora Garcia Restom | Luana Marques | Mainara de Freitas Galvão | Marcela Ansaloni
de Azevedo | Márcia Cristina Gutman | Maria Bárbara Branco | Mariana Nunes Marinho | Marina Otero
Lemos | Paulo Cesar da Silva Lopes Junior | Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Língua Inglesa Bruna de Oliveira Sales | Fabiana de Paula Lessa Oliveira
Jordana Lenhardt | Juliane Ramalho Barbosa | Marcelo de Carvalho Gonçalves Júnior
Maria Bárbara Branco | Mariana Pivanti | Marianna Pais
Marina Otero Lemos | Paulo Cesar da Silva Lopes Junior

Língua Espanhola Juliane Ramalho Barbosa

Língua Francesa Marina Otero Lemos Silva

DIAGRAMAÇÃO

Marcela Ansaloni de Azevedo | Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

CONSELHO CONSULTIVO

MEMBROS INTERNOS (UERJ)

Ana Cristina Chiara | Ana Lúcia Oliveira | André Crim Valente
Angela Correa Ferreira Baalbaki | Carmem Lúcia Negreiros | Davi Ferreira de Pinho
Deise Quintiliano Pereira | Éverton Barbosa Correia | Gustavo Bernardo Krause
João Cezar de Castro Rocha | José Carlos Azeredo | Leila Assumpção Harris
Leonardo Davino de Oliveira | Maria Aparecida F. de Andrade Salgueiro | Maria Conceição Monteiro
Maria Cristina Batalha | Maria Teresa Gonçalves Pereira | Nadiá Paulo Ferreira
Nabil Araújo de Souza | Roberto Acízelo | Sérgio Nazar David
Tânia Maria Granja Shepherd | Tania Maria Nunes de Lima Camara

MEMBROS EXTERNOS NACIONAIS

Adriana Nobrega (PUC-RJ) | Alena Ciulla (UFRGS) | Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)
Ana Elisa Ferreira Ribeiro (CEFET-MG) | Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins (IFF)
André Luiz Rauber (UFMT) | Annita Gullo (UFRJ) | Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA)
Berta Waldman (USP) | Bethania Mariani (UFF) | Carmem Pimentel (UFRRJ)
Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS) | Demerval da Hora (UFPB) | Denílson Lopes (UNB)

Désirée Motta Roth (UFMSM) | Diana Irene Klinger (UFF) | Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG)
 Emílio Carlos Roscoe Maciel (UFOP) | Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFG)
 Germana Sales (UFPA) | Gilson Costa Freire (UFRRJ) | Gisele Batista da Silva (UFRJ)
 Helena Maria Ferreira (UFLA) | José Luiz Fiorin (USP) | José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
 Luiz Costa Lima (PUC-RJ) | Kleber Aparecido da Silva (UnB) | Márcia Antônia Guedes Molina (UFMA)
 Maria Cristina Parreira (UNESP) | Maria Del Carmen F. Gonzalez Daher (UFF)
 Maria Medianeira Souza (UFPE) | Maria Rosa Petroni (UFMT) | Maria Sueli De Aguiar (UFG)
 Patrícia Gissoni Santiago Lavelle (PUC-RJ) | Paulo Jorge Martins Nunes (UNAMA)
 Paulo Motta Oliveira (USP) | Raúl Antelo (UFSC) | Raul de Souza Püschel (IFSP)
 Sandra Goulart de Almeida (UFMG) | Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFR)
 Simone de Jesus Padilha (UFMT) | Suzana Célia Leandro Scramim (UFSC)
 Thiago Soares de Oliveira (IFF) | Vanda Maria Elias (UNIFESP) | Viviane Dantas Moraes (UFMA)
 Walnice Nogueira Galvão (USP) | Wander Melo Miranda (UFMG)
 Wilbert Clayton Ferreira Salgueiro (UFES)

MEMBROS EXTERNOS INTERNACIONAIS

Alfredo Tenoch Cid Jurado (Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco – México)
 Ana Luísa Liberato Vieira Vilela Anileiro Onofre (Universidade de Évora – Portugal) | Antónia Estrela (Politécnico de Lisboa – Portugal) | Carla Valeria de Souza Faria (Università Ca' Foscari Venezia – Itália) | Catarina Isabel Sousa Gaspar (Universidade de Lisboa – Portugal) | Cesar Augusto Braga Pinto (Northwestern University – EUA) | Federico Navarro (Universidad de Buenos Aires – Argentina) | Gabriel Alejandro Giorgi (New York University – EUA) | Gema Ortega (Dominican University – EUA) | Gilmer Cook (Dominican University – EUA) | Gonzalo Leiva Quijada (PUC – Chile) | Imani D. Owens (University of Pittsburgh – EUA) | Isabel Sebastião (Politécnico de Lisboa – Portugal) | João Paulo Silvestre (King's College London – Inglaterra) | Leonardo Peluso Crespi (Universidad de la República – Uruguai) | Liliane Moreira Santos (Université de Lille – França) | Livia Assunção Cecilio (Università di Bologna – Itália) | Luis Ernesto Behares (Universidad de la República – Uruguai) | Maria Adelina de Figueiredo Batista Amorim (Universidade Nova de Lisboa – Portugal) | Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Universidade do Porto – Portugal) | Maria Laura Bettencourt Pires (Universidade Católica Portuguesa – Portugal) | Maria José Grosso (Universidade de Macau – China) | Marino Forlino (Scripps College – EUA) | Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal) | Pedro Balaus Custódio (Politécnico de Coimbra – Portugal) | Rui Manoel Sousa Silva (Universidade do Porto – Portugal) | Sarah Juliet Lauro (University of Tampa – EUA) | Sérgio Paulo Guimarães de Sousa (Universidade do Minho – Portugal) | Thomas Johnen (Westfälische Hochschule Zwickau – Alemanha)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Cultura, sociedade e poder: perspectivas e implicações	07
<i>Marcela Ansaloni de Azevedo, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes, Lethicia Roberta Barros Gonçalves</i>	

ENTREVISTA

L'analyse du discours à l'ère numérique: une interview avec Dominique Maingueneau	09
<i>Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes, Paulo Cesar da Silva Lopes Junior, Lethicia Roberta Barros Gonçalves, Débora Cristina N. de Souza Leão</i>	

DOSSIÊ

Imaginary formation and discursive ethos: a symbiotic relationship in Discourse Analysis	43
<i>Thiago Barbosa Soares</i>	

Crenças linguísticas e preconceito linguístico: reflexões sobre a Sociolinguística Educacional no contexto da educação básica	60
<i>Fernanda Soares da Silva Torres</i>	

Da insurgência da mulher no discurso da canção: um estudo para a sala de aula	76
<i>Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima, Natália Costa Azevedo de Faria</i>	

Liberdade de expressão e o estado democrático: um gesto interpretativo à luz da Análise de Discurso	95
<i>Bruno Gonçalves Lemos, Clóris Maria Freire Dorow</i>	

O trabalho com a ortografia no livro didático do 4º e 5º ano: considerações à luz da sociolinguística	118
<i>Carla Giovana de Campos, Rafaela Cristine Merli, Leonardo Igor Rak</i>	

Temáticas neoliberais em livros didáticos de ensino de alemão	144
<i>Rayanne Lira Favacho Caspary, Poliana Coeli Costa Arantes</i>	

ESTUDOS DE LÍNGUA

Análise do gênero artigo de opinião no livro didático à luz da análise crítica dos gêneros: contribuições para o ensino 174

Rizia Amanda Pereira Ramos Amanda Ramos, Maria Verônica Monteiro Lima Verônica Lima

As relações extraconjugais e extraoficiais sob o crivo do tempo e do espaço: uma abordagem histórico-dialetológica envolvendo variedades de língua portuguesa 192

Daniel Abud Marques Robbin

Descoberta e aceitação: relatos de experiência de um grupo de lésbicas e de gays 224

Ana Beatriz Oliveira Ribeiro

Multiletramentos em sala de aula: a construção de sentidos no hipertexto 244

Estefani Gumiéro Costa, Cláudio Ricardo Corrêa

O uso dos recursos multimodais no cineclube virtual de educadores: ponto de encontro durante a pandemia 271

Sandra Santella de Sousa

Relações entre cultura, multiletramentos e cognição: considerações na esfera da escola do campo 291

Daiane Aparecida Martins, Isabel Cristina Cordeiro

Um cotejo entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 307

Ellen Petrech Vasconcelos

RESENHAS

Revisão sistemática da monotongação de ditongos orais no português brasileiro 326

Geicilayne Tavares Pelayes

SOBRE ESTA EDIÇÃO

Expediente 01

Cultura, sociedade e poder: perspectivas e implicações

Com este número encerramos o vigésimo segundo volume da *Palimpsesto* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Compartilhamos com muita satisfação o dossiê “Lingua(gen)s em circulação: a linguagem como forma de acesso às instâncias cidadãs”. Vivenciamos, ao longo de todo o nosso percurso enquanto docentes, a relevância de pensar uma metodologia que seja potente ao aluno e que articule Língua e Literatura. Dessa forma, entendemos ser essa uma oportunidade para ampliar a discussão de como podemos trabalhar efetivamente para criar essa consciência política afim de oportunizar, de fato, uma formação social desses sujeitos.

Nesta edição, apresentamos uma importante e relevante entrevista com o Professor de Linguística no Departamento de Língua Francesa da Universidade Paris IV-Sorbonne, Dominique Maingueneau, que aborda como a contribuição do professor influenciou de diversas maneiras os estudos de língua em diversos países, dentre eles o Brasil, tendo suas principais contribuições na Linguística, na comunicação, na Análise do Discurso (AD) e nos estudos do Discurso Literário. Além disso, versa sobre como esse dispositivo teórico-analítico – a AD – pode funcionar para o enfrentamento das crises no século XXI, e, ainda, traz o diálogo sobre a influência da comunicação digital na comunicação linguística.

Na seção de Dossiê, a revista traz um artigo que trabalha com uma análise semiótica nos parâmetros da Análise do Discurso, com vistas a tratar da construção do *ethos* e formações imaginárias. Outro artigo dessa seção discorre sobre a contribuição dos conceitos da Sociolinguística para trabalhar questões relacionadas à ortografia com alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Outra contribuição importante do nosso Dossiê, ainda no campo dos estudos sociolinguísticos e de como o preconceito linguístico se estrutura na educação básica. Temos também a discussão sobre como as questões neoliberais manifestam-se nos livros didáticos voltados para o ensino de Alemão. Estes e outros temas estão enriquecendo as discussões propostas pela temática deste número.

Os artigos que integram a seção de estudos de língua deste número são contribuições igualmente relevantes para a investigação das estruturas ligadas aos estudos linguísticos e que também versam sobre a relação da língua com os instrumentos de poder e com os valores sociais inerentes às práticas linguísticas cotidianas. Um artigo analisa o

uso dos recursos multimodais nas ações pedagógicas, prática que vem ganhando cada vez mais espaço em decorrência da pandemia de Covid-19. Ainda, apresentamos um artigo que desenvolve uma abordagem histórico-dialetológica envolvendo diferentes variedades e temporalidades da Língua Portuguesa, e, também, um interessante estudo de temáticas neoliberais em livros didáticos.

Esta edição lança um convite para que você, leitor, se debruce sobre a problematização das relações entre cultura, linguagem e poder. Tendo em vista que, nos últimos anos, enfrentamos cada vez mais repressão em relação a como se portar e a como trazer temas socialmente relevantes para a sala de aula, buscamos provocar a reflexão sobre como nós, agentes transformadores, podemos possibilitar, para os nossos alunos, práticas discursivas que ensejam transverter esse sujeito que muitas vezes se encontra em um lugar sem fala.

A partir das discussões aqui propostas, acreditamos que seja possível examinar e legitimar as práticas da Análise do Discurso ainda na educação básica, de modo a viabilizar à percepção da linguagem como mecanismo social, histórico e político. Destaca-se, ainda, que investigar as estruturas de poder e os valores sociais que permeiam as práticas linguísticas cotidianas é solo fértil para a discussão de para a compreensão da Língua como instrumento de inteiração e como maneira de se colocar no mundo.

Esperamos que você, leitor, possa desfrutar das primorosas leituras que estão disponibilizadas neste dossiê e que as contribuições, aqui presente, sejam instrumentos valiosos para os seus estudos.

Os editores.

L'analyse du discours à l'ère numérique : une interview avec Dominique Maingueneau

Pr. Dr. Dominique Maingueneau (Sorbonne Université)

Intervieweurs :

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes (UERJ/CAPES)

Paulo Cesar da Silva Lopes Junior (UERJ)

Lethicia Roberta Barros Gonçalves (UERJ)

Débora Leão (UERJ/FAPERJ)

Dominique Maingueneau est un pionnier des études linguistiques qui pourraient être désignées comme l'Analyse du Discours, plus précisément issue de la tradition française. Docteur en Linguistique de l'Université Paris X et chercheur actif dans les sciences du langage, avec des contributions remarquables dans les domaines de la Linguistique, de la Communication, de l'Analyse du Discours et de la Littérature, le professeur Maingueneau nous fait l'honneur d'être l'illustre interviewé du numéro 43 de la Revue *Palimpsesto*, la revue des étudiants du Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL/UERJ), numéro qui porte sur le thème "Lingua(gen)s em circulação: a linguagem como forma de acesso às instâncias cidadãos".

Maingueneau est l'auteur de plusieurs livres dans le domaine de l'Analyse du Discours, beaucoup d'entre eux traduits dans différentes langues, y compris le portugais, tels que les ouvrages *Enunciados Aderentes* (2022), *Variações sobre o Ethos* (2020), *Discurso e Análise do Discurso* (2015), *Cenas da Enunciação* (2008) et *Gênese dos Discursos* (2008), tous publiés par Parábola Editorial. Il a également publié des articles dans diverses langues, principalement en français, sa langue maternelle, et en portugais, une langue qu'il maîtrise.

Actuellement professeur à l'Université Sorbonne, Maingueneau montre, tout au long de cette interview, que ses intérêts ont évolué et varié avec le temps. Cela s'est produit, par exemple, lorsqu'on lui a demandé d'écrire un manuel d'analyse linguistique pour les étudiants en littérature, en 1986. À partir de ce moment-là, cela se reflète dans son travail, Maingueneau commence à considérer la Littérature comme une région

spécifique du discours et reconnaît son importance dans le patrimoine culturel de l'humanité.

Pour lui, le discours n'est pas dissociable du contexte social qui le génère. Ainsi, selon lui, l'Analyse du Discours devient un observatoire intéressant de la société, capable de structurer les pratiques discursives et de révéler les dynamiques sociales. Cela est d'autant plus marqué dans le monde contemporain, numérisé, où l'Analyse du Discours peut influencer et améliorer l'enseignement ou le sens critique de la société face aux pratiques discursives digitales.

Le professeur Maingueneau souligne également l'importance de l'interdisciplinarité, qui, selon lui, consiste à aller au-delà du texte, la matérialité de la langue, centrale mais non exclusive dans le discours, celui-ci présentant alors plusieurs manifestations. Cependant, malgré la primauté de l'Analyse du Discours pour refléter un paysage si riche, le professeur nous met en garde que les pratiques dans ce domaine doivent être guidées par l'éthique, c'est-à-dire que nous devons réfléchir aux usages que nous en ferons, une activité qui peut à la fois soutenir le développement progressif de la société et susciter la violence et la domination.

Finalement, notre entretien aborde également les aspects plus techniques et actuels du débat public, qui gravitent autour de questions telles que les interactions médiatisées par les écrans, les discours de haine sur les réseaux sociaux et l'Intelligence Artificielle. Selon l'auteur, il est possible que, dans ces configurations récentes, nous trouvions de nouvelles formes de domination, un fait très évident pendant la pandémie de Covid-19, qui porte une grande dimension narrative et discursive.

Nous remercions sincèrement et chaleureusement le distingué professeur Dominique Maingueneau pour sa disponibilité et pour le débat franc, extrêmement enrichissant, à peine esquissé dans les pages à venir.

PALIMPSESTO

1) Tout au long de votre parcours en tant que chercheur des sciences du langage, vous avez contribué de différentes manières aux études linguistiques dans divers pays, comme le Brésil, avec vos principales contributions en Linguistique, en communication, en Analyse du Discours et en études du Discours Littéraire. Pourriez-vous donc raconter un

peu comment s'est déroulée votre recherche avec les études linguistiques et littéraires ?
Et comment décrivez-vous votre parcours jusqu'à ce moment présent ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Si je me suis intéressé à l'analyse du discours, c'est surtout parce que j'ai eu la chance de me trouver au bon endroit au bon moment. En 1970 j'étais étudiant de linguistique à l'université Paris-Nanterre, qui était alors le principal centre de développement de l'analyse du discours, dont l'émergence avait été consacrée en 1969 par la parution d'un numéro spécial de la revue *Langages* intitulé « L'analyse du discours ». Comme je voulais alors étudier un corpus qui appartenait au discours religieux, il m'a semblé que cette nouvelle discipline pouvait m'offrir un cadre conceptuel et méthodologique adéquat. C'était aussi l'époque où triomphait en littérature la « Nouvelle critique » et le projet de nombreux chercheurs qui s'intéressaient à l'analyse du discours était d'appliquer à des textes très divers, en particulier politiques, le même type d'approche que celles qui renouvelaient alors l'étude de la littérature. A cette époque il n'existait aucun manuel d'analyse du discours ni même aucun livre qui dresse un panorama de ce champ de recherche. On m'a proposé d'écrire un ouvrage d'introduction à cette nouvelle discipline ; c'est ainsi que j'ai publié une *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours* en 1976. Une fois engagé dans cette voie, j'ai poursuivi dans la même direction en menant en parallèle mes propres recherches et la rédaction de travaux de diffusion de l'analyse du discours.

Au départ, mes travaux n'étaient pas du tout orientés vers la littérature. Mais en 1986 un éditeur m'a demandé d'écrire un manuel d'analyse linguistique des textes destiné aux étudiants de littérature. J'ai adapté le cours que je donnais alors sur l'énonciation linguistique en choisissant des exemples empruntés à la littérature. À mon grand étonnement, ce livre (*Eléments de linguistique pour le texte littéraire*) a eu du succès. Je me suis ensuite orienté vers la pragmatique appliquée à la littérature (*Pragmatique pour le discours littéraire*, 1990), avant de décider qu'il fallait intégrer la littérature au champ de l'analyse du discours (*Le contexte de l'œuvre littéraire*, 1993). Désormais, je considère que la littérature est une région du discours. Cela ne signifie pas qu'une conversation ordinaire soit à mettre sur le même plan qu'une œuvre littéraire ; le discours est hétérogène, il est divisé en régions qui n'ont pas le même fonctionnement. Cela ne signifie

pas pour autant que l'analyse du discours a le monopole de l'étude de la littérature. Les œuvres littéraires relèvent d'un patrimoine collectif transmis de génération en génération, de sorte que la plupart des gens qui écrivent sur la littérature n'ont pas pour objectif d'en proposer une analyse scientifique mais d'interpréter ou de réinterpréter les œuvres, de raconter la vie des écrivains ou de décrire le monde dans lequel ils vivaient.

Quand je me retourne vers l'ensemble de mes travaux, j'avoue que je suis incapable de dresser le panorama d'une carrière de chercheur qui s'étend sur presque une cinquantaine d'années. Je n'ai pas défini au début un projet que j'aurais développé au fil des années, mais j'ai mené des recherches en fonction des circonstances et des demandes qui m'étaient adressées. Cela dit, il est inévitable qu'un certain nombre de tendances se dégagent des travaux que j'ai menés. Mais il est plus facile à un étranger qu'à moi-même de les détecter.

Au fil du temps, j'ai abordé des corpus très variés, de la philosophie aux étiquettes sur les marchandises, en passant par la littérature, les manuels scolaires, le discours religieux, le discours politique, la publicité, etc. Mais j'ai aussi constamment essayé de réfléchir sur la nature de l'analyse du discours et de souligner sur la diversité des modes de manifestation du discours. La notion de paratopie, par exemple, permet de caractériser une zone du discours, celle des « discours constitutants ». La catégorie même de genre de discours ne s'applique pas à toutes les manifestations du discours : elle n'est pas valable pour les conversations ou les échanges à l'intérieur d'activités non verbales, ni même pour Internet.

Cette préoccupation pour la diversité des manifestations du discours m'incite à contester le « mainstream » des études de discours. Dans leur grande majorité les chercheurs se focalisent sur les conversations et sur quelques secteurs sociaux : l'éducation, la politique, les médias, la justice, la santé, l'économie. Ils prennent rarement en compte des discours aussi importants que la religion, la littérature, la philosophie, la science... J'ai aussi été amené à critiquer la focalisation sur le texte, en introduisant le concept d'aphorisation, ainsi que la focalisation sur le langage au détriment du corps, en retravaillant la notion d'ethos ; récemment, j'ai contesté la séparation entre le discours et les choses en développant une problématique des « énoncés adhérents », ces séquences de signes qui sont écrites sur des supports matériels : des objets, des animaux, des corps humains...

Comme j'ai connu les premières années de l'analyse du discours, j'ai constamment été préoccupé de montrer son intérêt et sa légitimité. En effet, l'analyse du discours est arrivée tardivement dans le paysage scientifique et elle n'a pas ou pas encore de place assurée : ni dans la linguistique au sens étroit, ni dans la sociologie, ni dans la psychologie. C'est ce qui fait sa force, ce qui lui donne un grand pouvoir critique et lui permet d'intervenir dans n'importe quelle discipline. Mais c'est aussi ce qui la rend fragile. M. Foucault, en 1969 dans *l'Archéologie du savoir*, a écrit que la prise en compte du discours ouvre la possibilité de « desserrer l'étreinte apparemment si forte des mots et des choses » ; mais il faut reconnaître que plus d'un demi-siècle plus tard la situation n'a pas beaucoup évolué : cette étreinte reste extrêmement forte.

De manière générale, je pense que l'analyse du discours constitue un observatoire particulièrement intéressant de la société. Au lieu de découper des groupes sociaux ou de dresser un tableau des croyances partagées par les membres d'une collectivité, on peut observer leurs pratiques discursives. Celles-ci ne sont pas un « reflet » de la société : elles la structurent. Il faut en effet réfléchir en termes d'« institution discursive » : d'une part les institutions rendent possibles certaines pratiques discursives, d'autre part ces pratiques rendent possible ces institutions.

PALIMPSESTO

2) Le dossier repose sur la perception qu'en travaillant, même dès l'éducation de base, l'Analyse du Discours conjointement avec les crises rencontrées au XXI^e siècle, nous forgerions une conscience sociale chez les individus, ainsi, le langage agirait directement sur l'accès aux instances citoyennes. En cela, nous percevons l'étendue de la société dans ses profondeurs, et ainsi, elle est sujette à susciter l'intérêt des diverses sciences du langage et plus particulièrement de l'Analyse du Discours, notamment à partir de deux points de vue : 1) en raison de cette dynamique proposant de nouveaux objets d'analyse, de nouveaux corpus ; 2) en raison de sa remise en question de certaines limites des approches discursives plus traditionnelles. De votre point de vue, comment l'Analyse du Discours, en tant que dispositif théorique et analytique, pourrait-elle analyser et problématiser la crise du monde contemporain ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

J'ai beaucoup de mal à répondre à une telle question. On pourrait faire remarquer que l'analyse du discours n'est pas extérieure au « monde contemporain », qu'elle en fait partie. Le monde contemporain est un monde où on pratique l'analyse du discours, de la même manière que la démocratie athénienne était un monde où on pratiquait la rhétorique. L'intérêt pour le discours qui est apparu dans les années 1960 et qui n'a fait que croître dans les décennies suivantes va de pair avec la « tertiarisation » de l'économie, qui a été considérablement accrue par le développement de l'informatique, puis d'Internet. L'étude du discours accompagne aussi ce que N. Fairclough appelle la « technologisation du discours » qui étend d'une manière jusque-là inconnue les techniques de contrôle social au langage, tant pour la production que pour le traitement du discours : il suffit de penser à l'apparition récente des « chatbots » tels que Chat GPT et ses concurrents. L'analyse du discours n'est d'ailleurs pas le seul champ de recherche concerné : il faut également prendre en compte développement dans le monde entier de la sémiotique ou des sciences de la communication. Plus se multiplient les espaces qui offrent des signes en spectacle et plus il y a d'experts pour les analyser. Les experts eux-mêmes se détachent d'une foule considérable d'analystes spontanés qui délivrent leurs avis dans les innombrables espaces interactifs de « discussion », de « réaction », d'« opinion »... que propose Internet. Les études de discours participent, qu'elles le veuillent ou non, de cette réflexivité généralisée de la société à l'égard de ses propres pratiques discursives. Quel que soit le domaine considéré, la question du discours est devenue centrale dans des sociétés où dans le monde professionnel comme dans la vie privée presque tout le monde est connecté en permanence à une masse d'énoncés issues de sources multiples.

Comme toute innovation, l'analyse du discours peut être mise au service du pire et du meilleur. Elle peut par exemple contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement. De ce point de vue, elle présente un grand avantage par rapport à d'autres disciplines : elle appréhende le discours à la fois comme du langage et comme une activité sociale. L'analyse du discours se distingue d'autres disciplines qui se donnent pour objet d'étudier des textes ; en effet, non seulement elle n'aborde pas des textes mais des pratiques discursives, mais encore elle étudie toutes sortes de corpus, au lieu de se focaliser sur les textes écrits prestigieux. Cela lui permet d'établir plus facilement des

relations entre des domaines différents : par exemple les médias, l'administration et la pédagogie.

PALIMPSESTO

3) Dans l'article du livre « Aphorisation et cadrage interprétatif », vous affirmez que « le texte constitue l'unique réalité empirique à laquelle ait affaire le linguiste : des unités comme la phrase ou le mot sont nécessairement abstraites de textes. Le texte est en effet la contrepartie du genre de discours, qui est considéré comme le cadre de toute communication pensable. » (Maingueneau, 2013, p. 101). Partant de la perception que le texte est la base fondamentale de la communication et que la langue est considérée comme un instrument de pouvoir et de domination, pourriez-vous commenter de quelle manière les présupposés théoriques de l'Analyse du Discours peuvent contribuer à contester les pratiques linguistiques excluantes utilisées par divers agents de la communication ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Dans le passage que vous citez il me semble que ce n'est pas mon point de vue que j'expose mais celui qui est dominant en analyse du discours. Dans mes travaux sur l'aphorisation et dans d'autres, je conteste en effet l'idée que le texte soit l'unique manifestation du discours. En outre, la notion de texte n'a pas la même signification si on considère un texte monologique écrit et une conversation. Mais il est vrai que la société est structurée par les textes qui relèvent de genres de discours.

Toute domination a besoin du langage pour se légitimer et perdurer. Mais ce n'est pas un problème de « langue » mais de « discours ». L'analyse du discours repose en effet sur le présupposé que notre parole est soumise à deux niveaux de contraintes : celui de la langue, au sens de Saussure, c'est-à-dire le système linguistique, et celui du discours. Vous avez raison de souligner que l'analyse du discours a un pouvoir critique en ce sens qu'elle montre comment les relations de pouvoir sont au cœur des pratiques discursives : elles ne sont pas seulement un reflet de ces relations, elles contribuent à les rendre naturelles. On ne peut donc pas améliorer un secteur de la société sans modifier ses

pratiques discursives. Tout le problème est évidemment de savoir quelles sont les pratiques discursives qu'il convient de modifier pour parvenir au résultat qu'on s'est fixé.

Il est vrai que, comme le dit R. Barthes, toute langue est « fasciste » en ce sens qu'elle contraint ce que nous pouvons dire ; mais c'est aussi ce qui permet l'existence d'une société, l'échange entre les humains, qui en fait des humains. De la même manière, le genre de discours contraint ce que nous pouvons dire, mais il existe des chansons de haine et des chansons d'amour, et la contestation de la domination par le discours se fait aussi à travers du discours...

Au-delà des relations de domination inscrites dans le détail des pratiques discursives, il faut prendre en compte des phénomènes plus vastes : en particulier la propagande dans les Etats autoritaires ou, au niveau individuel, les propos haineux ou complotistes qui circulent sur les réseaux sociaux. C'est une nouvelle forme de domination, qui est rendue possible par les technologies digitales. Les deux phénomènes sont de plus en plus liés : aujourd'hui la propagande ne passe plus seulement par la presse écrite, la radio, la télévision ou des affiches dans les rues : elle envahit aussi les réseaux sociaux. Certains États ou certaines entreprises ont créé des services spécialisés pour diffuser de manière déguisée leur propagande sur Internet. On sait que le gouvernement russe, par exemple, a essayé d'orienter le vote en faveur de D. Trump. Les analystes du discours sont bien armés pour analyser le fonctionnement de ce type de communication, mais malheureusement leurs recherches ne touchent qu'un public très limité et elles n'ont presque pas de prise sur ceux qui produisent de tels discours. On doit également avoir à l'esprit que la connaissance du fonctionnement du discours peut servir aussi bien des buts éthiques que la violence et la domination. Les États ou les grandes entreprises peuvent utiliser à leur profit les connaissances que produisent les sciences sociales et humaines. La généralisation de l'Intelligence Artificielle ne peut que faciliter les choses pour ceux qui veulent contrôler l'usage du discours. L'analyse du discours peut fournir des instruments d'émancipation seulement si elle peut s'appuyer sur une action politique qui l'oriente dans la bonne direction.

PALIMPSESTO

4) En tenant compte de la période de pandémie que nous avons traversée et de la période post-pandémique que nous vivons actuellement, comment percevez-vous l'influence de la communication numérique sur la communication linguistique ? Et de quelle manière les discours numériques peuvent-ils modifier ou non les présupposés de l'Analyse du Discours ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Tout dépend de ce qu'on entend par « communication linguistique ». La crise du Covid n'a pas eu d'influence notable sur le système de la langue ; elle a seulement introduit dans l'usage un certain nombre de termes qui auparavant étaient réservés au vocabulaire de diverses disciplines scientifiques. En revanche, elle a accéléré des tendances qui auparavant étaient peu visibles. J'en soulignerai deux.

Le premier est le développement des activités d'échange linguistique à distance, en particulier dans le monde de l'enseignement et dans le monde du travail. Aujourd'hui il existe souvent deux options pour parler à quelqu'un là où auparavant il n'y en avait qu'une : le contact entre des personnes dont les corps partagent le même espace. Le second, c'est la mise en cause systématique des autorités traditionnelles par les réseaux sociaux. Auparavant, cela concernait surtout le domaine politique ; avec la crise du Covid ce sont les sciences elles-mêmes qui ont été contestées. Cela s'explique évidemment par le caractère inédit du phénomène : la recherche scientifique exige un temps long, alors qu'il y avait urgence à répondre à la crise créée par un virus nouveau. C'étaient donc des circonstances idéales pour que prolifèrent des informations invérifiables. Dans un monde où chacun dispose de smartphones, de tablettes ou d'ordinateurs, la quantité d'informations s'est accrue de manière vertigineuse, et elles se diffusent instantanément dans le monde entier. Ces informations se présentent comme des séquences signes qui surgissent sur des écrans sans être encadrées par une institution qui en soit responsable. Ce n'est pas la crise du Covid qui a provoqué cette situation, mais elle a contribué à installer un sentiment de défiance généralisée quant à la fiabilité de la relation entre ces séquences de signes et le monde « réel ».

Cette crise a également permis de prendre conscience à quel point notre perception du monde est construite par le discours. Nous appréhendons spontanément une épidémie comme une réalité biologique, médicale ou sociale, qui n'a rien à voir avec le discours. Les biologistes scrutent la structure des virus ou des bactéries, la libération des anticorps, etc. Les médecins s'intéressent aux modes de transmission et aux protocoles thérapeutiques. Les sociologues appréhendent l'épidémie à travers ses conditions et ses effets sociaux : quels groupes sont les plus touchés, quelles sont les conséquences psychologiques ou économiques du confinement généralisé, etc. Mais l'épidémie est aussi une réalité discursive. Quand on parle de la Covid-19 on parle d'une *dénomination* construite par un organisme international ; quand évoque des « faits scientifiques », on évoque en réalité des *publications* scientifiques ; quand on évoque « les chiffres de la pandémie », on évoque en réalité une multitude de *pratiques sémiotiques* de construction et de diffusion de ces chiffres ; quand on interroge un biologiste à la télévision, on active un *genre de discours* médiatique ; et ainsi de suite.

Le développement prodigieux des modes de communication digitale ne peut qu'avoir des conséquences sur les présupposés, les concepts et les méthodes des analystes du discours. La plupart continuent à travailler de la même manière qu'auparavant. Or aujourd'hui les individus passent davantage de temps à regarder des écrans (pour lire ou pour écrire) qu'à interagir oralement, à lire des imprimés ou à écrire des textes sur du papier. Le développement des audiobooks va dans le même sens. Certes, les télévisions étaient déjà des écrans, mais ce n'étaient pas des écrans à usage individuel et il s'agissait d'une communication asymétrique sur laquelle les destinataires n'avaient pas de prise. Les analystes du discours se trouvent dès lors confrontés à des corpus beaucoup plus difficiles à gérer : constituer et traiter un corpus traditionnel de textes écrits pose moins de problèmes que mener des recherches sur un corpus extrait de réseaux sociaux ou de sites web. La dimension multimodale et l'aspect technique ne peuvent plus être ignorés quand on aborde ce genre de données. Leurs destinataires ne sont pas seulement des déchiffreurs, ils peuvent accomplir un certain nombre d'opérations sur ce qui apparaît sur leurs écrans. Face à cette nouvelle donne, les analystes du discours peuvent être tentés de se replier sur des données « pures » et à abandonner à d'autres disciplines ce qu'ils ont du mal à gérer, plutôt que de procéder aux ajustements épistémologiques nécessaires.

En outre, l'exercice du discours se présente de moins en moins comme une relation entre des partenaires engagés dans une seule activité communicationnelle. Les situations hybrides sont de plus en plus fréquentes. Au quotidien on voit se mêler les régimes ; par exemple on converse avec quelqu'un tout en consultant internet sur son téléphone ou en envoyant des sms. Un lycéen qui fait ses devoirs rédige une copie tout en surfant sur Internet et en lisant un imprimé, et éventuellement en regardant de temps en temps une vidéo sur son téléphone ou sa tablette. Sans aller si loin, les interactions dans la sphère privée comme dans la sphère commerciale ou professionnelle font de plus en plus intervenir la médiation d'écrans : pour vérifier une information, pour envoyer une photo, partager un document, etc.

PALIMPSESTO

5) Pourriez-vous parler un peu des déclencheurs discursifs dans la formation de l'opinion publique ? Comment le discours, par exemple celui des gouvernements et des grandes organisations, active-t-il certains sens en période de crise ? Comment analyser les déclencheurs discursifs effectués par différentes organisations ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

J'avoue que j'ai du mal à saisir ce que vous entendez par « déclencheur discursif ». Votre question insiste sur le rôle des « grandes organisations » et des « gouvernements » ; mais sur ce point il y a eu une grande évolution, du moins dans les pays où le gouvernement ne contrôle pas les médias. Aujourd'hui on assiste à l'émergence de nouveaux acteurs et de nouveaux espaces de production et de circulation des énoncés. On pense évidemment aux réseaux sociaux, qui concurrencent les circuits traditionnels ; mais il faut aussi prendre en compte le poids croissant des associations de toutes sortes qui accèdent facilement aux organes de communication les plus importants. Si par exemple un enfant dans une école est harcelé par ses camarades, ou s'il se produit un acte de discrimination raciale, telle ou telle association spécialisée peut signaler ces faits aux grands organes de presse qui les diffusent très rapidement sur le Web ; cela contraint souvent les partis politiques à réagir en publiant des communiqués ou les politiciens à écrire des tweets qui

eux-mêmes peuvent être cités sur le Web. Auparavant, ces informations auraient au mieux été mentionnées dans des journaux locaux.

Les périodes de crise peuvent renforcer l'emprise du discours des grandes organisations et des gouvernements car les citoyens cherchent la sécurité ; mais elles peuvent aussi l'affaiblir. J'ai évoqué plus haut la crise du Covid, qui a permis la multiplication d'informations venues d'acteurs qui auparavant étaient marginaux. A l'échelle de la planète on voit ainsi s'affronter deux tendances : l'une qui affaiblit l'autorité des grands acteurs de la communication, l'autre qui au contraire s'efforce d'imposer le point de vue des plus puissants. Les nouvelles technologies favorisent en effet à la fois la prolifération incontrôlable des énoncés et leur surveillance généralisée.

PALIMPSESTO

6) Les Études Culturelles ont acquis une place significative dans la Littérature Contemporaine en problématisant les relations entre culture, langage et pouvoir ; de même, l'Analyse du Discours enquête sur les structures de pouvoir et les valeurs sociales au sein des pratiques linguistiques quotidiennes. Considérant que les objectifs des deux disciplines peuvent être perçus dans une intersection, de quelle manière les présupposés théoriques de l'Analyse du Discours peuvent-ils contribuer à une approche interdisciplinaire entre la Linguistique et la Littérature ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Je ne suis pas certain qu'on puisse dire que les études culturelles sont une discipline. C'est plutôt un champ de réflexion qui permet de repenser les expériences des sujets et les produits culturels sous l'angle de la remise en question des formes de domination. Elles permettent de déconstruire les savoirs et de décentrer le regard en ne partant plus seulement de l'objet culturel tel qu'il a été construit mais aussi de la manière dont il influe sur les personnes qui les reçoivent. Ces études culturelles mettent ainsi l'accent sur les usages et les publics des produits culturels. De son côté, quand l'analyse du discours se donne pour projet d'étudier la littérature, elle opère un déplacement vers la notion de « discours littéraire », c'est-à-dire en refusant les habitudes des spécialistes

de littérature qui le plus souvent se divisent en deux groups : d'une part ceux qui analysent et interprètent les œuvres, d'autre part ceux qui étudient le « contexte » biographique ou social dans lequel elles ont été produites et où elles circulent. L'analyse du discours conteste cette division, en particulier en rapportant les œuvres aux institutions qui les rendent possibles et où elles prennent sens. Les études culturelles et l'analyse du discours peuvent donc être complémentaires sous bien des aspects. Il y a néanmoins des différences entre ces deux démarches. Par exemple les études culturelles ont une visée foncièrement critique : elles contestent la culture dominante. En revanche, l'analyse du discours littéraire n'est pas nécessairement critique et elle ne met pas l'accent sur la réception des produits culturels.

PALIMPSESTO

7) En incorporant l'Analyse du Discours en tant que dispositif théorique et analytique en classe, nous comprenons que ce dispositif pédagogique agit comme une alternative dans la formation de l'élève. Ainsi, nous avons une légère inclination à réfléchir à la manière dont le professeur travaillerait également avec un concept bien connu, l'*ethos*. Pourriez-vous alors nous éclairer sur les notions d'*ethos* « catégoriel », « expérientiel » et « idéologique » ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

C'est un problème très difficile que celui des usages pédagogiques de l'analyse du discours. Le problème se pose aussi quand on fait appel à d'autres disciplines : en particulier la sociologie ou la psychologie. L'analyse du discours en tant que telle n'est pas destinée à améliorer l'enseignement. C'est à la didactique que revient la tâche de choisir dans les travaux d'analyse du discours des éléments qui peuvent être utiles pour la pédagogie. Cela peut se faire à deux niveaux complémentaires. A un premier niveau l'intervention de l'analyse du discours permet d'analyser le fonctionnement de l'institution scolaire ; il y a par exemple des travaux sur les cours, sur les travaux écrits rédigés par les élèves, sur les pratiques de recrutement des enseignants, etc. A un second niveau elle permet d'améliorer les programmes. L'enseignement de la littérature, par

exemple, ne sera pas le même si on aborde la littérature en termes de discours ou si on a davantage conscience des présupposés idéologiques sur lesquels s'appuient les textes qu'on étudie en classe.

L'ethos est une des notions qui peuvent être utilisées pour la didactique de la langue puisqu'elle engage une relation entre la parole et le locuteur, qui est appréhendé dans ses multiples dimensions : sa réputation, son statut dans la société, son corps. Mais je n'ai pas la compétence pour déterminer de quelle façon un didacticien pourrait l'intégrer dans un appareil pédagogique. Et ceci d'autant plus qu'il faut tenir compte de la diversité des situations : l'enseignement de l'expression écrite ou orale, par exemple, ne pose pas les mêmes problèmes au Brésil et en France, dans une école populaire et dans une école dont les élèves appartiennent à des classes privilégiées. L'ethos peut être une catégorie utile parce qu'elle se situe précisément à l'articulation entre la parole et le comportement social ; de ce point de vue, il est significatif que cette notion soit utilisée aussi bien en analyse du discours qu'en sociologie.

J'ai introduit la distinction entre ethos « catégoriel », « expérientiel » et « idéologique » pour rendre plus efficace la notion d'ethos. Je me suis aperçu en effet que dans les travaux sur l'ethos on utilisait les étiquettes les plus variées de manière peu contrôlée : ethos « de professeur », ethos « masculin », ethos « écologiste », ethos « patriotique », ethos « paysan », etc. Pour prendre en compte cette diversité, j'ai ainsi proposé d'attribuer à l'ethos trois dimensions (*catégorielle*, *expérientielle* et *idéologique*) qui sont plus ou moins saillantes selon les textes considérés.

1) La dimension « catégorielle » recouvre aussi bien des rôles *discursifs* que des statuts *extradiscursifs*. Les premiers sont liés à l'activité de parole, et donc à la scène générique : animateur, conteur, prédicateur... Les seconds peuvent être de natures très variées : père de famille, ingénieur, villageois, Mexicain, célibataire, étudiant... etc.

2) La dimension « expérientielle » de l'ethos recouvre des stéréotypes socio-psychologiques : sagesse, agressivité, lenteur, bêtise, originalité, douceur, rigidité...

3) La dimension *idéologique* renvoie à des positionnements dans des champs discursifs. Dans le champ politique : conservateur, féministe, écologiste, anticlérical... ; dans le champ littéraire : romantique, réaliste, moderniste...

Ces trois dimensions interagissent fortement dans les stéréotypes qui circulent dans une certaine culture. Le paysan (ethos catégoriel) présente des affinités avec le bon sens

(ethos expérientiel) et le conservatisme (idéologique) ; en politique le militant d'extrême gauche ou d'extrême droite (ethos idéologique) est associé au fanatisme (ethos expérientiel), etc. L'un des intérêts de cette distinction est que selon les énoncés il y a domination de l'une ou l'autre dimension de l'ethos. Mais je pense que cette grille d'analyse pourrait être améliorée pour mieux prendre en compte la diversité des situations de communication.

PALIMPSESTO

8) En tant qu'individus sociaux, nous produisons et interagissons au moyen de textes, écrits et parlés, de différentes modalités discursives et dans divers domaines de l'activité communicative humaine. Pourriez-vous commenter comment les courants théoriques de l'Analyse du Discours contribuent à l'enseignement des langues et de la littérature à l'université et dans l'éducation de base ?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

C'est là une question redoutable car, comme je viens de le dire, la transposition didactique de l'analyse du discours ne peut pas se faire de manière mécanique : elle exige l'intervention d'une réflexion didactique. Il faut donc renoncer à une conception « applicationniste » des relations entre analyse du discours et enseignement. En réalité, il se produit une interaction entre les deux domaines. L'analyse du discours est modifiée par les problèmes que pose l'enseignement ; elle est amenée à façonner de nouveaux concepts pour répondre aux besoins des didacticiens. Et ceci est d'autant plus vrai que le secteur de l'enseignement est d'une extraordinaire complexité. On a l'habitude de se focaliser sur les interactions dans la salle de classe ou les manuels scolaires, mais ce n'est qu'une petite partie de l'institution scolaire, qui est d'ailleurs de moins en moins un univers clos. Le rapport même des élèves au savoir a changé. Auparavant l'essentiel de leurs connaissances était acquis à travers l'enseignement ; aujourd'hui ils recueillent de plus en plus d'informations sur Internet et communiquent entre eux. Cela incite beaucoup d'enseignants à apprendre aux élèves à organiser des connaissances auxquelles ils ont facilement accès plutôt qu'à seulement leur délivrer des connaissances.

L'enseignement de la langue et de la littérature se pose en des termes très différents dans l'éducation de base et à l'université. Dans l'éducation de base les objectifs de cet enseignement sont divers : s'agit-il d'enrichir la culture générale ? de transmettre un patrimoine et des valeurs civiques ? d'apprendre à mieux s'exprimer à l'écrit ? à l'oral ? d'être capable d'analyser la langue ou les textes ? Les enseignants sont censés poursuivre tous ces objectifs à la fois, mais il est clair que c'est une tâche très difficile. Il faut en outre tenir compte de la très grande diversité sociale des élèves puisque la maîtrise de la langue et la richesse de la culture dépendent étroitement de l'environnement familial.

À l'université les choses sont plus simples puisqu'on a affaire à des étudiants qui se sont orientés vers l'étude des lettres. Ils sont censés avoir une certaine maîtrise de la langue et une certaine culture. Ce sont donc les capacités d'analyse et l'aptitude à maîtriser quelques genres de discours spécialisés qui passent au premier plan. Néanmoins, tous les étudiants ne se préoccupent pas de littérature ; beaucoup sont inscrits dans des départements de communication, qui font intervenir des savoirs qui proviennent des sciences sociales. L'un des intérêts majeurs de l'analyse du discours est qu'elle peut servir cadre commun à l'ensemble des enseignements qui ont affaire au langage. Le développement d'une analyse du discours littéraire, par exemple, permet de jeter de nombreux ponts entre la littérature, les sciences du langage et les sciences de la communication. Cela peut grandement contribuer à donner une cohérence aux enseignements dispensés dans ces départements.

REFERENCES

MAINGUENEAU, Dominique. Aphorisation et cadrage interprétatif. *Redis* : revista de estudos do discurso, n° 2, Porto, 2013, p. 100-116. Disponible sur : <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/issue/view/263>. Consulté le 25 juillet 2023.

Dominique Maingueneau : Docteur en Linguistique de l'Université Paris X et chercheur actif dans les sciences du langage, avec des contributions remarquées dans les domaines de la Linguistique, de la communication, de l'Analyse du Discours et de la Littérature ; auteur de plusieurs livres dans le domaine de l'Analyse du Discours, dont beaucoup ont

été traduits dans différentes langues, y compris le portugais. Il a également publié des articles dans plusieurs langues. Actuellement, il enseigne à l'Université Sorbonne.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes : Doctorant en Lettres-Langue Portugaise (UERJ/CAPES) ; membre des groupes de recherche en Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq), Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq) et Laboratório de Pesquisa em Língua e Discurso (LINDIS/CNPq). Éditeur de la Revue *Palimpsesto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-4631> | E-mail : thiagodossantos16@gmail.com.

Paulo Cesar da Silva Lopes Junior : Doctorant en Lettres - Études Littéraires : Théorie Littéraire et Littérature Comparée. Membre du Grupo de Estudos Sartrianos (GP-CNPq). Éditeur de la Revue *Palimpsesto*. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-5705-4929> | E-mail : juniorlopesnews@gmail.com.

Lethicia Roberta Barros Gonçalves : Étudiante en Master de Linguistique à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Éditrice de la Revue *Palimpsesto*. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0714-0252> | E-mail : lethicia-gtins@hotmail.com.

Débora Leão : Étudiante en Master de Linguistique à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FAPERJ). Éditrice de la Revue *Palimpsesto*. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3267-9148> | E-mail: deboracristinaleao@gmail.com.

A Análise do Discurso nos tempos digitais: uma entrevista com Dominique Maingueneau

Prof. Dr. Dominique Maingueneau (Universidade Sorbonne)

Entrevistadores:

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes (UERJ/CAPES)

Paulo Cesar da Silva Lopes Junior (UERJ)

Lethicia Roberta Barros Gonçalves (UERJ)

Débora Leão (UERJ/FAPERJ)

Dominique Maingueneau é pioneiro nos estudos de Linguagem que seriam nomeados como Análise do Discurso, mais especificamente de vertente francesa. Doutor em Linguística pela Universidade de Paris X e pesquisador ativo nas ciências da linguagem, com contribuições destacadas nos campos da Linguística, comunicação, Análise do Discurso e Literatura, o professor Maingueneau nos concede a honra de ser o ilustre entrevistado do número 43 da Revista Palimpsesto, a revista discente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL/UERJ), número este que possui o tema “Lingua(gen)s em circulação: a linguagem como forma de acesso às instâncias cidadãs”.

Maingueneau é autor de vários livros na área de Análise do Discurso, muitos deles traduzidos para diversos idiomas - entre eles a Língua Portuguesa, como as obras *Enunciados Aderentes* (2022), *Variações sobre o Ethos* (2020), *Discurso e Análise do Discurso* (2015), *Cenas da Enunciação* (2008) e *Gênese dos Discursos* (2008), todos publicados pela Parábola Editorial. Também publicou artigos em diversas línguas, notadamente francês, sua língua materna, e português, idioma ao qual ele domina.

Atualmente atuante como professor da Universidade Sorbonne, Maingueneau nos mostra, ao longo desta entrevista, que seus interesses foram atualizando-se e variando conforme o tempo. Isso se deu, por exemplo, quando lhe foi solicitado que escrevesse um manual de análise linguística para estudantes de literatura, em 1986. A partir de então, como se refletirá em seu trabalho, Maingueneau passa a considerar a Literatura como uma

região específica do discurso e reconhece sua importância no patrimônio cultural da humanidade.

Para ele, o discurso não é separável do contexto social que o origina. Desta forma, em sua visão, a Análise do Discurso torna-se um observatório interessante da sociedade, capaz de estruturar as práticas discursivas e revelar dinâmicas sociais. Isto é ainda mais forte no mundo contemporâneo, digitalizado, no qual a Análise do Discurso pode influenciar melhorando o ensino ou o senso crítico da sociedade frente às práticas discursivas digitais.

O professor Maingueneau também destaca a importância da interdisciplinaridade, que, para ele, relaciona-se com ir além do texto, a materialidade da língua, que é central, mas não sozinha no discurso, possuindo este último, então, mais manifestações. Contudo, apesar da primazia da Análise do Discurso para refletir em um cenário tão rico, o professor nos alerta que as práticas do campo devem ser pautadas por ética, ou seja, devemos pensar nos usos que daremos a ela, uma atividade que pode tanto auxiliar o desenvolvimento progressivo da sociedade quanto incitar violência e dominação.

Por fim, nossa entrevista também abrange os aspectos mais técnicos e atualizados do debate público, que orbitam em torno de questões como as interações mediadas por telas, os discursos de ódio nas redes sociais e a Inteligência Artificial. Para o autor, é possível que encontremos nestas recentes configurações novas formas de dominação, fato muito evidenciado durante a pandemia de Covid-19, portadora de uma grande dimensão narrativa e discursiva.

Agradecemos sincera e profundamente o ilustre professor Dominique Maingueneau pela disposição de tempo e pelo franco debate, muitíssimo proveitoso, apenas semeado nas páginas a seguir.

PALIMPSESTO

1) Ao longo da sua trajetória como pesquisador das ciências da linguagem, o senhor contribuiu de diversas maneiras para os estudos de língua em diversos países, dentre eles o Brasil, tendo suas principais contribuições na Linguística, na comunicação, na Análise do Discurso e nos estudos do Discurso Literário. Assim sendo, poderia narrar um pouco

sobre como se deu a sua pesquisa com os estudos linguísticos e literários? E como descreve a sua trajetória até o presente momento?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Se tive interesse pela análise do discurso, foi porque tive, sobretudo, a sorte de estar no lugar certo na hora certa. Em 1970, eu era estudante de linguística na Universidade Paris-Nanterre, que na época era o principal centro de desenvolvimento da análise do discurso, cujo surgimento foi reconhecido em 1969 com a publicação de um número especial da revista *Langages*, intitulado “*L’analyse du discours*”. Como eu queria estudar na época um *corpus* pertencente ao discurso religioso, me pareceu que essa nova disciplina poderia me oferecer um arcabouço conceitual e metodológico adequado. Foi também a época em que a “*Nouvelle critique*” triunfou na literatura e o projeto de muitos pesquisadores, que se interessavam pela análise do discurso, era aplicar a textos muito diversos, especialmente os políticos, o mesmo tipo de abordagem que estava revolucionando o estudo da literatura naquele momento. Naquela época, não existia nenhum manual de análise do discurso ou mesmo qualquer livro que fornecesse uma visão geral desse campo de pesquisa. Pediram-me para escrever um trabalho introdutório a essa nova disciplina; foi assim que publiquei uma *Initiation aux méthodes de l’analyse du discours* em 1976. Uma vez empenhado nesse caminho, continuei na mesma direção, conduzindo simultaneamente minhas próprias pesquisas e escrevendo trabalhos para divulgar a análise do discurso.

Inicialmente, meus trabalhos não tinham nenhuma orientação para a literatura. Mas em 1986, um editor me pediu para escrever um manual de análise linguística para textos destinados aos estudantes de literatura. Adaptei o curso que estava ministrando na época sobre enunciação linguística, escolhendo exemplos tirados da literatura. Para minha grande surpresa, este livro (*Eléments de linguistique pour le texte littéraire*) teve muito sucesso. Em seguida, direcionei meu trabalho para a pragmática aplicada à literatura (*Pragmatique pour le discours littéraire*, 1990), antes de decidir que era necessário integrar a literatura no campo da análise do discurso (*Le contexte de l’œuvre littéraire*, 1993). Atualmente, considero a literatura como uma região do discurso. Isso não significa que uma conversa comum deva ser colocada no mesmo nível que uma obra literária; o

discurso é heterogêneo, ele é dividido em regiões que não funcionam da mesma forma. No entanto, isso não significa que a análise do discurso detenha o monopólio do estudo da literatura. As obras literárias fazem parte de um patrimônio coletivo transmitido de geração em geração, de modo que a maioria das pessoas que escrevem sobre literatura não têm como objetivo oferecer uma análise científica, mas sim interpretar ou reinterpretar as obras, contar a vida dos escritores ou descrever o mundo em que viveram.

Quando olho para trás, para todo o meu trabalho, admito que sou incapaz de fornecer uma visão geral de uma carreira de pesquisa que se estende por quase cinquenta anos. No início, não defini um projeto que desenvolveria ao longo dos anos, mas conduzi pesquisas conforme as circunstâncias e demandas que me foram apresentadas. Dito isso, é inevitável que algumas tendências surjam nos trabalhos que realizei. No entanto, é mais fácil para um estranho detectá-las do que para mim mesmo.

Ao longo do tempo, abordei trabalhos bem variados, desde filosofia a rótulos de produtos, incluindo literatura, manuais escolares, discurso religioso, discurso político, publicidade, etc. No entanto, também procurei constantemente refletir sobre a natureza da análise do discurso e destacar a diversidade dos modos de manifestação do discurso. A noção de paratopia, por exemplo, permite caracterizar uma área do discurso, a dos “*discours constitutants*”. A própria categoria de gênero de discurso não se aplica a todas as manifestações do discurso: ela não é válida para conversas ou trocas dentro de atividades não verbais, e nem mesmo para a Internet.

Essa preocupação com a diversidade das manifestações do discurso me leva a questionar o “*mainstream*” dos estudos de discurso. Na sua grande maioria, os pesquisadores se concentram em conversas e em alguns setores sociais: educação, política, mídia, justiça, saúde, economia. Eles raramente levam em conta discursos tão importantes como a religião, a literatura, a filosofia, a ciência... Também fui levado a criticar a ênfase no texto, introduzindo o conceito de aforização, assim como a ênfase na linguagem em detrimento do corpo, ao reformular a noção de *ethos*; recentemente, contestei a separação entre o discurso e as coisas, desenvolvendo uma problemática dos “*énoncés adhérents*”, essas sequências de sinais que são inscritas em suportes materiais: objetos, animais, corpos humanos...

Como testemunhei os primeiros anos da análise do discurso, sempre estive preocupado em mostrar seu interesse e legitimidade. Na verdade, a análise do discurso

chegou tardiamente ao cenário científico e ela não tem ou ainda não tem uma posição assegurada: nem na linguística no sentido estrito, nem na sociologia, nem na psicologia. Isso é o que a torna forte, o que lhe confere um grande poder crítico e a permite intervir em qualquer disciplina. Mas também é o que a torna frágil. Michel Foucault, em 1969, em *l'Archéologie du savoir*, escreveu que ao levar em conta o discurso se abre a possibilidade de “*desserrer l'étreinte apparemment si forte des mots et des choses*”; mas é preciso reconhecer que mais de meio século depois, a situação não evoluiu muito: esse vínculo permanece extremamente forte.

De maneira geral, acredito que a análise do discurso constitui um observatório particularmente interessante da sociedade. Em vez de segmentar grupos sociais ou traçar um quadro das crenças compartilhadas pelos membros de uma comunidade, podemos observar suas práticas discursivas. Estas não são um “*reflet*” da sociedade: elas a estruturam. De fato, é preciso pensar em termos de “*institution discursive*”: por um lado, as instituições tornam possíveis certas práticas discursivas, por outro lado, estas práticas tornam essas instituições possíveis.

PALIMPSESTO

2) O dossiê se funda na percepção de que ao se trabalhar, ainda na educação básica, a Análise do Discurso em conjunto às crises enfrentadas no século XXI, formaríamos uma consciência social dos sujeitos, assim, a linguagem agiria de forma direta ao acesso às instâncias cidadãs. Diante disso, percebemos o alcance da sociedade nas suas profundezas, e, assim, ela é suscetível de interessar as mais diversas ciências da linguagem e, mais particularmente, à Análise do Discurso, especialmente, a partir de dois pontos de vista: 1) em razão dessa dinâmica propor novos objetos de análise, novos corpora; 2) em razão de ela colocar em questão certos limites das abordagens discursivas mais tradicionais. Do seu ponto de vista, como a Análise do Discurso, como dispositivo teórico-analítico, poderia analisar e problematizar sobre a crise do mundo contemporâneo?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Acho muito difícil responder a essa pergunta. Poderíamos observar que a análise do discurso não é externa ao “*monde contemporain*”, mas sim parte dele. O mundo contemporâneo é um mundo onde se pratica a análise do discurso, da mesma forma que a democracia ateniense era um mundo onde se praticava a retórica. O interesse pelo discurso que surgiu na década de 1960, e que só cresceu nas décadas seguintes, está associado à “*tertiarisation*” da economia, que foi ampliada significativamente pelo desenvolvimento da informática e, posteriormente, da Internet. O estudo do discurso também acompanha o que N. Fairclough chama de “*technologisation du discours*” que estende de forma até então desconhecida as técnicas de controle social à linguagem, tanto para a produção como para o processamento do discurso: basta pensar no surgimento recente dos “*chatbots*” como o Chat GPT e seus concorrentes. A análise do discurso, aliás, não é o único campo de pesquisa envolvido: é preciso também levar em conta o desenvolvimento global da semiótica e das ciências da comunicação. À medida que se multiplicam os espaços que oferecem sinais em exibição, há mais especialistas para analisá-los. Os próprios especialistas se destacam em meio à multidão considerável de analistas espontâneos que expressam suas opiniões nos inúmeros espaços interativos de “*discussion*”, de “*réaction*”, de “*opinion*”... que a Internet oferece. As pesquisas em análise do discurso participam, quer queiram ou não, dessa reflexividade generalizada da sociedade em relação às suas próprias práticas discursivas. Qualquer que seja o campo considerado, a questão do discurso tornou-se central nas sociedades onde, tanto no mundo profissional quanto na vida privada, quase todos estão constantemente conectados a uma massa de enunciados provenientes de várias fontes.

Como qualquer inovação, a análise do discurso pode ser colocada ao serviço do pior e do melhor. Por exemplo, pode ajudar a melhorar a eficácia do ensino. Desse ponto de vista, apresenta uma grande vantagem em relação a outras disciplinas: aborda o discurso tanto como linguagem quanto como atividade social. A análise do discurso se diferencia de outras disciplinas que têm como objeto de estudo os textos; ela não apenas aborda textos, mas práticas discursivas, e estuda todo tipo de *corpus* em vez de se concentrar em textos escritos prestigiados. Isso permite estabelecer relações mais

facilmente entre diferentes áreas, como, por exemplo, a comunicação social, a administração e a pedagogia.

PALIMPSESTO

3) No artigo “*Aphorisation et cadrage interprétatif*”, o senhor afirma que “*le texte constitue l’unique réalité empirique à laquelle ait affaire le linguiste : des unités comme la phrase ou le mot sont nécessairement abstraites de textes. Le texte est en effet la contrepartie du genre de discours, qui est considéré comme le cadre de toute communication pensable.*” (MAINGUENEAU, 2013, p. 101). Partindo da percepção de que o texto é base fundamental para a comunicação e que a língua é tomada como um instrumento de poder e de dominação, você poderia comentar de que maneira os pressupostos teóricos da Análise do Discurso podem contribuir para contestação de práticas linguísticas excludentes usadas por diversos agentes da comunicação?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

No trecho que você citou, parece-me que não estou expondo o meu ponto de vista, mas sim a perspectiva predominante na análise do discurso. Nos meus trabalhos sobre aforização e em outros, contesto a ideia de que o texto é a única manifestação do discurso. Além disso, o conceito de texto não tem o mesmo significado quando consideramos um texto monológico escrito e uma conversa. Mas é verdade que a sociedade é estruturada por textos que se relacionam com gêneros de discurso.

Toda dominação precisa da linguagem para se legitimar e perdurar. No entanto, não se trata de um problema de “*langue*”, mas de “*discours*”. A análise do discurso se baseia no pressuposto de que nossa fala está sujeita a dois níveis de restrições: o da língua, no sentido de Saussure, ou seja, o sistema linguístico, e o do discurso. Você está certo ao enfatizar que a análise do discurso possui um poder crítico nesse sentido, pois ela mostra como as relações de poder estão no cerne das práticas discursivas: estas não são apenas um reflexo dessas relações, elas contribuem para torná-las naturais. Não podemos, portanto, melhorar um setor da sociedade sem modificar as suas práticas discursivas. O

desafio, é claro, é saber quais são as práticas discursivas que devem ser alteradas para alcançar o resultado desejado.

É verdade que, como diz Roland Barthes, toda língua é “*fasciste*” no sentido de que ela restringe o que podemos dizer; mas é também o que permite a existência de uma sociedade, a troca entre os seres humanos, o que nos torna humanos. Da mesma forma, o gênero de discurso restringe o que podemos dizer, mas existem canções de ódio e canções de amor, e a contestação da dominação através do discurso também ocorre por meio do próprio discurso...

Além das relações de dominação inscritas nos detalhes das práticas discursivas, é preciso considerar fenômenos mais amplos, especialmente a propaganda em Estados autoritários ou, em nível individual, discursos de ódio ou conspiratórios que circulam nas redes sociais. É uma nova forma de dominação, possibilitada pelas tecnologias digitais. Esses dois fenômenos estão cada vez mais interligados: hoje em dia, a propaganda não se limita mais à imprensa escrita, ao rádio, à televisão ou aos cartazes nas ruas: ela também invade as redes sociais. Alguns Estados ou empresas criaram serviços especializados para disseminar sua propaganda de forma disfarçada na Internet. Sabe-se, por exemplo, que o governo russo tentou influenciar o voto em favor de D. Trump. Os analistas do discurso estão bem preparados para analisar o funcionamento desse tipo de comunicação, mas infelizmente suas pesquisas atingem apenas um público muito limitado e têm pouquíssimo impacto sobre aqueles que produzem tais discursos. Também devemos ter em mente que o conhecimento sobre o funcionamento do discurso pode ser usado tanto para fins éticos quanto para violência e dominação. Os Estados ou as grandes empresas podem utilizar o conhecimento produzido pelas ciências sociais e humanas em seu benefício. A generalização da Inteligência Artificial só pode facilitar as coisas para aqueles que desejam controlar o uso do discurso. A análise do discurso pode fornecer instrumentos de emancipação apenas se puder contar com uma ação política que a oriente na direção certa.

PALIMPSESTO

4) Considerando o período de pandemia que enfrentamos e o período pós-pandêmico que agora vivemos, como o senhor vê a influência da comunicação digital na comunicação

linguística? E de que maneira os discursos digitais podem modificar ou não os pressupostos da Análise do Discurso?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Tudo depende do que entendemos por “*communication linguistique*”. A crise da Covid-19 não teve uma influência notável no sistema da língua; ela simplesmente introduziu no uso uma série de termos que anteriormente eram reservados ao vocabulário de diversas disciplinas científicas. Por outro lado, acelerou tendências que eram pouco visíveis anteriormente. Destacarei duas delas.

A primeira é o desenvolvimento das atividades de troca linguística à distância, especialmente no mundo da educação e no mundo do trabalho. Hoje em dia, muitas vezes, existem duas opções para falar com alguém, quando anteriormente havia apenas uma: o contato entre pessoas cujos corpos compartilham o mesmo espaço físico. A segunda é o questionamento sistemático das autoridades tradicionais pelas redes sociais. Antes, isso se referia principalmente ao domínio político; com a crise da Covid-19, foram as próprias ciências que foram questionadas. Isso é obviamente explicado pela natureza sem precedentes do fenômeno: a investigação científica requer muito tempo, enquanto havia uma necessidade urgente de responder à crise criada por um novo vírus. Estas foram, portanto, circunstâncias ideais para a proliferação de informações não verificáveis. Num mundo onde todos possuem *smartphones*, *tablets* ou computadores, a quantidade de informação aumentou dramaticamente, e elas se espalham instantaneamente pelo mundo. Essas informações se apresentam como sequências de sinais que surgem nas telas sem serem supervisionadas por uma instituição responsável por elas. Não foi a crise da Covid-19 que causou essa situação, mas ela contribuiu para instalar um sentimento generalizado de desconfiança em relação à confiabilidade da relação entre essas sequências de sinais e o mundo “*réel*”.

Esta crise também nos permitiu perceber o quanto nossa percepção do mundo é construída pelo discurso. Entendemos, espontaneamente, uma epidemia como uma realidade biológica, médica ou social, que nada tem a ver com o discurso. Os biólogos examinam a estrutura dos vírus ou bactérias, a liberação de anticorpos, etc. Os médicos se interessam pelos modos de transmissão e pelos protocolos terapêuticos. Os sociólogos

abordam a epidemia através de suas condições e efeitos sociais: quais grupos são mais afetados, quais são as consequências psicológicas ou econômicas do confinamento generalizado, etc. Mas a epidemia também é uma realidade discursiva. Quando falamos da Covid-19, falamos de uma *denominação* construída por uma organização internacional; quando mencionamos “*faits scientifiques*”, na verdade, estamos nos referindo a publicações científicas; quando falamos sobre “*les chiffres de la pandémie*”, estamos nos referindo na verdade a uma multiplicidade de *práticas semióticas* de construção e disseminação desses números; quando entrevistamos um biólogo na televisão, estamos ativando um *gênero de discurso* midiático; e assim por diante.

O notável desenvolvimento dos modos de comunicação digital só pode ter consequências nos pressupostos, conceitos e métodos dos analistas do discurso. A maioria continua a trabalhar da mesma forma que antes. No entanto, hoje em dia as pessoas passam mais tempo olhando para telas (para ler ou escrever) do que interagindo oralmente, lendo impressos ou escrevendo em papel. O desenvolvimento dos *audiobooks* segue na mesma direção. Certamente, as televisões já eram telas, mas não eram telas de uso individual e se tratava de uma comunicação assimétrica sobre a qual os destinatários não tinham controle. Os analistas do discurso se encontram, portanto, diante de *corpus* muito mais difíceis de lidar: construir e processar um *corpus* tradicional de textos escritos apresenta menos desafios do que realizar pesquisas em um *corpus* retirado de redes sociais ou de *websites*. A dimensão multimodal e o aspecto técnico não podem mais ser ignorados ao abordar esse tipo de dados. Seus destinatários não são apenas decifradores, eles podem realizar uma série de operações no que aparece em suas telas. Diante dessa nova realidade, os analistas do discurso podem ser tentados a recuar para dados “*pures*” e deixar para outras disciplinas o que têm dificuldade em lidar, em vez de realizar os ajustes epistemológicos necessários.

Além disso, o exercício do discurso se apresenta cada vez menos como uma relação entre parceiros envolvidos em uma única atividade comunicativa. Situações híbridas são cada vez mais comuns. No dia a dia, vemos os regimes se misturarem; por exemplo, conversamos com alguém enquanto consultamos a internet no telefone ou enviamos mensagens de texto. Um estudante do ensino médio que está fazendo seus deveres escreve uma redação enquanto navega na internet e lê um impresso, e eventualmente assiste a um vídeo no telefone ou *tablet* de vez em quando. Sem ir tão

longe, as interações na esfera privada, assim como na esfera comercial ou profissional, cada vez mais envolvem a mediação de telas: para verificar uma informação, enviar uma foto, compartilhar um documento, etc.

PALIMPSESTO

5) Poderia falar um pouco a respeito dos acionamentos discursivos na composição da opinião pública? Como o discurso, por exemplo, de governos e de grandes organizações acionam determinados sentidos em uma crise? Como analisar os gatilhos discursivos realizados por diferentes organizações?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Confesso que tenho dificuldade de entender o que você quer dizer com “*déclencheurs discursifs*”. Sua pergunta enfatiza o papel das “*grandes organisations*” e dos “*gouvernements*”; mas nesse ponto houve uma grande evolução, pelo menos nos países onde o governo não controla os meios de comunicação. Hoje em dia, estamos testemunhando o surgimento de novos atores e novos espaços de produção e circulação de enunciados. Obviamente pensamos nas redes sociais, que competem com os canais tradicionais; mas também devemos levar em conta o crescente peso das diversas associações que têm fácil acesso aos meios de comunicação mais importantes. Por exemplo, se uma criança em uma escola está sendo assediada por seus colegas, ou se ocorre um ato de discriminação racial, alguma associação especializada pode relatar esses fatos para os grandes veículos de imprensa, que os divulgam muito rapidamente na *Web*; muitas vezes isso pressiona os partidos políticos a reagirem publicando comunicados ou os políticos a escreverem *tweets*, que por sua vez podem ser citados na *Web*. Antes, essas informações, na melhor das hipóteses, teriam sido mencionadas em jornais locais.

Os períodos de crise podem fortalecer o domínio do discurso de grandes organizações e de governos, pois os cidadãos buscam segurança; mas também podem enfraquecê-lo. Mencionei acima a crise da Covid, que permitiu a multiplicação de informações provenientes de atores que antes eram marginais. Em escala global, vemos duas tendências se confrontando: uma que enfraquece a autoridade dos principais atores

da comunicação, e outra que, pelo contrário, se esforça para impor o ponto de vista dos mais poderosos. As novas tecnologias favorecem, de fato, tanto a proliferação incontrolável de declarações quanto a sua vigilância generalizada.

PALIMPSESTO

6) Os Estudos Culturais alcançaram significativo espaço na Literatura Contemporânea, ao promoverem a problematização das relações entre cultura, linguagem e poder; bem como a Análise do Discurso investiga as estruturas de poder e os valores sociais dentro das práticas linguísticas cotidianas. Considerando que os objetivos de ambas as disciplinas podem ser percebidos dentro de uma interseção, de que maneira os pressupostos teóricos da Análise do Discurso podem contribuir para uma abordagem interdisciplinar entre a Linguística e a Literatura?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Não tenho certeza se podemos dizer que os estudos culturais são uma disciplina. É mais um campo de reflexão que permite repensar as experiências dos sujeitos e os produtos culturais sob a perspectiva da contestação das formas de dominação. Eles permitem desconstruir o conhecimento e descentrar o olhar, partindo não apenas do objeto cultural tal como foi construído, mas também da forma como ele influencia as pessoas que o recebem. Esses estudos culturais colocam assim ênfase nos usos e nos públicos dos produtos culturais. Por outro lado, quando a análise do discurso se propõe a estudar a literatura, ela opera um deslocamento em direção ao conceito de “*discours littéraire*”, recusando assim os hábitos dos especialistas em literatura, que na maioria das vezes se dividem em dois grupos: aqueles que analisam e interpretam as obras, e aqueles que estudam o “*contexte*” biográfico ou social em que foram produzidas e onde circulam. A análise do discurso contesta essa divisão, especialmente ao relacionar as obras às instituições que as tornam possíveis e onde elas adquirem significado. Os estudos culturais e a análise do discurso podem, portanto, ser complementares em muitos aspectos. No entanto, existem diferenças entre essas abordagens. Por exemplo, os estudos culturais têm uma orientação fundamentalmente crítica: eles contestam a cultura

dominante. Por outro lado, a análise do discurso literário não é necessariamente crítica e não enfatiza a recepção dos produtos culturais.

PALIMPSESTO

7) Ao incorporar a Análise do Discurso como dispositivo teórico-analítico em sala de aula entendemos que esse dispositivo pedagógico atua como alternativa na formação do aluno. Assim sendo, temos uma leve inclinação a pensar como o professor trabalharia também com um conceito bastante conhecido, o *ethos*. Dessa forma, poderia nos elucidar a respeito do *ethos* “categorial”, “experencial” e “ideológico”?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

O uso pedagógico da análise do discurso é um problema muito difícil. O problema também surge quando se recorre a outras disciplinas, especialmente a sociologia ou a psicologia. A análise do discurso em si não tem como objetivo melhorar o ensino. É à didática que cabe a tarefa de selecionar nos trabalhos de análise do discurso os elementos que podem ser úteis para a pedagogia. Isso pode ser feito em dois níveis complementares. Em um primeiro nível, a intervenção da análise do discurso permite analisar o funcionamento da instituição escolar; existem, por exemplo, trabalhos sobre as aulas, sobre os trabalhos escritos elaborados pelos alunos, sobre as práticas de recrutamento dos professores, etc. Em um segundo nível, ela permite melhorar os programas. O ensino da literatura, por exemplo, não será o mesmo se abordarmos a literatura em termos de discurso ou se tivermos uma maior consciência dos pressupostos ideológicos nos quais se baseiam os textos que estudamos em sala de aula.

O *ethos* é um dos conceitos que podem ser utilizados na didática da língua, uma vez que envolve uma relação entre a fala e o locutor, que é compreendido em suas múltiplas dimensões: sua reputação, seu *status* na sociedade, seu corpo. No entanto, não tenho a competência para determinar de que maneira um professor poderia integrá-lo em um dispositivo pedagógico. E isso se torna ainda mais complexo quando se considera a diversidade de situações: o ensino da expressão escrita ou oral, por exemplo, apresenta desafios distintos no Brasil e na França, em uma escola popular e em uma escola cujos

alunos pertencem às classes privilegiadas. O *ethos* pode ser útil, porque se situa precisamente na interseção entre a fala e o comportamento social; nesse sentido, é significativo que esse conceito seja utilizado tanto na análise do discurso quanto na sociologia.

Introduzi a distinção entre *ethos* “*catégoriel*”, “*expérientiel*” e “*idéologique*” para tornar a noção de *ethos* mais eficaz. Constatei, de fato, que nos trabalhos sobre o *ethos*, eram utilizados rótulos bem diversos de forma pouco controlada: *ethos* “*de professeur*”, *ethos* “*masculin*”, *ethos* “*écologiste*”, *ethos* “*patriotique*”, *ethos* “*paysan*”, entre outros. Para levar em conta essa diversidade, propus atribuir ao *ethos* três dimensões (*categorial*, *experencial* e *ideológico*), que são mais ou menos proeminentes dependendo dos textos em questão.

- 1) A dimensão “*catégoriel*” abrange tanto papéis discursivos quanto *status extra-discursivos*. Os primeiros estão ligados à atividade da fala e, portanto, ao contexto genérico: apresentador, contador de histórias, pregador... Os segundos podem ter naturezas muito variadas: pai de família, engenheiro, morador de uma vila, mexicano, solteiro, estudante... etc.
- 2) A dimensão “*expérientiel*” do *ethos* engloba estereótipos sócio-psicológicos: sabedoria, agressividade, lentidão, estupidez, originalidade, doçura, rigidez...
- 3) A dimensão “*idéologique*” se refere a posicionamentos em campos discursivos. No campo político: conservador, feminista, ambientalista, anticlerical...; no campo literário: romântico, realista, modernista...

Essas três dimensões interagem fortemente nos estereótipos que circulam em uma determinada cultura. O camponês (*ethos* categorial) está associado ao bom senso (*ethos* experencial) e ao conservadorismo (ideológico); na política, o militante de extrema esquerda ou de extrema direita (*ethos* ideológico) é associado ao fanatismo (*ethos* experencial), etc. Um dos interesses dessa distinção é que, dependendo das declarações, uma ou outra dimensão do *ethos* pode predominar. No entanto, acredito que esta estrutura de análise poderia ser aprimorada para melhor levar em conta a diversidade das situações de comunicação.

PALIMPSESTO

8) Enquanto indivíduos sociais, produzimos e interagimos por meio de textos, escritos e falados, de diferentes modalidades discursivas e em diversa áreas da atividade comunicativa humana. O senhor poderia comentar como as correntes teóricas da Análise do Discurso contribuem para o ensino de línguas e de literaturas na Universidade e na Educação Básica?

DOMINIQUE MAINGUENEAU

Esta é uma questão formidável, pois, como acabei de dizer, a transposição didática da análise do discurso não pode ser feita de forma mecânica: ela requer a intervenção de uma reflexão didática. Devemos, portanto, abandonar essa concepção “*applicationniste*” das relações entre análise do discurso e ensino. Na realidade, existe uma interação entre os dois domínios. A análise do discurso é modificada pelos desafios que o ensino apresenta; ela é levada a desenvolver novos conceitos para atender às necessidades dos especialistas em didática. E isso é ainda mais verdadeiro, dado que o setor do ensino é de uma complexidade extraordinária. Temos o hábito de nos concentrar nas interações na sala de aula ou nos manuais escolares, mas isso é apenas uma pequena parte da instituição escolar, que aliás está se tornando cada vez menos um universo fechado. Até mesmo a relação dos alunos com o conhecimento mudou. Antigamente, a maior parte de seus conhecimentos era adquirida por meio do ensino; hoje em dia, eles estão cada vez mais obtendo informações pela internet e se comunicando entre si. Isso leva muitos professores a ensinar aos alunos como organizar o conhecimento ao qual têm fácil acesso, em vez de apenas transmitir conhecimentos a eles.

O ensino da língua e da literatura apresenta desafios bastante distintos na educação básica e na universidade. Na educação básica, os objetivos do ensino são diversos: trata-se de enriquecer a cultura geral? Transmitir um patrimônio e valores cívicos? Aprender a se expressar melhor por escrito? Oralmente? Ser capaz de analisar a língua ou os textos? Os professores são encarregados de perseguir todos esses objetivos ao mesmo tempo, mas é evidente que isso é uma tarefa muito difícil. Além disso, é preciso levar em conta a

grande diversidade social dos alunos, uma vez que o domínio da língua e a riqueza cultural estão intimamente ligados ao ambiente familiar.

Na universidade, as coisas são mais simples, já que lidamos com estudantes que optaram por estudar letras. Supõe-se que tenham uma certa proficiência na língua e uma certa bagagem cultural. Portanto, as habilidades de análise e a capacidade de dominar alguns gêneros de discurso especializado são priorizadas. No entanto, nem todos os estudantes têm interesse em literatura; muitos estão matriculados em departamentos de comunicação, que envolvem conhecimentos das ciências sociais. Um dos principais benefícios da análise do discurso é que ela pode servir como um quadro comum para todos os ensinamentos relacionados à linguagem. O desenvolvimento de uma análise do discurso literário, por exemplo, permite estabelecer várias conexões entre a literatura, as ciências da linguagem e as ciências da comunicação. Isso pode contribuir significativamente para dar coerência aos ensinamentos ministrados nesses departamentos.

REFERÊNCIAS

MAINGUENEAU, Dominique. Aphorisation et cadrage interprétatif. *Redis: revista de estudos do discurso*, nº 2, Porto, 2013, p. 100-116. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/issue/view/263>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

Dominique Maingueneau: Doutor em Linguística pela Universidade de Paris X e pesquisador ativo nas ciências da linguagem, com contribuições destacadas nos campos da Linguística, comunicação, Análise do Discurso e Literatura; autor de vários livros na área de Análise do Discurso, muitos deles traduzidos para diversos idiomas – entre eles o Português. Também publicou artigos em diversas línguas. Atualmente, atua como professor da Universidade Sorbonne.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes: Doutorando em Letras-Língua Portuguesa (UERJ/CAPES); membro dos grupos de pesquisas Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq), Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq) e Laboratório de Pesquisa em Língua e

Discurso (LINDIS/CNPq). Editor da Revista *Palimpsesto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-4631> | E-mail: thiagodossantos16@gmail.com.

Paulo Cesar da Silva Lopes Junior: Doutorando em Letras: Estudos de Literatura - Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ). Membro do Grupo de Estudos Sartrianos (GP-CNPq). Editor da Revista *Palimpsesto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5705-4929> | E-mail: juniorlopesnews@gmail.com.

Lethicia Roberta Barros Gonçalves: Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Editora da Revista *Palimpsesto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0714-0252> | E-mail: lethicia-gtins@hotmail.com.

Débora Leão: Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FAPERJ). Editora da Revista *Palimpsesto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3267-9148> | E-mail: deboracristinaleao@gmail.com.

Imaginary formation¹ and discursive ethos²: a symbiotic relationship in Discourse Analysis

Formação imaginária e *ethos* discursivo: uma relação simbiótica em Análise do Discurso

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins/CNPq
thiago.soares@mail.uft.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-2887-1302>

ABSTRACT

This article deals comparatively with the notions, belonging to the field of action of Discourse Analysis, of imaginary formation and discursive ethos, from the perspective of the internal transformation of how certain principles of language are conceived to the point of changing the conceptual functioning of these analytical operators and how historical determinations remodel them. For this purpose, it deals, from based on certain epistemological instruments, with the similarities and differences between these two notions. As a result of this investigation, it was found that both highlight, according to their respective epistemic contributions, elements of the discursive construction process that are relatively close, so that the distinction between them lies in the emphasis given, by each, to the constitutive mechanisms of the manifestation of the members participants of the discourse.

Keywords: imaginary formation; discursive ethos; Discourse Analysis.

RESUMO

Neste artigo, trata-se comparativamente das noções, pertencentes ao campo de atuação da Análise do Discurso, de formação imaginária e de *ethos* discursivo, sob a ótica da transformação interna de como certos princípios da linguagem são concebidos a ponto de alterar o funcionamento conceitual desses operadores analíticos e de como determinações históricas os remodelam. Para tanto, abordam-se, a partir de certos instrumentos

¹There is a natural oscillation between the theoretical treatment and the analytical approach given to the imaginary formation, since in the first case the singular can be used, but in the second the plural is often employed.

²In this text, almost every time ethos is mentioned, the syntagma "discursive" is added to differentiate it from the rhetorical ethos, however, as will be seen in figure 2, there is the notion of discursive ethos within the ethos itself, an item that does not prevent the continued use of discursive ethos for the reason already exposed.

epistemológicos, as semelhanças e as diferenças entre essas duas noções. Como resultado desta investigação, verificou-se que ambas destacam, segundo seus respectivos aportes epistêmicos, elementos integrantes do processo de construção discursivo relativamente próximos, de modo que a distinção entre elas reside na ênfase dada, por cada uma, aos mecanismos constitutivos da manifestação dos integrantes do discurso.

Palavras-chave: formação imaginária; *ethos* discursivo; Análise do Discurso.

INITIAL CONSIDERATIONS

Since its foundation, Discourse Analysis has undergone a series of reformulations in its theoretical and methodological apparatus. Such plastic capacity refers to the effective exercise of both self-criticism and epistemological polysemy, both derived from the multiplicity of investigative objects and their various associated fields of knowledge. This fact ratifies Soares' (2020) thesis, about the inner workings of Discourse Analysis resembling the concept of "event", that "it is the *eventimentalization* of Discourse Analysis and, consequently, its updating that allowed it to gain importance and even become vast and not lose relevance like other projects of its same period of emergence" (Soares, 2020, p. 184-185). From this interpretative viewpoint, it can be said that Discourse Analysis becomes an event, since "For AD, at least in its most common practices of analysis, an event would be considered as such to the extent that it leads to its resumption or its *repetition*"³ (Possenti, 2009, p. 125, italics by the author).

In this horizon of reconfiguration, Pêcheux (1995b), in 1983, is one of the first exponents of Discourse Analysis to revisit the notions and its contributions to undertake modifications. By demarcating the three epochs of the theory he helped to found, Pêcheux proposes that in a first moment there was an emphasis on the analysis of the discourse production conditions and on the relation between sentences, exploring the ways in which social and institutional structures influence the production and circulation of meanings. In a second moment, Pêcheux highlights the emergence of the notion of "interdiscourse". According to the author, at this moment, discourse analysis starts to recognize that

³ Free translation of: "Para a AD, pelo menos em suas práticas mais comuns de análise, um acontecimento seria considerado como tal na medida em que ensejasse sua retomada ou sua *repetição*" (Possenti, 2009, p. 125, itálico do autor).

discourse is not an isolated product but is crossed by other discourses present in the social circuit. According to Pêcheux (1995b), at this moment of development of discourse analysis, the concept of "discursive formation" is introduced to describe the sets of discursive practices that share a common logic and are governed by specific rules.

In a third moment, according to Pêcheux (1995b), discourse analysis is characterized by the introduction of the subject theory. In this phase, it is considered that the subject is not an individual entity, but a position discursively constructed from several mechanisms that permeate certain discourses and influence how subjects constitute themselves and relate themselves through discourse. In face of this perceptive attitude, invoked in the synthesis of the three phases of discourse analysis constitution, about its own reformulations and incorporations of notions and concepts, it is possible to affirm that one of the characteristics of this interpretative theory of communication processes is precisely a permeability of human knowledge areas, which reflects itself in new arrangements of its conjunctural architecture. Thus, it appears, in times and spaces of performance, full of the same verve of its inaugural moment, ratifying its "*acontecimentalization*" (Soares, 2020).

As can be seen from the above, discourse analysis does not only have three phases or epochs, but, in addition to these, it has strands and new trends that give it both a high variability of possible objects of examination and a restructuring of its operational instruments of analysis, as is the case of the imaginary formation and the discursive ethos. Both the first and the second are employed in an extensive set of analyses, demonstrating, each in its own way, enormous heuristic potential. Given the objective of this article to treat comparatively both notions, imaginary formation and discursive ethos, from the perspective of the internal transformation of how certain principles of language are conceived and how historical determinations reshape theories, according to the architectural organization of this text, we have the next section, *Imaginal formation and discursive ethos: approximations and detachments*, which addresses, from certain epistemological instruments, the similarities and differences between these two notions.

IMAGINAL FORMATION AND DISCURSIVE ETHOS: APPROXIMATIONS AND DETACHMENTS

It is essential to highlight the notions of imaginary formation and discursive ethos and, especially, from where they are extracted so that there is no doubt about the direction given to them, even if both are used in discourse analysis texts. The ethos and the imaginary formation have different origins, the first came from rhetoric, the second from psychoanalysis, however, they are closely related to the projection of the subject in the social space through language. To explain the operation of each of these operational concepts for the discourse analysis, it is necessary here to perform a brief inventory of the main foundations on which both the imaginary formation and the discursive ethos are based. However, it is necessary, before any further explanation, the determination of the field in which such notions gain an update: the discourse.

To escape common sense and idealizations, often hermetic, it can be stated that discourse, for Discourse Analysis, is a theoretical and methodological approach that seeks to understand how power manifests itself in full exercise through language. Thus, discourse is considered a dynamic social practice, not only as an individual expression, expressing ideologies, social relations, identities, and structures of domination, so that examining it means describing and interpreting how it is constructed, reproduced, and contested through language in its collective functioning. As can be seen, discourse, from its specific theoretical viewpoint, is to a large extent the very functioning of the social circuit while communication is, as discussed below, a "didactic" simplification of the discursive process of sense-making.

According to Soares (2018), "Human communication is a complex constellation of factors whose Aristotelian formula, 'man is a political animal,'" contained in the work "Politics, can synthesize"⁴ (Soares, 2018, p. 13, author's quotation marks). Beyond this anthropological understanding, one must turn to the deeply pertinent features of communication outlined by Mattoso Câmara's (2004) conceptualization as "Mental

⁴Free translation of: A comunicação humana é uma constelação complexa de fatores cuja fórmula aristotélica, "o homem é um animal político", contida na obra Política, pode sintetizar" (Soares, 2018, p. 13, aspas do autor).

interchange among men made by means of language"⁵ (Câmara Jr, 2004, p. 77). Dubois et al. (2006) state that communication is "the verbal exchange between a speaker, who produces an utterance intended for another speaker, the interlocutor, from whom he requests listening and/or an explicit or implicit response (according to the type of utterance)"⁶ (Dubois et al. 2006, p. 129). Dubois et al. (2006) further ratifies: "Communication is intersubjective. On a psycholinguistic level, it is the process during which the meaning that a speaker associates with sounds is the same as that which the listener associates with those same sounds"⁷ (Dubois et al. 2006, p. 129).

Jakobson (2010) stipulated, from Karl Buhler's theory of communication, six constitutive factors of the communication process and associated them to the performances performed by language. The elements of communication, therefore, are: *sender*: who produces the message; *message*: contents or meanings; *receiver*: who receives the message; *channel*: the means for sending the message, which can be spoken, written, imagery or even hybrid; *code*: the language (usually the language), however, depending on the conditions of communication, it can be: gesture or other conventions that produce meanings (such as telegraph codes, Morse code); and *context*: the empirical reality in which communication occurs.

As it is possible to see, communication when thought under the prism of the elements, sender, message, receiver, channel, code and context, structures the production and understanding of the senses in such a way that it seems a mechanical process. It is true that these constituents participate in the communicational act, however, according to the postulates of discourse analysis, there is no supposed planned linearity of the constituents of communication, before there is a series of noises and crossings in the interaction between subjects that also (re)produces meanings and, therefore, must be interpreted. In stark opposition to this perspective, Pêcheux defines discourse as "[...] effect of meaning between points A and B"⁸ (Pêcheux, 1995a, p. 81), precisely because it

⁵ Free translation of: "Intercâmbio mental entre os homens feito por meio da linguagem" (Câmara Jr, 2004, p. 77).

⁶ Free translation of: "a troca verbal entre um falante, que produz um enunciado destinado a outro falante, o interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta explícita ou implícita (segundo o tipo de enunciado)" (Dubois et al. 2006, p. 129).

⁷ Free translation of: "A comunicação é intersubjetiva. No plano psicolinguístico, é o processo em cujo decurso a significação que um locutor associa aos sons é a mesma que a que o ouvinte associa a esses mesmos sons" (Dubois et al. 2006, p. 129).

⁸ Free translation of: "[...] efeito de sentido entre os pontos A e B" (Pêcheux, 1995, p. 81).

opposes the "flat schema of information derived from the work of Jakobson according to which a sender produces a message X and sends it to a receiver who, in turn, receives the same X sent"⁹ (Soares, 2020, p. 175; our translation).

In view of the synthetic exposition on communication and some of its definitions, it can be stated that the understanding of discourse studies, especially discourse analysis, takes into account the fruitful relationship between communication procedures and the structures on which the social circuit is built and, therefore, develops its own analytical "toolkit" of which both the imaginary formation and the discursive ethos are part. The imaginary formation is a term used in social and cultural theory, especially associated with the works of Freud and Lacan. Roughly speaking, they used this concept to refer to the way individuals construct their understanding of the world through symbols and images shared in a culture or society. In this direction, imaginal formation involves the construction of identities, desires, and perceptions through symbolic representations, such as myths, narratives, images, and ideologies (Soares, 2022). These symbolic representations shape individuals' worldviews and influence the way they relate to others and the reality around them.

When the imaginary formation is incorporated into Discourse Analysis, part of its use in other areas is maintained, as it is possible to verify, since it is, according to Soares (2020), "From the imaginary formation, arises what Pêcheux calls anticipation. A kind of calculation according to which the imaginary formation is able to recognize its mirror"¹⁰ (Soares, 2020, p. 176; our translation). In other words, a certain argumentative position generates its opposite, in a dialectical effect, practically every time it is uttered. Thus, as Soares (2020) states, "the imaginary formations can serve as anticipation of the enunciative project set in motion in the discourse"¹¹ (Soares, 2020, p. 176; our translation). However, it is worth mentioning the moment of insertion of the imaginary formation in Discourse Analysis, because, as Pêcheux (1995b) himself considers, it was a phase in which this interpretative theory of communication processes was focused,

⁹ Free translation of: "chapado esquema da informação derivado dos trabalhos de Jakobson segundo o qual um emissor produz uma mensagem X e a envia a um receptor que, por sua vez, recebe o mesmo X enviado" (Soares, 2020, p. 175).

¹⁰ Free translation of: "A partir da formação imaginária, surge o que Pêcheux chama de antecipação. Uma espécie de cálculo segundo o qual a formação imaginária é capaz de reconhecer o seu espelho" (Soares, 2020, p. 176).

¹¹ Free translation of: "as formações imaginárias podem servir de antecipação do projeto enunciativo posto em marcha no discurso" (Soares, 2020, p. 176).

above all, on the conditions of production and the link that these had with the elaboration of the network of sentences. Below is a table developed by Pêcheux (1995a) to demonstrate the functioning of the imaginary formation, which, in turn, always presupposes others and, therefore, is in the plural when it is used interpretatively.

Figure 1: Imaginary Formations.

EXPRESSÃO QUE DESIGNA AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO	QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA "RESPOSTA" SUBENTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE
A { $I_A(A)$ $I_A(B)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B { $I_B(B)$ $I_B(A)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Source: Pêcheux (1995a, p. 82).

Above, there is a drawing of part of the functioning of the discourse in which the points A and B, the interlocutors, project the respective images of the places occupied by each in relation to the other and by each other in relation to itself in a given interaction. In this way, the meaning of the expression, in the framework developed by Pêcheux (1995a), refers to the description of the varied places assumed by the participants of the communicative process which, in turn, triggers, as pointed out in the last column, the imaginary formation corresponding to the question "who is" manifested as an image by the mirroring of points A and B. According to such a perspective, Soares (2018) states that "Imaginal formations are images that each of the participants of a verbal interaction makes of themselves and the other in the projection of such images as effects in discourse"¹² (Soares, 2018, p. 116; our translation). The practical consequence of the operation of imaginary formations is given, for example, to the student writing a course completion paper, because he/she needs to bring to his text the knowledge acquired throughout his/her course. This is an imaginary formation that an evaluating professor

¹² Free translation of: "As formações imaginárias são imagens que cada um dos participantes de uma interação verbal faz de si e do outro na projeção de tais imagens como efeitos no discurso" (Soares, 2018, p. 116).

has of his student, responding to it, the professor will have to make the necessary corrections in the text. The student, in turn, in possession of the image of the correcting teacher, will try not to incur in inadequacies to satisfy the image referring to the teacher, while the person responsible for the evaluation maintains his own image of a corrector when performing such an activity. Thus, as it is possible to see, the game of mirrors, played by the imaginary formations, discursivizes both the social roles and the function they perform in the collective circuit.

Given this exposure, it can be said that the imaginary formations operate in a way to shape the representations of those involved in the communicational process and, therefore, structure the discourses that circulate in society. In other words, they provide frames of reference and systems of meaning that impact the procedures by which subjects perceive and interpret reality. Along these lines, the theorization of imaginary formations emphasized, as it was possible to see, that this notion does not merely refer to abstract ideas, but to the set of images rooted in social structures and power relations. Within Discourse Analysis, especially in the so-called first phase (Pêcheux, 1995b), imaginary formations are considered as an integral part of discursive practices and are examined in relation to the historical and ideological conditions in which they emerge. Therefore, the study of imaginary formations in concrete situations allows us to understand how ideologies are constructed, disseminated and internalized by subjects to influence their perceptions and actions in the social circuit in which they find themselves.

Of a relatively similar nature to the imaginary formation, the discursive ethos, as a conceptual construct and instrument of analysis of processes involved in the production of meanings, turns to the interlocutor. According to Charaudeau and Maingueneau (2008), ethos is the "Term borrowed from ancient rhetoric and designates the self-image that the speaker constructs in his discourse to exert influence on his addressee"¹³ (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 220; our translation)¹⁴. The authors further state that "it [ethos] is

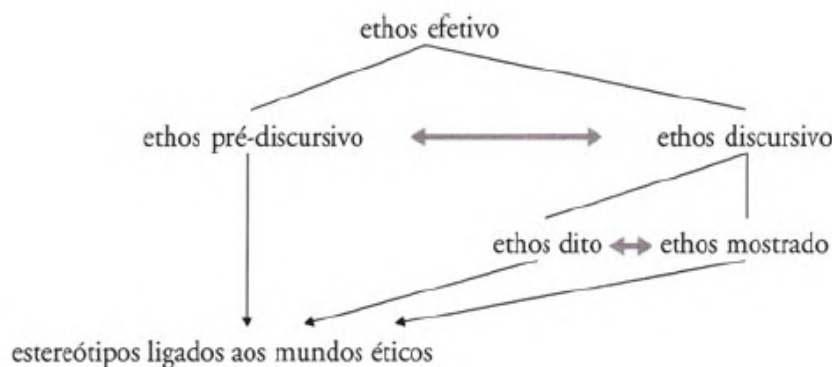
¹³ Free translation of: "Termo emprestado da retórica antiga e designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer influência sobre seu alocutário" (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 220).

¹⁴ Thus, the main difference between the discursive ethos of Maingueneau and Charaudeau and the rhetorical ethos of Aristotle is that the former focuses on the identity constructed by the discourse and its relation to the social context, while the latter focuses on the specific credibility and reputation of the speaker. as part of the rhetorical persuasion process. Both concepts are linked to the construction of a persuasive image, but the theoretical approaches and elements considered in the construction of this ethos can vary significantly.

not only manifested as a role and a status, it is also perceived as a voice and a body. The ethos is also translated into the tone, which relates both to the written and spoken¹⁵ (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 220).

The "discursive ethos" is then related to ethics and character of a subject, or rather, the projection of ethics and character in the discourse. Thus, ethos refers to the image or identity that a speaker constructs of himself through his words, speech style, argumentation and rhetorical strategies, and other communicational processes involved. In this image production horizon, it can be stated that the discursive ethos is closely linked to the credibility, trust, and authority perceived in a speaker, and, for this very reason, influences the persuasion and effectiveness of his discourse. According to Maingueneau (2008a), a well-established discursive ethos can increase a speaker's chances of persuasion and, consequently, expand the likelihood that his or her speech will be accepted by the audience. To illustrate the functioning of discursive ethos and its integral elements, below is a scheme developed by Maingueneau (2008a).

Figure 2: Discursive ethos.



Source: Maingueneau (2008a, p. 25).

It is possible to see through the figure above the composition of the discursive ethos as dependent on external and internal factors to the immediate communicational processes. In this direction, we have the following items in the formatting of this notion: pre-discursive ethos, discursive ethos, ethos said, ethos shown, and the stereotypes

¹⁵ Free translation of: "ele [ethos] não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como uma voz e um corpo. O ethos se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 220).

circulating in society. The pre-discursive ethos is, according to Maingueneau (2008a), the projection of the enunciator's self by imagining the public's previous image of him. The discursive ethos (Maingueneau, 2008a) is linked to the enunciator's speech in the construction of the self-image presented in the saying. In turn, according to Maingueneau (2008a), the ethos said is what the enunciator says about himself, what he wants to be seen. On the other hand, the ethos shown is that which, despite not saying it, the enunciator shows, either with his actions, gestures, lexical choices, tone, etc. Finally, the effective ethos is the perception of the result of the various interactions between these four interconnected instances in the architecture of ethos.

To exemplify pre-discursive ethos, we have the following speech of a UFPB employee: "At the time I worked in the coordination and course department, I felt that some teachers thought that we (technical) were their private secretary, but I always made it clear what my obligations were"¹⁶ (Silva, 2021, p. 34; our translation). Illustrating the discursive ethos: "It is interesting to notice the perception that professors have in relation to administrative technicians that they are there to meet their needs and that's it, but as a sector of analysis and approval of requests we always imposed the legal"¹⁷ (Silva, 2021, p. 34; our translation). To demonstrate the ethos said, follows the statement made by the same employee: "I always answer that I want to be a professor at UFPB, but I will not take any contest, I will do what I like, because I already have stability and love what I do. Besides, I keep teaching in internal private institutions"¹⁸ (Silva, 2021, p. 34; our translation). To perform the textual illustration of the ethos shown, there is the saying: "The professors already see me in a different way, as a possible UFPB professor and I really intend to take the contest to be a UFPB professor, but in the meantime, I continue to play my role as a technician in the best possible way"¹⁹ (Silva, 2021, p. 34-35; our translation).

¹⁶ Free translation of: "Na época em que trabalhei na coordenação e departamento de curso, sentia que alguns docentes achavam que a gente (técnico) era secretaria particular deles, mas sempre deixei claro quais eram minhas obrigações" (SILVA, 2021, p. 34).

¹⁷ Free translation of: "Interessante perceber a percepção que os docentes têm com relação aos técnicos administrativos de que estão ali para atender suas necessidades e pronto, mas como um setor de análise e aprovação de solicitações sempre impusemos o legal" (Silva, 2021, p. 34).

¹⁸ Free translation of: "Sempre respondo que quero ser docente da UFPB, mas não vou fazer qualquer concurso, vou fazer para o que eu gosto, até porque já tenho estabilidade e amo o que faço. Além disso, continuo ensinando em instituições privadas internas" (Silva, 2021, p. 34).

¹⁹ Free translation of: "Os docentes já me veem de maneira diferente, como possível docente da UFPB e realmente pretendo fazer concurso para ser professora da UFPB, mas, enquanto isso, continuo desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica" (Silva, 2021, p. 34-35).

In view of the above exposure of the speeches of the university servant, it is possible to enunciate, according to Maingueneau (2008a), the construction of the effective ethos of credibility and trust, because it portrays the technique as someone both competent and able to perform their duties properly as a person sure of their duties and their role in the collective circuit in which it is. In this sense, according to the description of ethos and its components, there is a linearization of the theory that initially emerges in ancient rhetoric and is transformed into studies of the dynamic functioning of discourse, allowing the understanding of the instrumentalization of the notion within research developed under the aegis of discourse analysis. And, in view of this reconsideration of both the imaginary formation and the discursive ethos, here is the opportunity to compare, or at least to make qualified approximations and distances, such notions. However, this undertaking lacks, to achieve its goal, the elucidation of the three praxeological principles of language according to Charaudeau (2017), namely: principle of otherness, principle of influence, and principle of regulation.

The alterity principle, according to Charaudeau (2017), is grounded in the understanding that discursive practices are spaces of social interaction in which different subjects and perspectives are involved. In this horizon, such a principle challenges the idea that discourse is a solely individual and subjective expression, emphasizing that the voices and positions of other subjects are also present, inoculated in virtually every act of language. In other words, the principle of alterity in the use of language presupposes the other subject within the interlocutive circuit which, in turn, engenders the principle of influence. Derived from this principle, we find the use of rhetorical strategies, "convincing" arguments, resources and techniques of persuasion to influence attitudes, beliefs and behaviors of the receivers.

The principle of regulation operates as a synthesis of the previous ones, because it plays the role of censor so that the communicational goal is obtained. Therefore, the principle of regulation, according to Charaudeau (2017), involves the understanding of social control mechanisms present in the discourse, such as censorship, exclusion of dissenting voices or the promotion of stereotypes and prejudices, among others. In the direction of the axiological principles of language (Charaudeau, 2017), there is the entrance configuration for the application of the notions of imaginary formation and ethos, "Thus it can be said that every act of language is linked to action through the

relations of force that the subjects maintain among themselves, relations of force that simultaneously construct the social bond"²⁰ (Charaudeau, 2017, p. 17; our translation), as well as the imaginary formations and the discursive ethos structure the discursive processes. Both are governed by the same principles, of otherness; of influence; and of regulation.

The imaginary formations and the discursive ethos participate, each from its own and relatively similar descriptive expedients, in the realization of the principles mentioned above, so that it is possible to state that both belong to the same root, that is, they derive from the organic praxeological functioning of language. While the imaginary formations are related to the symbolic constructions - unconscious because they are not thought or reflected in the immediacy of the moment of their construction - present in the discourse, the discursive ethos concerns the image and position assumed by the speaking subject in the speech act. While the imaginary formations have a broader dimension and are related to ideology and the unconscious, the discursive ethos is more specific and concerns the construction of the discursive identity of the subject. Both concepts are covered by epistemological matrices that cut discourse analysis according to certain perspectives of occurrence of discursive phenomena.

Unlike the discursive ethos that, roughly speaking, demands scenes of enunciation (Maingueneau, 2008b), the imaginary formations claim the conditions of production referring to contextual, sociopolitical, historical, and cultural elements that influence the production and interpretation of the discourses circulating in society. By virtue of this conception about the historized functioning in language practices, the imaginary formations shape, according to this view, the linguistic choices, the discursive strategies and the meanings constructed by the agents of discursive making, providing the conjuncture for the examination of both the meanings and the subjects within the collective circuit, since, as Orlandi (2012) elucidates the connection between these two integrants of discourse, "subject and meaning are constituted at the same time"²¹ (Orlandi, 2012, p. 47; our translation).

²⁰ Free translation of: "Assim pode-se dizer que todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social" (Charaudeau, 2017, p. 17).

²¹ Free translation of: "sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo" (Orlandi, 2012, p. 47).

The scenes of enunciation, on the other hand, in which the discursive ethos is often interpreted, to use the term employed by Charaudeau (2017), theatricalize life in society through the various modalities of texts (Maingueneau, 2008b). The scenes of enunciation are, according to Maingueneau (2008b), the discursive context in which an act of enunciation occurs. In this configuration, they encompass the institutional space, the discursive space, and the space of physical interaction, and consequently play a key role in the production, interpretation of discourse effects. Therefore, the ethos, as can be understood, is located in scenes immediate to the communication, on the contrary, the imaginary formations are not limited to the moment of its production but take up the historicity present in the very relations involved in the discursive processes. Now, if both notions start from the three praxeological principles of language (Charaudeau, 2017), alterity, influence, and regulation, what is the effective distinction between them?

Beyond the indumentary invested in each of the notions perform significant changes in the interpretive performance that each one has, it is relevant to highlight that there is a discrepant epistemic assumption, underlying the architecture of both the imaginary formations and the discursive ethos, capable of resolving any doubts about the purpose of each of these operators of analysis. To wit, such item of the logic of the inner workings of these concepts, which distinguishes them, resides mainly in the immediate causes, for the construction of the discursive ethos, and, especially, in the antecedent causes (in historical scope) of the constitution of the imaginary formations. Being both perceptive and investigative instruments whose reach unfolds the projection of subjects in discourse, each one focuses, from its theoretical and methodological matrix - outlined under the aegis of the praxeological materialism of communication -, either on the immediate causes, in the process of ethos description, or on the antecedent causes, in the process of imaginary formations description.

As a criticism, it is said about the imaginary formations that there is an interpretational psychologism in the projection of the subjects in the discourse, however, it is ignored that the psychologism is precisely in the foundation of the three praxeological principles of language (Charaudeau, 2017), not in its methodological application, because the imaginary formations, as outlined within Discourse Analysis by Pêcheux (1995) are ultimately subordinated to the unfolding of the principles of alterity, influence and regulation, as it was possible to identify. Even though this pointing has been considered

by Pêcheux (1995b) and many of his collaborators, the ethos seems to revive the discursive formations. However, the same judgment turned to the discursive ethos, coated with the psychologism inherent in the operation of praxeological principles, does not obstruct the employment of the concept, as Maingueneau (2013) states in this regard: "In fact, the traditional notion of ethos covers not only the vocal dimension, but also the set of physical and psychic determinations attributed by collective representations to the speaker's character"²² (Maingueneau, 2013, p. 108; our translation).

Therefore, it can be said that the imaginary formations and the discursive ethos compose phases, with dissimilar objectives, of discourse analysis that have always observed the projection of the subjects in the discourse. Possibly, because of the origin of the first notion, it was considered, by many, a passive model of subjective expression of those involved in the communication process, on the contrary, the second, from what was seen, seems to bring greater action in the construction of the mechanisms of manifestation of the subject in discourse. Finally, while the imaginary formations have a broader dimension of operation related to ideology, the discursive ethos is more specific, dramatizing the construction of the discursive identity of the subject. Both concepts, as verified here, have a symbiotic association within discourse analysis, but address different aspects of the discursive phenomenon.

CONCLUDING REMARKS

With the central objective of comparatively treat the notions of imaginary formation and discursive ethos, from the perspective of internal transformation of how certain principles of language are conceived to the point of changing the conceptual operation of these analytical operators and how historical determinations remodel them, it was found that both highlight, according to their respective epistemic contributions, integral elements of the discursive construction process relatively close, as the projection of the subject in the virtual circuit of communication. But the distinction between them, as it was possible to identify, lies in the emphasis given, by each, to the constitutive

²² Free translation of "De fato, a noção tradicional de ethos recobre não somente a dimensão vocal, mas também o conjunto das determinações físicas e psíquicas atribuídas pelas representações coletivas à personagem do orador" (Maingueneau, 2013, p. 108).

mechanisms of the manifestation of the members of the discourse, since the immediate causes, at the moment of discursive production, constitute for the construction of the discursive ethos the realization of the attributes of the subject, unlike the antecedent causes (in historical scope) of constitution of the imaginary formations that presuppose power relations and their syntagmatized structures in the use of language.

In view of the analytical operation enabled by each of the notions addressed in this article, it was found that, even in the face of the criticism of psychologism suffered by both, there is a symbiotic bond, arising from the three praxeological principles of language (Charaudeau, 2017) – principle of otherness, principle of influence, and principle of regulation – between them that underlies the edifice on which they are structured. Moreover, but without leaving aside this observation, we witnessed the perspective of effectiveness of the employment of imaginary formations and discourse ethos in the same object of analysis, since the differences perceived between such operators of discursive examination not only allow, but also demonstrate a certain organic permeability between their apparatuses of investigation of the projections of the subject in the discourse, guarding the due relations between their theoretical assumptions. In this complementary horizon, the practical relationship of these concepts can be taken as part of the *acontecimentalization* of discourse analysis (Soares, 2020).

Having made these considerations about the result found in this scanning, it is possible to state that this article contributes, adjacent to its objective, to the informative valorization of both the imaginary formations and the discursive ethos, as well as the didactic exposition of discourse analysis itself through two relevant concepts of its scrutinizing framework. In this elucidative configuration, by turning to the concern of the teaching and transmission of discourse analysis and, consequently, of elements of its working tools, such as the imaginary formations and the discursive ethos, this article ratifies the commitment to draw the sharpest forms and fill them with the contents most appropriate to the demands of those who need and want to learn the principles and procedures capable of allowing the analysis of the architecture of the discursive mechanisms of (re)production of meanings within the social circuit.

REFERENCES

- CÂMARA. Joaquim Mattoso Júnior. *Dicionário de linguística e Gramática*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. Trad. Fabiana Komesu et. al. São Paulo: Contexto, 2008.
- DUBOIS, Jean. et al. *Dicionário de linguística*. Trad. Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-32.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008b.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PECHEUX, Michel. Three stages of discourse analysis. In: HAK, Tony; HELSLOOT, Niels (Orgs.). *Michel Pêcheux: Automatic discourse analysis*. Amsterdam: Rodopi, 1995b. p. 235-241.
- PECHEUX, Michel. Automatic discourse analysis. In: HAK, Tony; HELSLOOT, Niels (Orgs.). *Michel Pêcheux: Automatic discourse analysis*. Amsterdam: Rodopi, 1995a. p. 63-121
- POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Kátia Regina Gomes da. *Cenografia e a constituição do ethos discursivo: uma análise em práticas discursivas de técnicos e docentes, na universidade federal da paraíba*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.
- SOARES, Thiago Barbosa. *Percurso linguístico: Conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOARES, Thiago Barbosa. 1969, o ano que não terminou: o acontecimento da Análise do discurso. In: BUTTURI JUNIOR, Atilio; BRAGA, Sandro; SOARES, Thiago Barbosa (orgs.). *No campo discursivo: teoria e análise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. *Percurso Discursivo: heterogeneidades epistemológicas aplicadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

Recebido em: 10/06/2023

Aceito em: 30/10/2023

Thiago Barbosa Soares: Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>.

Crenças linguísticas e preconceito linguístico: reflexões sobre a Sociolinguística Educacional no contexto da educação básica

*Linguistic beliefs and linguistic prejudice: reflections on
Educational Sociolinguistics in the context of basic education*

Fernanda Soares da Silva Torres
Universidade Federal Fluminense
fernanda_japeri@yahoo.com.br

RESUMO

Quando se fala em língua e representação, é comum que tais temas sejam pensados a partir de um viés subjetivo da linguagem. Relaciona-se a isso o estudo de crenças e atitudes linguísticas, assunto que já foi abordado por diferentes autores, como Cyranka (2007) e Pereira & Costa (2012). O presente artigo surge com a proposta de revisitar a temática das crenças linguísticas, percorrendo sobre um estudo da área da Sociolinguística Educacional, que foi desenvolvido em uma turma de sexto ano de ensino fundamental (Torres, 2014). Objetiva-se, dessa forma, provocar reflexões sobre a necessidade de inserir a Sociolinguística Educacional na educação básica como maneira de combater o preconceito linguístico no contexto escolar.

Palavras-chave: crenças linguísticas; Sociolinguística Educacional; preconceito linguístico.

ABSTRACT

When it comes to language and representation, it is common to think about it through a subjective perspective of language. The study of linguistic beliefs and attitudes is related to a subject that has already been addressed by different authors, such as Cyranka (2007) and Pereira & Costa (2012). This article brings out a proposal of revisiting the theme of linguistic beliefs, presenting a study in the area of Educational Sociolinguistics that was developed in a sixth-grade class of Elementary School (Torres, 2014). Therefore, this article aims to entice reflections on the need of introducing Educational Sociolinguistics in Basic Education as a way to fight linguistic prejudice in the school context.

Keywords: linguistic beliefs; Educational Sociolinguistics; linguistic prejudice.

INTRODUÇÃO

As crenças linguísticas se relacionam diretamente à questão da representação linguística, já que envolvem os pensamentos e as opiniões subjetivas dos falantes em relação a dada língua ou variedade linguística. Neste artigo, será indicado de que maneira essa temática pode ser associada ao contexto escolar, sob o viés da Sociolinguística. Para isso, será apresentado um estudo realizado com alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no município de Paracambi, no Rio de Janeiro.

Torna-se essencial utilizar a Sociolinguística, tendo em vista que ela considera a heterogeneidade linguística. Dessa maneira, não se enxerga a língua como estática, mas como viva e variável. Nessa perspectiva, ela sempre irá variar e mudar. Por esse motivo, sob o ponto de vista linguístico, não haveria motivos para atribuir juízos de valor a uma ou outra forma de falar. Apesar disso, utilizar uma língua não envolve apenas aspectos linguísticos, mas discursivos, contextuais, ideológicos e sociais; por isso, inclui “considerar a língua como uma *atividade social*” (Bagno, 2003, p. 19, grifo do autor).

Nesse contexto, é essencial que o professor pense em práticas que dialoguem com a visão de língua como heterogênea, para que os alunos compreendam que o preconceito linguístico não tem razão de existir, visto que sua origem está ligada a fatores extralinguísticos¹. Conforme indicam Pereira & Costa (2012), “os grupos sociais de maior prestígio social norteiam as atitudes linguísticas das comunidades de fala” (p. 174). Assim, determinadas atitudes linguísticas, baseadas em crenças preconceituosas, muitas vezes, aparecem por questões sociais. É importante salientar que, pelo menos desde Labov, considera-se que o componente social repercute no fenômeno língua. Como exemplo, pode-se citar que, de acordo com o referido autor, “a inovação feita pelo grupo de status mais alto [...], com algumas exceções, serão formas de prestígio” (Labov, 2008 [1972], p. 333). Percebe-se, dessa maneira, que a seleção da norma de prestígio está diretamente relacionada aos usos adotados pela classe dominante, e a escola aparece como central “no processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua

¹ Sobre a origem do preconceito linguístico, Lagares (2018, p.166) afirma que “os juízos de correção não surgem dos dados linguísticos, mas da ordem social em que eles se situam”, já que “do ponto de vista da descrição, não existem códigos melhores do que outros”.

oficial” (Bourdieu, 2008, p. 35). Dessa forma, se um aluno acredita que seu modo de falar é feio, ele pode se sentir desestimulado a se expressar nas aulas, e isso pode fazer com que não tenha toda a sua potencialidade desenvolvida. Convém, portanto, considerar as crenças linguísticas no contexto da educação básica, já que elas podem influenciar o aprendizado dos discentes.

Nesse sentido, ao revisitar o trabalho de Torres (2014), que adotou uma metodologia de pesquisa de base qualitativa, o presente artigo objetiva demonstrar o potencial da Sociolinguística Educacional para a formação social dos sujeitos. Para isso, serão apresentadas maneiras de utilizar os conhecimentos sociolinguísticos nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica, como forma de combater o preconceito linguístico, o que aponta para a necessidade de incluir atividades educacionais que disseminem a teoria já citada.

O ESTUDO DE CRENÇAS LINGUÍSTICAS

O objetivo desta seção é relatar um estudo que envolveu crenças linguísticas e preconceito linguístico. O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, com área de concentração em Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública em Paracambi, município localizado no estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, é essencial mencionar que as crenças “são construídas ideológica e socialmente, a partir de nossas experiências individuais ou em sociedade. Elas não são estáticas, ou seja, estão em constante construção e podem ser modificadas com o passar do tempo” (Carraro; Loregian-Penkal, 2018, p. 208). Dessa forma, quando se pensa em crenças linguísticas de viés preconceituoso, é importante refletir sobre o papel das aulas de Língua Portuguesa na desconstrução desses estereótipos. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional tem colaborado muito, por propor uma reflexão teórico-prática que envolve o reconhecimento da heterogeneidade linguística e a desmistificação dos conceitos de *certo* e *errado* no que tange à linguagem (Cyranka, 2016, p. 169), que estão relacionados à ideologia da padronização, conforme assinala Lagares (2018, p. 173).

Baseado no aporte teórico da Sociolinguística, o estudo que será aqui trazido à tona, de Torres (2014), ancorou-se em um teste de crenças linguísticas, que foi aplicado para alunos de uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Em um segundo momento, foram ministradas quatro aulas pela pesquisadora, que era também a professora regente da turma, a fim de conscientizar os alunos em relação ao caráter preconceituoso de algumas de suas crenças linguísticas. Por fim, o teste inicial foi reaplicado, com o objetivo verificar se os resultados apontavam para uma modificação das crenças linguísticas dos alunos.

A pesquisa mencionada acima se baseou em Cyranka (2007), que também estudou crenças e atitudes linguísticas na educação básica. A diferença é que Torres (2014) decidiu focalizar nas crenças linguísticas e inseriu a questão do preconceito linguístico, que está relacionado ao modo como os falantes veem o seu próprio modo de falar ou o de outras pessoas. Tal comportamento está ligado às crenças linguísticas de cada locutor, ou seja, ao que ele acredita ser verdadeiro ou falso. Essas crenças, por sua vez, são resultado da “ideologia da língua padrão” (Lagares, 2018, p. 173) e têm origem nas representações linguísticas, isto é, na maneira como os falantes compreendem determinada língua ou mesmo variedade linguística. Assim, o estudo de representações e crenças linguísticas está relacionado a possíveis posicionamentos linguísticos preconceituosos de cada enunciador. Nesse sentido, a pesquisa de Torres (2014) indicou de que forma aulas de Sociolinguística² a alunos do sexto ano contribuíram para uma aparente mudança de crenças linguísticas.

APLICAÇÕES DE UM TESTE DE CRENÇAS

Em relação ao teste de crenças linguísticas, foram utilizadas 16 assertivas fechadas, para as quais os alunos deveriam responder “concordo” ou “não concordo”. As assertivas foram divididas em quatro grupos, sendo três de crenças linguísticas e um de distratoras. As sentenças referentes às crenças linguísticas foram divididas nestes grupos: relacionadas à fala, relacionadas à escrita, relacionadas ao preconceito linguístico. Para

² Neste artigo, o sintagma “aulas de Sociolinguística” refere-se a aulas específicas em que os conteúdos ministrados se relacionam à teoria em questão.

cada um desses três grupos, foram indicadas duas assertivas neutras e duas assertivas subjetivas. A inserção de sentenças distratoras se justifica pela necessidade de não evidenciar o objetivo do teste e verificar se os alunos estavam dedicando a devida atenção à atividade solicitada.

O teste de crenças linguísticas foi aplicado em duas ordens distintas, a fim de verificar se a ordem em que aparecia cada questão poderia influenciar a resposta dos alunos. Abaixo, o quadro apresenta a ordem das sentenças de cada lista. Vale citar que a lista 2 apresentou as questões na ordem inversa da lista 1.

Quadro 1 – Ordem em que as sentenças apareceram em ambas as listas.

(continua)

ORDEM DA LISTA 1		ORDEM DA LISTA 2	
Sentença	Tipo de sentença	Sentença	Tipo de sentença
A escrita é mais importante do que a fala.	ESCRITA – NEUTRA	As pessoas de idades diferentes falam de formas diferentes.	DISTRATORA
O bom professor deve sempre falar de acordo com as regras gramaticais.	FALA – NEUTRA	As pessoas já riram de mim quando eu falei alguma coisa errada.	PRECONCEITO – SUBJETIVA
As pessoas que falam errado sofrem preconceito.	PRECONCEITO – NEUTRA	Na minha opinião, o bom professor deve corrigir os seus alunos quando eles falam errado.	FALA – SUBJETIVA
O português é bem diferente do japonês.	DISTRATORA	Eu acho que escrever é mais difícil que falar.	ESCRITA – SUBJETIVA
Para eu escrever bem, é necessário que eu fale de forma certa.	ESCRITA – SUBJETIVA	Escrever é muito fácil porque a gente já nasce sabendo.	DISTRATORA
Eu acho que as pessoas que têm estudo (como médicos e	FALA – SUBJETIVA	A escola só deve ensinar o jeito certo de falar.	PRECONCEITO – NEUTRA

advogados) devem falar corretamente.			
Eu acho feio quando as pessoas falam errado.	PRECONCEITO – SUBJETIVA	O Português é uma língua muito difícil.	FALA – NEUTRA
As pessoas do Nordeste falam igual às pessoas do Rio.	DISTRATORA	Há só um jeito certo de escrever.	ESCRITA – NEUTRA
Há só um jeito certo de escrever.	ESCRITA – NEUTRA	As pessoas do Nordeste falam igual às pessoas do Rio.	DISTRATORA
O Português é uma língua muito difícil.	FALA – NEUTRA	Eu acho feio quando as pessoas falam errado.	PRECONCEITO – SUBJETIVA
A escola só deve ensinar o jeito certo de falar.	PRECONCEITO – NEUTRA	Eu acho que as pessoas que têm estudo (como médicos e advogados) devem falar corretamente.	FALA – SUBJETIVA
Escrever é muito fácil porque a gente já nasce sabendo.	DISTRATORA	Para eu escrever bem, é necessário que eu fale de forma certa.	ESCRITA – SUBJETIVA

Fonte: Adaptado de Torres (2014).

Quadro 1 – Ordem em que as sentenças apareceram em ambas as listas.

Eu acho que escrever é mais difícil que falar.	ESCRITA – SUBJETIVA	O português é bem diferente do japonês.	DISTRATORA
Na minha opinião, o bom professor deve corrigir os seus alunos quando eles falam errado.	FALA – SUBJETIVA	As pessoas que falam errado sofrem preconceito.	PRECONCEITO – NEUTRA
As pessoas já riram de mim quando eu falei alguma coisa errada.	PRECONCEITO – SUBJETIVA	O bom professor deve sempre falar de acordo com as regras gramaticais.	FALA – NEUTRA
As pessoas de idades diferentes falam de formas diferentes.	DISTRATORA	A escrita é mais importante do que a fala.	ESCRITA – NEUTRA

Fonte: Adaptado de Torres (2014).

Conforme indicado no quadro 1, esta foi a ordem da lista 1: escrita neutra, fala neutra, preconceito neutra, distratora, escrita subjetiva, fala subjetiva, preconceito subjetiva, distratora, escrita neutra, fala neutra, preconceito neutra, distratora, escrita subjetiva, fala subjetiva, preconceito subjetiva e distratora. A lista 2 seguiu a ordem inversa e foi apresentada desta maneira: distratora, preconceito subjetiva, fala subjetiva, escrita subjetiva, distratora, preconceito neutra, fala neutra, escrita neutra, distratora, preconceito subjetiva, fala subjetiva, escrita subjetiva, distratora, preconceito neutra, fala neutra e escrita neutra.

Os termos “subjetiva”, “objetiva” e “neutra” foram aplicados no sentido do que se observou em Cyranka (2007), ao realizar um teste de crenças linguísticas, que serviu de base para este estudo. A pesquisadora apresentou 25 questões, sendo que 24 eram fechadas e uma permitia mais de uma possibilidade de resposta. A resposta em aberto era esta: “Há outras FALAS mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de _____”. Em relação às sentenças fechadas do teste de crenças, foram apresentadas oito de viés subjetivo e dezesseis de teor neutro, mas não fez uma

diferenciação entre esses tipos. São consideradas questões subjetivas as que se relacionam à opinião do sujeito em relação a dada assertiva; portanto, iniciam-se com expressões como “Eu acho” e “Na minha opinião”. As questões neutras fazem referência à opinião do participante sem se incluir na sentença. Vale salientar que foram acrescentadas questões sobre “preconceito linguístico”, já que em Cyranka (2007), havia apenas sentenças sobre “fala” e “escrita”. Isso ocorreu, já que o objetivo principal deste estudo era verificar a relação entre crenças e o preconceito linguístico dos alunos.

Os procedimentos da primeira aplicação do teste de crenças foram repetidos na segunda. O teste apresentava dezesseis questões, que foram alocadas em duas folhas de papel A-4. Foi informado aos alunos que não seria pontuada a atividade realizada e eles deveriam marcar as respostas de acordo com o que achavam, pois não havia uma resposta certa ou errada para cada item. Além disso, foi pedido que não deixassem questões em branco e nem escrevessem o nome na folha.

Na primeira aplicação, estavam presentes 33 alunos, e, na segunda, havia trinta discentes. Todos os alunos fizeram o teste de crenças. Em média, realizaram os testes em vinte minutos. De forma geral, os estudantes entenderam o que foi solicitado e fizeram a tarefa conforme pedido. Mesmo assim, alguns deixaram respostas em branco, talvez por falta de atenção ou de hábito de realizarem tarefas de mesmo molde. Por esse motivo, decidiu-se desconsiderar algumas das respostas e, nesse sentido, as sentenças distratoras foram utilizadas, de acordo com critérios que serão apresentados.

Dessa forma, na primeira aplicação do teste de crenças, foram descartadas oito respostas. Na contagem final da segunda aplicação, sete respostas foram desconsideradas. Tal decisão foi tomada pelo fato de três alunos terem deixado de responder a uma pergunta e cinco estudantes terem respondido incorretamente a questões distratoras. Foram utilizadas estas assertivas distratoras como parâmetro de corte dos alunos: “O português é bem diferente do japonês”, “As pessoas do Nordeste falam igual às pessoas do Rio” e “Escrever é muito fácil porque a gente já nasce sabendo”. Como respostas, esperavam-se obter, respectivamente, estas: “concordo”, “concordo” e “não concordo”. Na análise dos dados, foi descartada esta assertiva: “Pessoas de idades diferentes falam de formas diferentes”, visto que os alunos responderam a ela de maneiras muito distintas. Como resultado, 52% dos participantes marcaram “concordo” e 48% indicaram “não concordo”. Esse fato aponta para a possibilidade de os discentes, talvez pela faixa etária,

que era de onze anos e oito meses, não terem ainda a experiência linguística e social de que, de fato, a sentença era verdadeira.

AS AULAS DE SOCIOLINGÜÍSTICA

O objetivo desta seção é apresentar as quatro aulas de Sociolinguística que foram ministradas aos alunos após a primeira aplicação do teste de crenças. É válido lembrar que essa parte prática da pesquisa foi inserida a fim de verificar se o conhecimento sociolinguístico seria capaz de alterar as crenças linguísticas dos estudantes.

Dessa maneira, a primeira aula objetivou fazer com que os alunos refletissem acerca dos conceitos de *certo* e *errado* e percebessem a flexibilidade deles. Partindo de situações cotidianas, a professora discutiu com os alunos como as noções de certo e errado se modificam de acordo com diferentes situações, como por exemplo, papéis sociais. Como exemplo, citou-se que, para muitos alunos, não há problema em cabular aulas e alguns consideram certo fazer isso. Já para os pais, tal comportamento seria errado. A aula foi finalizada com uma pergunta em relação à presença ou não de tal flexibilidade em relação à língua.

A segunda aula visou demonstrar a organização das normas populares. Para isso, foram apresentados aos alunos estes versos de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade:

Texto I

[...] A vida não me chegava nem pelos jornais nem pelos livros
Vinda da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil [...]
(Bandeira, 1970, p. 193)

Texto II

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
Na superfície estrelada das letras,
sabe lá o que ela quer dizer.
[...]
(Andrade, 2017, p. 129)

Sobre o primeiro texto, foi explicado que a vida chegava para o poeta pelo falar popular; assim, para que ele vivesse, não seria necessário conhecer a língua da escola. Esperou-se promover uma reflexão sobre a importância da norma popular, chamada pelo poeta de “língua errada do povo”. Já o texto II possibilitou uma reflexão sobre a diferença entre “a língua do povo”, que é espontânea e não monitorada, e a “língua da escola”, que é artificial e monitorada³.

Em seguida, foram apresentados exemplos de substantivos. Os alunos foram indicando quais seriam as regras, em “cidadão” e “os cidadãos”, pois já haviam estudado flexão dos substantivos. Portanto, foi indicado que “a língua da escola” tem regras. Fazendo um paralelo, foi mencionado que a norma popular também é sistemática, como ocorre com a formação do plural, quando apenas o artigo é flexionado, como em “os livro”⁴. Foi citado este exemplo de língua inglesa: “the book” e “the books”, apontando para o fato de que, para formar o plural, apenas o substantivo é flexionado. Dessa forma, “o inglês pareceria um pouco com a ‘língua do povo’” (Torres, 2014, p. 35). Também nesta aula, foi trazida à tona a questão da agramaticalidade, como em “o meninos”, que logo foi reconhecida como estranha pelos alunos. Assim, mostrou-se que a norma popular não é assistemática, mas organizada. Por fim, foi mencionada a importância da situacionalidade discursiva.

A terceira aula buscou demonstrar aos alunos algumas regras da “língua do povo”. Para isso, estas frases foram apresentadas aos alunos: “O Framengo é melhor do que o Fruminense.”, “O bejo do rapaz é doce.”, “Você vai trabaia hoje?” e “A cuié caiu.”. Em seguida, explicou-se a construção de “Framengo”, “Fruminense”, “bejo” e “trabaia”. Por exemplo, para explicar as duas primeiras ocorrências, foi usado um trecho de “Os Lusíadas”, que apresenta as palavras “pranta”, “frauta”, “pruma”, “ingrês”, “frecha” e “pubrica”, que apontam para uma tendência rotacizante de língua portuguesa.⁵

O objetivo da última aula foi provocar a reflexão sobre o papel da “língua da escola”. Para isso, foi feita uma revisão sobre as aulas anteriores. Em seguida, foi

³ Pelo fato de o assunto ter sido novo para a maior parte dos alunos, escolheu-se chamar a norma popular de “língua do povo” e a norma gramatical de “língua da escola”.

⁴ Uma análise detalhada da eliminação de marcas de plural redundantes, traço muito comum nas normas populares, pode ser encontrada em Bagno (2011a), p. 48-55.

⁵ As explicações da sistematização das outras construções que são comuns nas normas populares podem ser encontradas em Torres (2014, p. 38 e 39).

mentionado que a escola deve ensinar a norma gramatical, mas precisa aceitar as diferentes variedades linguísticas. Além disso, foi mencionado que alguns contextos requerem o conhecimento da “língua da escola”.

De forma geral, os alunos foram bem participativos e demonstraram compreender bem as discussões realizadas nas aulas. Prova disso são os resultados que serão descritos a seguir. Obviamente, a temática da Sociolinguística foi apenas introduzida a esses alunos e o que buscou verificar foi se as aulas contribuíram para que eles mudassem algumas de suas crenças linguísticas com viés preconceituoso. Os resultados apontaram para uma aparente mudança nesse tipo de crença linguística, conforme apresentado na próxima seção.

OS RESULTADOS DO TESTE DE CRENÇAS

Abaixo, encontram-se os resultados de ambas as aplicações do teste de crenças linguísticas:

Quadro 2 – Percentual de concordância com cada sentença em ambas as aplicações.

Tipo de sentença	Sentença	% de concordância - 1ª Aplicação	% de concordância - 2ª Aplicação
DISTRATORAS	As pessoas do Nordeste falam igual às pessoas do Rio.	0=0%	5=21,7%
	As pessoas de idades diferentes falam de formas diferentes.	13=52%	10=43,5%
	O português é bem diferente do japonês.	25=100%	23=100%
	Escrever é muito fácil porque a gente já nasce sabendo.	0=0%	0=0%
FALA – NEUTRA	O Português é uma língua muito difícil.	5=20%	6=26,1
	O bom professor deve sempre falar de acordo com as regras	16=64%	11=47,8%

	gramaticais.		
FALA – SUBJETIVA	Na minha opinião, o bom professor deve corrigir os seus alunos quando eles falam errado.	24=96%	11=47,8% 1
	Eu acho que as pessoas que têm estudo (como médicos e advogados) devem falar corretamente.	17=68%	15=65,2%
ESCRITA – NEUTRA	A escrita é mais importante do que a fala.	13=52%	15=65,2%
	Há só um jeito certo de escrever.	9=36%	5=21,7%
ESCRITA – SUBJETIVA	Eu acho que escrever é mais difícil que falar.	11=44%	17=73,9%
	Para eu escrever bem, é necessário que eu fale de forma certa.	19=76%	12=52,2%
PRECONCEITO – NEUTRA	As pessoas que falam errado sofrem preconceito.	18=72%	20=87%
	A escola só deve ensinar o jeito certo de falar.	11=44%	12=52,2%
PRECONCEITO – SUBJETIVA	Eu acho feio quando as pessoas falam errado.	10=40%	5= 21,7% 1
	As pessoas já riram de mim quando eu falei alguma coisa errada.	18=72%	18=78,3%

Fonte: Adaptado de Torres (2014).

Em relação aos resultados que aparecem no quadro acima, serão destacadas quatro sentenças que apontam para uma mudança em relação às crenças linguísticas dos alunos. Para aferir isso, consideraram-se ambas as aplicações do teste de crenças linguísticas, a primeira, ocorrida antes das aulas de Sociolinguística, e a segunda, que aconteceu após as aulas.

A primeira sentença que merece destaque é esta: “Na minha opinião, o bom professor deve corrigir os seus alunos quando eles falam errado”. A diferença entre os resultados de ambas as aplicações aponta para uma mudança de opinião em relação às crenças dos estudantes. Na primeira aplicação do teste, 96% dos participantes concordaram com essa assertiva, o que significa que quase todos os alunos atribuíram ao professor a função de corrigir a fala dos alunos. Além disso, não aparentaram desconforto com a expressão “falar errado”. Já na segunda aplicação, esse percentual caiu para 47,8%. Nesse caso, os resultados parecem apontar para um efeito das aulas em relação às crenças preconceituosas dos alunos.

Também em relação à assertiva “Para eu escrever bem, é necessário que eu fale de forma certa”, é possível notar uma mudança significativa. Na primeira aplicação, somente 24% dos estudantes discordaram dela. Na segunda aplicação, esse percentual subiu para 47,8%. Esse resultado positivo aponta para uma possível percepção de que a escrita e a fala, de forma geral, têm objetivos distintos, já que, muitas vezes, estão relacionados a diferentes contextos e propósitos comunicativos. Além disso, as aulas de Sociolinguística podem ter contribuído para que “alguns alunos percebessem que falantes cultos da língua podem utilizar, e provavelmente utilizarão, construções da norma popular em suas falas não monitoradas”⁶ e isso não significaria falta de domínio da “norma da escola” (Torres, 2014, p. 73).

Outra afirmação que merece destaque é esta: “Eu acho feio quando as pessoas falam errado”. Na primeira aplicação do teste de crenças linguísticas, 40% dos alunos marcaram que concordavam com essa assertiva. Após as aulas com conteúdo de Sociolinguística, esse número caiu para 21,7%. É possível que os discentes tenham compreendido que “uma análise linguística da norma popular não corrobora a existência

⁶ Sabe-se que o uso de construções da norma popular é comum em amostras produzidas por falantes cultos, conforme sinalizado, há tempos, pelo *Projeto NURC* (Projeto Norma Urbana Culta).

do preconceito” (Torres, 2014, p. 74). Por esse motivo, a compreensão da legitimidade da norma popular pode também ter contribuído para essa considerável mudança revelada pelos dados.

Por fim, é importante citar a afirmação “Na minha opinião, o bom professor deve corrigir os seus alunos quando eles falam errado”, com a qual 96% dos alunos concordaram na primeira aplicação. Após as aulas de Sociolinguística, o percentual foi reduzido para 47,8%, o que aponta para a possibilidade de as aulas terem influenciado as crenças linguísticas que apresentavam um viés preconceituoso por parte dos alunos. Nesse caso, é digno de nota que quase metade da turma continuou com o mesmo pensamento, o que pode ser justificado pela idade dos alunos, cuja média é menor que 12 anos. Por não serem ainda adolescentes, muitos podem enxergar o professor como o responsável por corrigir os alunos em todos os sentidos, e não apenas em relação à norma linguística utilizada.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os resultados apontam para a possibilidade de o conhecimento da Sociolinguística Educacional ser capaz de contribuir para que os discentes se distanciem de crenças linguísticas preconceituosas. Conforme salienta Cyranka (2016),

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra (Cyranka, 2016, p. 169).

Dessa maneira, é essencial que os pressupostos dessa área teórico-prática estejam presentes nas aulas de Língua Portuguesa desde a educação básica, já que podem contribuir para a disseminação da variação linguística como normal, sistemática e esperada. Essa visão, que é confirmada por vários estudos científicos desde Labov (2008) [1972], colabora para que a formação social dos sujeitos se concretize de forma que o preconceito linguístico não seja tolerado no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, neste trabalho, que a temática na Sociolinguística Educacional deve estar presente na educação básica, já que pode servir como um agente capaz de provocar a reflexão dos alunos em relação às suas próprias crenças linguísticas. Além disso, a pesquisa demonstrou que, após as aulas de Sociolinguística, as crenças preconceituosas dos alunos tenderam a diminuir. Obviamente, são necessários estudos mais detalhados sobre a temática, considerando que avaliar mudanças de crenças de sujeitos é uma tarefa muito complexa.

Mesmo assim, os resultados apresentados neste trabalho devem ser considerados – principalmente, quando se pensa que a pesquisa foi realizada com alunos do sexto ano do ensino fundamental, muitos dos quais nunca tinham ouvido falar em variação linguística e nem refletido sobre isso. Acredita-se que o trabalho com a Sociolinguística Educacional envolve muito mais do que usar algumas aulas para falar de variação linguística como se fosse um conteúdo apenas. Torna-se essencial, portanto, que o professor compreenda que a língua é variável e intrinsecamente heterogênea. Dessa forma, os pressupostos da Sociolinguística sempre aparecerão em suas aulas, independentemente do conteúdo a ser trabalhado, e contribuirão para que crenças baseadas no preconceito linguístico não se fixem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. *Boitempo: Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: Record, 2017 [1979]. p. 129.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2011a.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.
- BANDEIRA, M. *Poesias: A cinza das horas, Carnaval, O ritmo dissoluto, Libertinagem, Estrela da manhã, Lira dos cinquent'anos*, Belo Belo, Opus 10. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p. 193.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008. p.29-52.

CARRARO, F. P.; LOREGIAN-PENKAL, L. Crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos participantes do Projeto Pibid em relação à língua espanhola. In: FRANCESCHINI, L. T.; LOREGIAN-PENKAL, L. *Sociolinguística: estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas*. Guarapuava: Editora Unicentro. 2018, p. 205-227.

CYRANKA, L. F. M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística aplicada à educação. In: *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 167-176.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LABOV, W. O estudo da língua em seu contexto social. In: *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 215-299 [1972].

PEREIRA, T.; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. In: *Revista Gragoatá*. v. 17, n. 32, 30 jun. 2012.

TORRES, F. S. S. *Estudo de crenças e preconceito linguísticos em alunos do sexto ano de uma escola do município de Paracambi (RJ)*. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Recebido em: 04/07/2023

Aceito em: 12/10/2023

Fernanda Soares da Silva Torres: Graduada em Letras: Português/Italiano (UERJ), mestra em Linguística (UERJ) e doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF). Além disso, tem experiência como corretora de redações em certames públicos federais e professora da educação básica e superior.

Da insurgência da mulher no discurso da canção: um estudo para a sala de aula

*On women's insurgence in the discourse of the song: a study for
the classroom*

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima
Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS)
ffpalima@uol.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-1924-4780>

Natália Costa Azevedo de Faria
Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS)
nazevedof1838@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0005-3505-9322>

RESUMO

Neste trabalho, analisamos sentidos de resistência da mulher na canção *Meu Bem* (Alvarenga *et al.*, 2020), à luz do postulado da Análise do Discurso francesa e de algumas concepções que norteiam os estudos do letramento. Com isso, refletimos sobre o caráter relacional do poder e os efeitos de sentidos que emergem nos enunciados dessa canção. Destes, ecoam vozes insurgentes a modelos pré-estabelecidos que impuseram à mulher e ao seu corpo condições de existência, geralmente conduzidas pelo querer alheio. Observamos, nesse contexto, como o gênero canção possibilita ao sujeito escolar uma formação crítica, como efeito de seu vínculo com a experiência multissemiótica da leitura enquanto prática de resistência aos ditames sobre a aparência e a existência da mulher.

Palavras-chave: canção; discurso; mulher; resistência; ensino.

ABSTRACT

In this work, we analyze the meanings of women's resistance in the song *Meu Bem* (Alvarenga *et al.*, 2020), in the light of the French Discourse Analysis postulate and some conceptions that guide literacy studies. With that, we reflect on the relational character of power and the effects of meanings that emerge in the enunciations of this song. From these, insurgent voices echo to pre-established models that have imposed conditions of existence on women and their bodies, generally driven by the will of others. We observe, in this context, how the song genre enables the school subject to have a critical education, as an effect of its link with the multisemiotic experience of

reading as a practice of resistance to the dictates about women's appearance and existence.

Keywords: song; discourse; woman; resistance; teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de investigar os sentidos das relações entre a mulher e o seu lugar social, público e notório, particular e silenciado, na canção *Meu Bem*, interpretada pela cantora Alva em 2020. Sendo assim, a partir do campo teórico da Análise do Discurso francesa em consenso com as concepções que norteiam os estudos do letramento, analisa-se o discurso de uma canção, traduzindo sentidos de resistência para a mulher.

Para além, o objetivo geral desta pesquisa é instaurar um diálogo entre a análise discursiva de uma canção de resistência da mulher com as práticas de leitura e interpretação de texto para aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Com isso, questionamos se as canções de empoderamento, ao serem estudadas em sala de aula, engendram a necessária desconstrução de outros discursos que, geralmente, impuseram degredo e subalternização ao lugar social da mulher.

Dessarte, problematizamos alguns conceitos do campo discursivo em sua relação com os novos e multiletramentos, considerando como canções de resistência e empoderamento podem promover reflexões e debates em sala de aula, levando o sujeito escolar a realizar uma interpretação crítica sobre suas letras. Nesse sentido, sugerimos uma sequência didática, com o estudo do gênero *playlist* comentada, observando como este pode ser trabalhado entre as propostas de produção textual, em consonância com outros gêneros discursivos, materializando na produção escrita o engajamento do leitor na luta por direitos, reconhecimento e isonomia da mulher na sociedade.

Em conformidade com a concepção de multiletramentos, Rojo e Moura:

[...] apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Consoante os autores, multiletramento é um termo usado para expressar, ao mesmo tempo, os textos multissemióticos e multimodais, como: imagem estática, vídeo, áudio, música, entre outros. Encontrando-se na mídia digital, esses textos estão por toda a parte e são acessíveis a todos que podem usufruir da internet e de seus meios de distribuição. Observa-se que os multiletramentos são um produtivo recurso para ser utilizado na sala de aula, pois podem ampliar os repertórios culturais do alunado, tendo em vista as demandas de uma era digital.

Ainda para eles,

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Em outras palavras, amplia-se uma visão de letramento, tendo em vista as demandas das novas práticas sociais contempladas no mundo digital. Dessa forma, a metodologia que norteia este trabalho considera a relação entre os discursos e os novos gêneros digitais e multissemióticos que mobilizam efeitos de sentidos produzidos na e pela hipermídia.

A Metodologia, no âmbito da Análise do Discurso, não consiste em um método como aquele que se emprega nos estudos linguísticos tradicionais. Mas é um procedimento que concebe o discurso como um processo em construção, ao longo de uma análise que se encontra vinculada a um *corpus* situado em regularidades enunciativas. Nesta pesquisa, entre nove músicas coletadas, escolhemos uma para ser analisada sob a articulação de formulações da Análise do Discurso francesa com a perspectiva dos estudos dos multiletramentos. Fica assim estabelecida uma estreita relação entre o linguístico, o ideológico e o ensino de Língua Portuguesa, com os estudos remissivos à leitura e à produção de textos no que diz respeito aos sentidos que ecoam da voz da mulher. Essa aproximação se faz possível devido ao fato de esses campos do conhecimento terem a concepção de que o sujeito não é dono do seu dizer, mas é produto de uma multiplicidade de discursos, que o constroem. Por esse prisma discursivo, questionamos se é possível verificar, no trabalho com essas canções em sala

de aula, a possibilidade de debate e de reflexão sobre a posição que a mulher ocupa em seus discursos como um modo de resistência a outros que contradizem o seu.

A fim de buscarmos respostas a essa indagação, este trabalho divide-se em três partes. Na primeira, discorreremos sobre o quadro teórico da Análise do Discurso, que fundamenta as ponderações em análise. Seguimos na segunda parte com uma reflexão sobre a mulher na história. Considerando a vasta produção bibliográfica a esse respeito, delimitamos, entre as inúmeras possibilidades de discussão, considerações de autores que contestam, à medida que relatam, os estereótipos que foram atribuídos à mulher ao longo de uma história de luta e silenciamentos. A terceira parte apresenta os aspectos metodológicos e analíticos para a música escolhida, segundo os quais empregamos conceitos sobre os enunciados materializados nos versos de *Meu Bem*, cuja hipótese de análise é a de que, ao se estruturar em letra e melodia, o discurso de resistência se compromete de modo coerente com a luta das mulheres contra imposições dadas por uma cultura misógina.

ALGUNS CONCEITOS PARA PENSAR O DISCURSO

Quais os limites do discurso? Quais os limites da feminilidade prescrita nos discursos que impõem paradigmas ao corpo da mulher? Partimos dessas questões para seguirmos nessa linha de reflexão, pois o enunciado constrói-se na materialidade linguística, que articula ideologia e subjetividade. A linguagem, por concretizar o discurso, é o gesto simbólico por meio do qual o homem se torna sujeito e se posiciona socialmente.

Segundo Fernandes (2008, p. 12-15), discurso é como uma exterioridade, não é língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material, ocorre por meio de uma materialidade linguística, fundamenta-se em um, ou vários sistemas linguísticos e/ou semióticos estruturalmente elaborados. O discurso encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Ao discutirmos músicas que trazem à luz o tema do empoderamento da mulher, entendemos que o enunciado pode se materializar em diferentes formatos e/ou semioses. Refletir sobre questões sociais em sala de aula intima-nos a mobilizar uma diversidade de textos que dialoguem com os multiletramentos e que concretizem questões de ordem social.

Uma vez que os discursos têm uma existência social e material e são construídos segundo as práticas sociais que mobilizam os sujeitos, eles sempre retomam ou rememoram uma história que define ou caracteriza certas épocas ou indivíduos. Nas palavras de Foucault (2004, p. 28), “[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um jamais-dito”. Vale ressaltar que todo dizer, de modo opaco, dado a ser desvelado, retoma um já-dito, é produzido no social e se materializa na multiplicidade da linguagem. Essas considerações assinalam conceitos e direções para a Análise do Discurso. Dentre esses, destaca-se o conceito de formação discursiva que traduz a correlação entre os enunciados, os quais, “[...] diferentes em sua forma e dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (Foucault, 2004, p. 36), em uma dada ordem de discursos. Ainda para o autor,

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2004a, p. 43).

Toda formação discursiva materializa-se no discurso em regularidades que, de certo modo, controlam os dizeres e marcam posicionamentos, pois são produtos de construções historicamente marcadas. São regularidades as quais permitem que cada enunciado possa ou não se inscrever em diferentes condições de produção do sentido. Nesses termos, pelo estatuto que conferimos ao discurso, este funciona como tecnologia de controle no interior da qual se amarra o sujeito a uma verdade. Observamos, com isso, como os processos de idealização da mulher, do seu corpo, de sua aparência, do seu comportamento circunscreveram sua existência sob a égide de um discurso patriarcalista e de uma formação ideológica que a conduzem.

De acordo com Pêcheux (1997), os processos discursivos materializam a ideologia. Dessa feita, as formações ideológicas:

[...] ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura’,

isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (Pêcheux, 1997, p. 166-167).

Esse conceito está imbricado em nossa pesquisa pois a mulher é constantemente idealizada pela sociedade. Como podemos perceber, na música *Meu Bem*, ela é dita de várias maneiras, como um objeto a ser sempre refeito. Seu corpo é moldável talvez porque atenda a modelos pré-estabelecidos e exigidos por uma sociedade capitalista. Na música em questão, a voz é um gesto de luta, de resistência, é um apelo à liberdade. Sua voz alcança um lugar de fala que tem suas regularidades – assim como vemos nas músicas coletadas para esta pesquisa –, sua insistência, sua repetibilidade; ainda que muitas vezes essa fala seja interdita, é um grito simbolicamente marcado.

É um discurso enredado em memória, a qual une passado e presente, comportamento submisso e rebeldia. Temos, com isso, uma rede de memória discursiva que possibilita a retomada de já-ditos, ainda que estes sejam movidos em discursos de resistência.

Conforme Pêcheux,

[...] memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da "memória individual", mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. O risco evocado de uma vizinhança flexível de mundos paralelos se deve de fato à diversidade das condições supostas com essa inscrição: é a dificuldade – com a qual é preciso um dia se confrontar – de um campo de pesquisas que vai da referência explícita e produtiva à linguística, até tudo o que toca as disciplinas de interpretação: logo a ordem da língua e da discursividade, a da “linguagem”, a da “significância” (Barthes), do simbólico e da simbolização (Pêcheux, 1999, p. 50).

Assim, a memória diz respeito à recorrência de dizeres, que emerge a partir de condições específicas, podendo ser atualizada ou esquecida. Vale ressaltar que ela não tem relação a lembranças pessoais ou individuais, mas é concebida em uma esfera social. Entrecruza-se com a memória mítica porque é atravessada pelo simbólico. Por exemplo, simbolicamente atribui-se uma definição para o que é mulher, e historicamente isso já vem sendo definido por traços de um passado que insiste em ser retomado.

O LUGAR DA MULHER NA HISTÓRIA: ENTRE O CORPO E A EXISTÊNCIA

A existência é um molde? Essa indagação convoca-nos ao entendimento de que há um peso de sentidos que recaem sobre o corpo da mulher. Os sentidos, que pretensamente tentam atribuir uma significação ou definição a ela, foram e continuam sendo discutidos, debatidos e cantados. Quando a mulher canta sua resistência, seu canto é um gesto de luta, um modo de ser ouvida, de ecoar sua voz sobre uma sociedade que, por muito tempo, silenciou-a e ainda tenta silenciá-la. Trabalhar com essa perspectiva em sala de aula exige um processo de reflexão entremeado à história da mulher e ao seu corpo, objeto de discursivização, teia de sentidos.

A princípio, “[...] o corpo das mulheres não lhes pertencia” (Perrot, 2005, p. 23), visto que era controlado pela sociedade e pelos homens; elas não tinham o domínio nem sequer direitos sobre si mesma. As mudanças aconteceram lenta e desigualmente. Elas tiveram, e ainda têm, que lutar pelos seus direitos, dos mais básicos – como os civis, políticos, econômicos – até sobre o seu corpo – desde o controle sobre a contracepção a um simples corte de cabelo etc. Em relação ao corpo da mulher, sempre houve mudanças físicas decorrentes da necessidade de se atingirem os anseios de uma sociedade, a qual fomentou sentidos sobre sua aparência.

Conforme assinala Perrot (2005, p. 25), ao colocar a questão das relações entre os sexos, a história das mulheres “[...] revisitava o conjunto dos problemas do tempo: o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, a criação, o pensamento simbólico”. Tudo isso não atesta uma história pacífica, mas de luta por direitos, mobilizada por silenciamentos e invisibilidades da mulher. Pode-se perceber que, no decorrer da história, houve mudanças para elas, pois lutaram por meio de movimentos sociais, de suas vozes em discursos, nas ruas, nas praças, nos parlamentos e nas canções, com finalidades que convergiam para uma existência de reconhecimento e dignidade. Durante muito tempo, tiveram que segregar sua vida ao ambiente doméstico e oprimir seu pensamento.

Entre tantos movimentos, Perrot (2005, p. 17) observa a relevância do movimento de libertação das mulheres – o MLF –, surgido nos anos 70. Segundo a

autora, esse “[...] movimento não tinha como preocupação primeira fazer história, mas conquistar o direito à contracepção, ao aborto e, mais amplamente, à dignidade do corpo das mulheres”. Em outras palavras, buscavam-se direitos elementares a uma existência cheia de entraves e interdições.

Como é retratado por Perrot (2005, p. 447), “[...] toda mulher em liberdade é um perigo e, ao mesmo tempo, está em perigo, um legitimando o outro. Se algo de mau lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece”. Em relação à vestimenta, por exemplo, Corbin (2008, p. 215) observa que os seus vestuários, “[...] acompanhados ou não de rendas e de musselinas, dão ao corpo feminino graças delicadas que atraem o olhar e podem contribuir para subjugar-las”. Em outros termos, o corpo da mulher suporta sua aparência e está sempre exposto ao julgamento – esteja ele coberto por uma roupa inteiriça ou descoberto pelos decotes e fendas –, sua maneira de se vestir é vigiada pelo jugo do homem e, contraditoriamente, de outras mulheres.

A violência que lhe pode ser acometida é apenas um dos riscos trazidos por uma pretensa liberdade. Se lhe ocorre alguma agressão física ou verbal, ela, ainda assim, é culpabilizada, seja por sua omissão, seja por seu silêncio ou por sua roupa curta. Enfim, tudo o que leva a dificultar sua voz contrapõe-se à sua existência. Seu acesso à justiça não foge à regra de um encaixo, pois nem sempre as leis se aplicam ou se cumprem, o que muitas vezes culmina na desistência de denúncias de inúmeros casos de violência.

Cria-se com esse cenário um processo enunciativo de resistência, em que a linguagem se estende às diferentes maneiras de enunciar um modo de vida. O discurso passa a falar pelo sujeito e a atrelar, na materialidade linguística, enunciados de fala tomados em condições muito particulares, como as canções que lutam pelo empoderamento da mulher. Isso é parte de um movimento maior dentre tantos outros que dialogam com a luta feminista.

Entre uma conquista e outra, o movimento feminista proporcionou autonomia a elas, possibilitando a desconstrução do padrão estético. Para Rago (2004, p. 4-5), “[...] mulheres que se identificam como feministas têm criado, desde então, novos padrões de corporeidade, beleza e cuidados de si, propondo outros modos de constituição da subjetividade, ou que bem podemos chamar de estéticas feministas de existência”. Em outros termos, as feministas têm lutado para demonstrar que existem diferentes tipos de

beleza, cada uma ao seu estilo segundo e seguindo suas subjetividades em diferentes silhuetas.

O corpo não precisa seguir padrões pré-estabelecidos para ser considerado belo ou aceito, uma vez que, independentemente de aparências, há vários perfis de mulheres que se sobrepõem a isso. É necessário considerar que a beleza não é única, mas múltipla, diversificada. Em relação aos cuidados de si, elas têm-se posicionado para terem a opção de definir o que melhor lhes convém, promovendo novas mudanças na estética feminina, na aparência corpórea, reduto de discursos.

A aparência corpórea passa a ser um dos motivos da luta de grupos feministas, pois, além de ser um suporte de discursos, é também um meio de reivindicação e protesto. Por isso, o corpo é uma bandeira nessa luta. Para se demonstrar que existem diferenças entre formas físicas e suas peculiaridades, estas sempre estão a serviço de uma pretensa valorização ante os parâmetros sociais.

Assim, valem todos os corpos, todas as aparências, todas as diferenças, uma vez que é na diversificação das formas que se evidenciam a diversificação das identidades e sua suposta aceitação. Observamos, nesse contexto, a inserção de modelos *plus size* especialmente no campo da moda, sempre tão seletivo quanto ao corpo magro, fugindo, assim, de um padrão convencional para se dizer que a aceitação não pode estar atrelada à aparência.

UMA ANÁLISE DE MÚSICA DE RESISTÊNCIA: UM DIÁLOGO COM O LETRAMENTO

Após discutirmos alguns conceitos da perspectiva da Análise do Discurso e a condição sócio-histórica da mulher, entendemos que várias concepções podem nortear o trabalho com o gênero canção em sala de aula, sobretudo no que concerne à sua leitura e à sua compreensão. Uma vez que contrapomos o nosso olhar a uma leitura enquanto decodificação linguística e comungamos com uma visão histórico-social constitutiva de todo discurso, entendemos que as músicas e seus enunciadores ocupam lugares de sentidos representativos da diversidade cultural, linguística e semiótica. Seu estudo, por meio da compreensão das práticas que movem a esfera artística na sociedade, pode sim contribuir com a fruição e a crítica de seus leitores.

Quando se produz uma música, certamente se produzem sentidos que serão retomados em efeitos diversos. Entendemos que o trabalho com música em sala de aula não somente possibilita o contato do leitor com esse tipo de manifestação artística, mas também oferece condições à construção do conhecimento para a humanização, a transformação e a mobilização do sujeito escolar.

Por esse raciocínio, depreendemos que trabalhar canções, com temas de cunho social e político, aqui, especificamente, com um tema que retrata a resistência e o empoderamento da mulher, pode contribuir significativamente para a construção de um conhecimento mais humanizado em prol da isonomia entre os sujeitos. Para além, no que remete aos conteúdos área de linguagens e suas tecnologias, esse tema dialoga com situações, conflitos e relações de poder que caracterizam os sentidos dessas canções.

Nesses termos, em diálogo com algumas competências da área supracitada, independentemente de uma série específica em que deva ser trabalhada, é necessário que levemos o sujeito escolar a

[...] compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 490).

Entre tantas orientações propostas na Base, é válido que asseguremos o desenvolvimento dessas competências, primando pelas vivências, reconhecimento, valorização, fruição e manifestações que interpelam a produção artística da música, especialmente, para que se exercite muito mais do que o olhar estético. É preciso que se desperte, cada vez mais, a sensibilidade nesse olhar, pois, desse modo,

[...] os estudantes poderão compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos –, e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (Brasil, 2018, p. 492).

Para isso, o gênero canção, aqui analisado sob uma perspectiva discursiva, expõe significados que se entremeiam aos versos, levados por uma musicalidade que traduz uma história de desafios à mulher. Motivar o sujeito escolar a compreender a

heterogeneidade que constitui o outro, desde o seu sexo até as suas demais escolhas, é despertar seu senso crítico. Para além, é levá-lo à aceitação do outro, à empatia para com o diferente e as diferenças.

Conforme dissemos, escolhemos para uma análise a música *Meu Bem* (2020), produzida por Alva, Carol Biazin, Pedro Caropreso, Dan Valbusa e Marcelo Ferraz. Entre um universo de nove músicas coletadas, produzidas e gravadas entre 2000 e 2020, as quais cantam e encantam de modo politizado a resistência feminina e feminista, observamos como esse conteúdo temático mobiliza sentidos de empoderamento na música *Meu Bem* (2020), que apresentamos a seguir:

Você quer o meu batom maior que a boca / Quer agulhas furando a minha pele / Você gosta de me ver com pouca roupa / Muda tudo em mim que ainda não te serve / Abre mais, mostra mais / Bota um pouco mais / Nunca é demais, sobe mais / Quem aqui tem paz / Tá demais / Desce mais, junta um pouco mais.

Quem se satisfaz, vê se faz / Sem olhar pra trás / Meu bem / Eu tô aqui pra envelhecer também / Se eu não sou aquilo que convém / A gente tem que se enxergar além / Do que um só corpo / Meu bem / Eu tô aqui pra envelhecer também / Se eu não sou aquilo convém / A gente tem que se enxergar além / Do que esse corpo / Você molda em mim a culpa do imperfeito / Minha natureza pura é defeito / Não te importa o que se faz pra ser aceito / Você satisfaz o teu e é sem respeito [Repete-se o refrão] (Alva et al., 2020, grifo nosso).

Os versos que introduzem a canção – *Você quer o meu batom maior que a boca / Quer agulhas furando a minha pele / Você gosta de me ver com pouca roupa / Muda tudo em mim que ainda não te serve* – ecoam sobre os demais que seguem uma ordem discursiva de resistência e confronto às coerções do outro, designado aqui, pelo interlocutor *você*. Ou seja, contextualizam-se as condições de produção do sentido sobre as práticas discursivas atuais sobre o corpo da mulher, transfigurado nas bocas infladas por agulhas de preenchimento, e a pouca roupa, conduzidos pelos ditames de um querer alheio. A cobrança não recai sobre o seu valor ético, moral, intelectual da mulher, mas sobre o seu corpo, sua aparência, estética e indumentária.

Consoante Pascal Ory (2008), a cirurgia estética

[...] não responde a nenhuma outra demanda a não ser psíquica, mesmo havendo uma enorme distância entre um *lifting*, que paira sobre o esticar da pele, e uma remodelagem das nádegas, do busto ou do rosto, fazendo algumas vezes intervir implantes, para não mencionar próteses, do rosto, todas essas operações, no pleno sentido da palavra, as quais a farmacopeia

traz no fim do século o seu reforço mediante aqui o Botox [...] (Ory, 2008, p. 166).

Mede-se com isso a dívida impagável e interminável que é dada à mulher, sempre em vias de completude, de preenchimentos, de *liftings* e “repaginadas” intermináveis.

Para além de um gesto de luta – *Se eu não sou aquilo que convém / A gente tem que se enxergar além / Do que um só corpo / [...] Você molda em mim a culpa do imperfeito / Minha natureza pura é defeito / Não te importa o que se faz pra ser aceito* – cantar a resistência é um exercício de poder que assegura a ética de si, e a não-escravidão a parâmetros misóginos. Segundo Foucault (2004b, p. 269), “[...] o cuidado de si é certamente o conhecimento de si [...], mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são, simultaneamente verdades e prescrições”. Em outras palavras, o discurso em *Meu Bem* traduz uma política de existência, de não escravidão perante o outro e tenta resgatar uma relação de domínio da mulher sobre o seu corpo.

As mulheres não têm paz – *Quem aqui tem paz* – ante a pressão que sofrem para alcançar o parâmetro de um corpo idealizado e exposto a situações de assédio, violência verbal e sexual. Perrot (2019, p. 76) entende que “[...] o corpo desejado, o corpo das mulheres é também, no curso da história, um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade”. Talvez, venha desse fato a submissão, a humilhação e as violações que povoam sua história, sempre movida por modelos coercitivos de existência.

A música mobiliza também resistência à cobrança de uma juventude, o direito de envelhecer ressoa no verso: *Eu tô aqui pra envelhecer também*. Cantar esse direito é uma resposta aos domínios coercitivos de uma eterna jovialidade, a qual busca evitar ou mascarar as linhas de expressões dadas naturalmente pelo tempo. Conforme Beauvoir (1970, p. 6), “[...] a velhice surge aos olhos da sociedade como uma espécie de segredo vergonhoso do qual é indecente falar”. Ou seja, a velhice não é aceita, pois é considerada decadente, triste e vergonhosa – embora saibamos que é apenas uma transformação dos longos processos de amadurecimento, que a mulher é impedida de vivenciar no holocausto midiático da indústria política, capitalista e neoliberal.

O empoderamento feminino espalha-se pelos versos da canção, especialmente em *A gente tem que se enxergar além / Do que um só corpo* – ainda que os entendamos como um movimento de enfrentamento a todo um sistema misógino, o qual impõe uma condição de existência à mulher, considerada, segundo Beauvoir (1970, p. 138), como “um objeto erótico”. Para a autora, “[...] ao se tornar velha e feia ela se vê destituída do lugar que lhe é atribuído na sociedade” (*loc. cit.*), o que comprova que a objetificação do seu corpo se relaciona com sua aparência. Ou seja, se o corpo atende aos paradigmas sociais e misóginos da jovialidade, é aceito, do contrário, é excluído e incômodo.

O verso *Você molda em mim a culpa do imperfeito* traduz condições que se impõem à mulher: o que seria o “imperfeito”? O processo de objetificação do corpo da mulher passa por esse signo e pelo seu antônimo – perfeito – que há tanto tempo cobra do universo da mulher sua feminilidade muito atrelada à jovialidade. Afinal, por estar sob o jugo da comunidade machista, “[...] a mulher idosa continua a ser objeto de repugnância e derrisão” (Beauvoir, 1970, p. 164). Daí, as práticas normativas de beleza tomam proporções dramáticas. A indústria, que se alimenta cada vez mais desse aumento, segue lucrando com as técnicas anti-idade, normalizando um parâmetro ao corpo e à aparência de mulheres jovens, adultas e idosas.

A canção *Meu Bem* entranha-se nessa seara industrial como contraconduta aos seus discursos, como resistência às técnicas normativas de modelagem do corpo feminino. Ela é, então, um eco sobre a sociedade que invisibiliza “minorias” e preconiza seus silêncios.

Observa-se que há insatisfações insurgentes e recorrentes sobre a aparência da mulher e os seus posicionamentos. Os versos *Se eu não sou aquilo que convém* e *Muda tudo em mim que ainda não te serve*, que funcionam como resposta a isso, são retornos à incessante vontade de controlar, moldar, definir a imagem a qual a mulher deve ter. Entretanto, pode-se averiguar que, quando a sociedade machista é contrariada, ou seja, quando a mulher impõe sua resistência, exige seus lugares de fala, de autoridade e de direito, emergem discursos ofensivos na tentativa de se desconstruírem seus inconvenientes levantes.

Trabalhar com essa perspectiva em sala de aula é embrear-se com os sentidos dos novos e multiletramentos, termos que sinalizam um trabalho com o texto como prática social de linguagem, de leitura e escrita que, segundo Rojo (2009, p. 98) deve

recobrir “[...] contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Acrescente-se a isso a formação estética do sujeito escolar, estando este vinculado à experiência de leitura, escrita e produção do texto artístico multissemiótico, significado aqui por meio de uma música de resistência e empoderamento da mulher. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa experiência vincula-se ao campo artístico-literário.

[...] O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (Brasil, 2018, p. 156).

Com isso, ampliam-se as práticas de leitura, bem como a sua compreensão, contextualizada como manifestação artístico-literária, representativa aqui dos posicionamentos da luta feminista pelo empoderamento da mulher. Na abordagem da análise discursiva que apresentamos, o processo de leitura e interpretação da música *Meu Bem* deve entremear-se, ainda e de modo relevante, à história da mulher e aos sentidos que desapropriaram de si vários direitos, como o direito ao voto, ao trabalho, à participação política e ao próprio corpo, sempre vigiado por parâmetros controlados pelos homens.

Não temos, com isso, uma história pacífica, mas sim de lutas, no decorrer das quais houve mudanças para as mulheres, à custa de movimentos sociais, conforme já dissemos, nas ruas, praças, parlamentos e, por que não, nas canções, com finalidades que convergiam para uma existência de reconhecimento e dignidade, contra a segregação imposta pela opressão.

Com esta pesquisa, entendemos que há uma luta a se empreender na escola, especialmente no que se refere à convocação dos sujeitos escolares ao debate. Portanto, consideramos pertinente sugerir uma sequência didática que agregue significado ao trabalho com a música na sala de aula. Então, vejamos como seria possível uma atividade com música que, para além do trabalho com a Língua Portuguesa, se estendesse a outras disciplinas.

Sequência Didática	
Área de aplicação: Língua Portuguesa e História	Turma: 9º Ano Tempo sugerido: 150 min (três aulas)
Tema: A canção como um modo de resistência à misoginia e ao machismo.	
Conteúdo: O gênero canção, suas características e função enunciativa.	
Justificativa: O trabalho com temas relacionados às diferentes formas de resistência às práticas que oprimem o sujeito ainda é algo que carece de atenção em sala de aula. Nessa proposta, observa-se como o machismo e as cobranças dele advindas ainda colocam a mulher em um lugar de objetificação e humilhação social.	
Objetivos: Discutir a relevância da resistência da mulher aos ditames da indústria estética e ao machismo estrutural e debater como o gênero canção pode mobilizar protesto, resistência e manifesto sobre os sujeitos em sociedade.	
Habilidades: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	
Metodologia: Aula expositiva, com o uso de textos projetados em <i>slides</i> e <i>datashow</i> .	
Avaliação: A avaliação será contínua, considerando a participação dos alunos durante a aula e sua produção escrita sobre o tema mobilizado.	
Eixos: Oralidade e Produção Textual.	
Aula 1: O professor ou a professora contextualiza a temática de questões relacionadas ao machismo e ao empoderamento da mulher, bem como as questões que surgem dessa relação, como: as cobranças sobre o corpo que visam a atender um querer alheio. Essa discussão deve acontecer por meio de diferentes gêneros discursivos, como: notícias, artigos, fotojornalismo, que apresentem o devido conteúdo temático, fomentando a compreensão do sujeito escolar e sua reflexão sobre o devido tema. Para tanto, alguns gêneros discursivos podem ilustrar a	

temática, como: um cartum sobre desigualdades de gênero *Are you hiring me because I'm cheap, I'm qualified, or I'm cheap and qualified?*¹, no qual, em uma entrevista de emprego, uma mulher questiona o empregador: *Você está me contratando porque sou ninharia, porque sou qualificada ou porque sou ninharia e sou qualificada?*; uma campanha publicitária fílmica contra a violência doméstica: *Sabe a diferença entre bater numa mulher e bater numa bateria?*². É necessário que o professor demonstre letras de música atuais que tenham a objetificação do corpo feminino e/ou o empoderamento da mulher em suas letras, sobre estas, sugerimos, respectivamente: *Depende*, de Wesley Safadão e Zé Felipe, e *Meu Bem*, de Alva.

Aula 2: Interpretar com a turma as canções tocadas, fazendo questionamentos, demonstrando como elas mobilizam sentimentos, cobranças e ações sobre a mulher, sobre seu corpo e sua história e instauram posicionamentos que se contrapõem. Após esse trabalho, deve-se dividir a turma em grupos e sugerir a produção de uma *playlist* comentada sobre os temas discutidos para ser apresentada na próxima aula. Cada grupo irá produzir uma *playlist* comentada com três canções e comentar de modo interpretativo cada uma.

Aula 3: Nesta aula, os grupos irão apresentar as *playlists* comentadas que produziram, discutindo o porquê de suas escolhas, ao mesmo tempo em que debatem sobre as letras escolhidas e analisadas por cada grupo.

Com essa proposta, depreendemos que realizar um trabalho com *playlists*, a princípio, requer a escolha de um tema e sua discussão para que, em seguida, selecionem-se as músicas a serem comentadas. A *playlist* abre um leque de possibilidades de o aluno se colocar como protagonista devido ao seu poder de escolha e de curadoria para este trabalho. O professor pode apresentar uma coletânea de canções, discutir esse gênero digital e posteriormente propor a criação de uma *playlist*, definindo o tema e os objetivos a serem alcançados. Desse modo, podemos explorar o envolvimento dos alunos, pois eles irão selecionar as canções e produzir comentários críticos sobre a temática.

Vale destacar que a análise de uma *playlist* deve observar também sua relevância temática, seu contexto de produção, sua relação com a história, com a sociedade etc. Assim, a sequência acima é apenas uma sugestão de trabalho para a aula de Língua Portuguesa. Ademais, discutir esses temas é também tocar na história de grupos marginalizados, silenciados. Vemos aí sua contribuição, pois, quando levados à sala de aula, eles podem despertar uma tomada de consciência para a construção de uma cultura de paz, de igualdade e de respeito entre os sujeitos.

¹ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

² Disponível em: <https://youtu.be/R4ZwN5hLjr0>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propõe a refletir, junto à comunidade escolar, sobre os discursos de resistência da mulher. Tomamos como materialidade os enunciados constitutivos da música *Meu Bem*, que assumem um caráter pedagógico em seu exercício enunciativo de empoderamento. Isso configura à mulher não apenas uma voz de poder, mas uma condição de existência que, a duras penas, tenta elaborar ou transformar um modo de ser, em busca de uma isonomia entre os sujeitos, ainda que na contramão de imposições culturais e sociais.

Entretanto, precisamos fazer o debate acontecer, e darmos a conhecer suas questões aos sujeitos escolares. Ao primar pelo contínuo diálogo entre as práticas discursivas e culturais, a BNCC (2018) recomenda que os sujeitos escolares participem de eventos, em que se realizem:

[...] saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc., inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (Brasil, 2018, p. 524).

Essa questão pode se tornar produtiva no contexto da sala de aula. Assim, é relevante que sejam trabalhados gêneros, como: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, *canção*, poemas, poemas visuais, cordéis, entre outros, para que o sujeito escolar esteja afeito à sua participação “[...] em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas”, perspectiva situada no Campo Artístico-Literário (Brasil, 2018, p. 110).

A mulher está na teia de uma discussão muito mais abrangente na sociedade, sua luta por direitos ilustrou sua história. Se levarmos essa história à sala de aula, ainda que retomada cenograficamente nos versos de uma canção, proporcionamos ao sujeito escolar uma compreensão da linguagem como construção histórica, social, cultural e, acima de tudo, humana. Considerem-se outras materialidades em gêneros discursivos diversos, por meio das quais observamos a presença de discursos de mulheres empoderadas, que expõem suas opiniões politizadas e resistentes, em *podcasts*,

entrevistas, diálogos formais e informais realizados nas redes sociais. Entendemos que produzir reflexão exige muito do educador, ainda mais quando estamos em uma sociedade resistente a mudanças. Contudo, há caminhos a se percorrer nesse contexto, que devem atravessar a escola e a formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Taís; BIAZIN, Carolaine dos Reis; CAROPRESO, Pedro Luís Garcia; VALBUSA, Danilo; FERRAZ, Marcelo. Meu bem. *In*: ALVARENGA, Taís. *De onde eu vim o amor não acaba*. São Paulo: Sony Music, 2020. Faixa 02 (3:01). EP (17:20 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CroiE1qPAuY>. Acesso em: 1 out. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice: a realidade incômoda*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

CORBIN, Alain. O encontro dos corpos. *In*: CORBIN, Alan. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. *História do corpo: da revolução à grande guerra*. Tradução de João Batista Kreuch, Jaime Clasen e Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FERNANDES, Cleudemar A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Coleção Ditos e Escritos, Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

ORY, Pascal. O corpo ordinário. *In*: CORBIN, Alan. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 155-195.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi, Lourenço C. Jurado Filho, Manoel L. G. Côrrea, Silvana M. Serrani. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2019.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Claudia Lima; SCHMIDT, Simone Pereira (Org.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004. Disponível em: http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf. ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Recebido em: 30/08/2023

Aceito em: 04/12/2023

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima: Professora do Departamento de Letras do Instituto Acadêmico de Licenciaturas (IAEL) da Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS).

Natália Costa Azevedo de Faria: Natália Costa Azevedo de Faria possui Graduação em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS), é Discente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em "Inclusão e Atendimento Educacional Especializado", no Centro Universitário UNIFECAF.

Liberdade de expressão e o estado democrático: um gesto interpretativo à luz da Análise de Discurso

Freedom of expression and the democratic state: an interpretative gesture in the light of Discourse Analysis

Bruno Gonçalves Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

g.brunol@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0732-1619>

Clóris Maria Freire Dorow

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

clorisdorow@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6238-798X>

RESUMO

Objetiva-se analisar a liberdade de expressão enquanto um acontecimento discursivo e inerente à cidadania em uma sociedade democrática. Elencaram-se, como *corpus* específico de análise, alguns discursos relacionados à tática de ação coletiva *black bloc*. Com base nos pressupostos teóricos e nos metodológicos da Análise de Discurso (AD), mormente, sob o viés da teoria de Pêcheux (1997) e Orlandi (2013), busca-se analisar os seus efeitos de sentido e os ideológicos. Foram destacadas materialidades discursivas do livro *Mascarados*, nas quais se formam embates discursivos: de um lado os sujeitos *black blocs*; de outro os sujeitos policiais. Logo, há discursos com formações discursivas e ideológicas opostas atinentes ao mesmo objeto de pesquisa, sobretudo acerca de um dos efeitos de sentido emergidos na análise: a violência simbólica.

Palavras-chave: análise de discurso; liberdade de expressão; democracia; manifestação social; violência simbólica.

ABSTRACT

The aim is to analyze freedom of expression as a discursive event inherent to citizenship in a democratic society. A specific corpus of analysis was chosen to analyze some discourses related to the black bloc collective action tactic. Based on the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis (DA), especially under the theory of

Pêcheux (1997) and Orlandi (2013), the aim is to analyze the effects of meaning and ideology. Discursive materialities from the book *Mascarados* were highlighted, in which discursive clashes are formed: on the one hand, the black bloc subjects; on the other, the police subjects. Thus, there are discourses with opposing discursive and ideological formations relating to the same object of research, especially regarding one of the effects of meaning that emerged in the analysis: symbolic violence.

Keywords: discourse analysis; freedom of expression; democracy; social manifestation; symbolic violence.

INTRODUÇÃO

O enunciado da liberdade de expressão, enquanto um direito fundamental constitucional, perfaz-se em uma garantia do cidadão, em âmbito linguístico, social e jurídico, com amplos reflexos discursivos. Em uma sociedade democrática, é a razão fundadora e existencial da liberdade das pessoas em suas ações e interlocuções, possibilitando a exposição e a defesa de pensamentos, ideias, distintas opiniões – o que, em sentido amplo, conforma uma democracia. Entretanto, da mesma forma que a democracia e a liberdade caminham juntas e se completam nessa garantia, também para suas longevidades requerem determinadas previsões e limitações constitucionais acerca da sua abrangência.

No núcleo dessa proteção, representa-se, sobretudo, a liberdade de manifestação do pensamento e a de reunião, conformando uma sociedade democrática. A previsão do direito à manifestação livre das distintas formas de expressão possibilita que diferentes maneiras de externalizar os pensamentos possam ser expostas e devam ser respeitadas, sempre dentro da legalidade e da proporcionalidade em uma convivência pacífica e limitada pelos direitos dos demais cidadãos em um Estado Democrático de Direito. Assim, o Estado deve garantir as liberdades inerentes à cidadania efetiva, à dignidade da pessoa humana e ao pluralismo político, fundamentais em uma democracia.

Dessa forma, ainda que as liberdades, mormente, a liberdade de expressão seja um direito fulcral em sociedades democráticas, nenhum direito fundamental pode ser levantado como premissa para se atacar qualquer outro, tal como o de locomoção, de propriedade, entre outros. Haja vista que, em nosso arcabouço jurídico brasileiro, não exista nenhum direito absoluto, ainda que a liberdade tenha um lugar de privilégio,

configura-se de mesmo patamar protetivo outros direitos fundamentais na Constituição Federal (CF/88), devendo-se analisar nos casos concretos qual direito teria prevalência: se o de expressão ou o de privacidade; ou o de locomoção; ou os direitos à honra, e assim por diante. Sendo assim, estando na órbita de um acontecimento social, é fundamental compreender a amplitude e a discursividade da linguagem em movimento e, a partir da análise discursiva, compreender quando a prática de um direito se tornaria uma afronta para outros direitos do cidadão.

Assim, ante a definição de um *corpus* específico de pesquisa à temática do enunciado *liberdade de expressão*, selecionaram-se alguns discursos envolvidos à tática de ação coletiva *black bloc* enquanto representação de um acontecimento social com reflexos discursivos, sociais e jurídicos, além da questão simbólica atinente e nuclear ao presente artigo. Logo, a partir dessa conjuntura linguístico-discursiva e constitucional, na qual estão envolvidos os dizeres dos sujeitos *black blocs*, visa-se uma contribuição teórica e metodológica calcada nos pressupostos da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, analisando-se as sequências discursivas que expressam ideologias nas formações discursivas dos enunciadores pesquisados, caracterizando múltiplas significações nos dizeres. Sendo assim, qual a abrangência da liberdade de expressão e os possíveis efeitos de sentido encontrados nas formações discursivas e ideológicas analisadas?

DA IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

A AD se caracteriza, fundamentalmente, como uma disciplina teórica e metodológica do discurso, como uma teoria baseada em gestos de interpretação. Objetiva-se compreender e analisar o funcionamento da linguagem na correlação língua-história-ideologia. Pesquisam-se os efeitos da linguagem nos dizeres dos sujeitos, nos efeitos de sentido produzidos pelas relações sociais e emergidos delas. Têm-se o discurso enquanto prática de linguagem. O ato dessa análise acontece na exterioridade à própria língua, uma vez que a AD é compreendida como uma disciplina em que as ideologias emergidas dos embates em sociedade moldam os discursos. Assim:

Inicialmente, podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. *Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.* [...] As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares (Fernandes, 2007, p. 18, grifo nosso).

O pesquisador dispõe de um sistema teórico a refletir as influências sociais e históricas das condições de produção, dos efeitos de significados e das formações discursivas e ideológicas nos enunciados dos sujeitos. Partindo-se das teorias de Michel Pêcheux, essa disciplina do conhecimento ganha notoriedade a partir dos anos 1960 na França, chegando ao Brasil na década de 1980. Estrutura-se na junção de três áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, sendo tida como uma disciplina de entremeio. Caracteriza-se enquanto um campo teórico, que não trabalha o sentido literalmente nem os sujeitos como a fonte originária dos seus dizeres, já que os enunciadorees em interlocução são atravessados pela ideologia e pelo inconsciente que os conformam.

A AD visa demonstrar as marcas discursivas na configuração dos falares, expondo o aparecimento de determinados sentidos que revelam as ideologias constitutivas do sujeito. As condições de produção remetem-se, mormente, aos fatores sociais, econômicos e históricos atinentes à situação social de que emerge na discursividade subjetiva. As significações de um discurso são atravessados pelas posições ideológicas do enunciador influenciadas pelo espaço social em que as formações discursivas são condicionadas (Pêcheux, 1997).

A compreensão dos significados é fulcral para a AD, uma vez que na linguagem se pode interpretar o discurso e analisar a produção dos efeitos semânticos com historicidade. Dessa maneira, “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua [...]. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2003, p. 32). Outrossim, tem-se que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos [...] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 8-10). Em assim sendo:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva é porque [...] não têm *um* sentido que lhe seria “próprio” vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva (Pêcheux, 1997, p. 161).

Ao se realizar uma análise discursiva, é importante que se busque por determinados elementos que fazem parte do enunciado, tais como: os sujeitos, os efeitos semânticos, a formação discursiva, a formação ideológica e o imaginário. Requisitos essenciais à prática analítica quando os indivíduos em interlocução se caracterizam como sujeitos discursivos. Esses são conformados e explorados frente à ideologia dominante, que emerge em seus discursos verbais e/ou não verbais, compreendidos nos distintos contextos das condições de produção. O sentido interpretado advém das condições de produção do discurso. Assim:

A produção de sentido se dá, portanto, em uma tensão dialética entre dispersão e regularidade, entre repetição e deslocamentos. Esse caráter heterogêneo do discurso leva à necessidade de se pensar na interdiscursividade, de tomar como objeto de análise as relações entre o intradiscurso e o interdiscurso, a fim de compreender as inter-relações entre a estrutura e o acontecimento (Gregolin, 2009, p. 52).

Dessa forma, as significações não são literais a partir da interpretação apenas do texto. São nos processos discursivos que as significações e os sujeitos se formam aparecendo transferências, atos falhos, silêncios e outras marcas, enquanto a interlocução acontece com a influência da ideologia e do inconsciente (Orlandi, 2013). Ainda: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (*Ibid.*, p. 21).

Em nossa sociedade, em que há relações de poder consubstanciadas em relações de mando, há, nessas hierarquizadas relações, medidas de força amparadas pelos lugares sociais em que cada indivíduo se insere, manifestando-se nos seus dizeres e na sua interrelação. Dessa forma, temos as formações discursivas em que se podem perceber os efeitos semânticos e da ideologia ante os processos comunicativos. Assim, as enunciações não guardam um sentido na literalidade das palavras, pois os efeitos semânticos, que emergem da interlocução, manifestam-se das formações discursivas em

que os sujeitos estão inseridos, permitindo ao analista compreender a filiação ideológica do enunciador.

A formação discursiva (FD), isto é, o que o sujeito pode ou não dizer a partir da interlocução, estrutura-se por uma determinada formação ideológica (FI) em um determinado tempo e espaço, em um contexto histórico e social determinante. As FDs revelam as condições sociais subjetivas e expõem as filiações ideológicas dos indivíduos no espaço enunciativo. Sendo assim, caracteriza-se uma FD como um conjunto de normas com historicidade “[...] sempre determinadas no tempo e no espaço e que definem em cada época dada e para cada área social e econômica, geográfica ou linguística dada as condições do exercício da função enunciativa” (Foucault, 1995, p. 35).

Ademais, para Pêcheux (1997), a FD se configura como aquilo que em uma dada FI direciona as possibilidades acerca de determinados dizeres estabelecidos, partindo-se de uma posição específica em uma conjuntura sócio-histórica. Dessa forma, os enunciados expressam as suas significações por meio das FDs em que estão inseridos e a ideologia determina-as. Os elementos da ideologia e do inconsciente se interrelacionam e, no gesto de interpretação do ato discursivo, manifestam os sentidos para o analista.

A formação ideológica atua sobre uma ou várias FDs relacionadas no contexto social no qual o indivíduo se encontra. A FI advém do inconsciente, e essas formações são materializadas nos enunciados. A formação ideológica representa para cada um a sua realidade com base nas experiências de vida, as quais estão materializadas nas interlocuções entre os sujeitos por meio da linguagem em circulação e pelas interpretações proporcionadas pela metodologia e teoria da AD, que instrumentalizam uma análise pela correlação da história, da língua e das condições de produção.

Os fatores linguísticos, sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros, são estruturantes dessas condições de produção e de poder nas relações em sociedade e conformam as ideologias de cada um, formatando os significados dos discursos. Assim, a linguagem é um aspecto fundamental da discursividade e da compreensão dos efeitos de sentido dos discursos. Portanto, a ideologia representa o efeito da correlação entre o indivíduo com a língua, a história e as condições de produção que conformam a sua

classe social e seu grupo de convivência. Além disso, é esse fator discursivo que permite a formação de cada um.

A FI condiciona os sujeitos e influencia os seus imaginários na premissa de que as significações se naturalizam como únicas e evidentes. Dessa maneira, tentar analisar e compreender as condições de produção de sentidos é buscar a compreensão do processo ideológico em seu funcionamento e sua formação nos significados possíveis diante de classes sociais distintas. Logo, “[...] a ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários” (Orlandi, 1994, p. 57). Assim:

Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras "colem" com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. *No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente* (Orlandi, 2013, p.48, grifo nosso).

As condições materiais de produção possibilitam que os efeitos de sentido levem o analista a um lugar discursivo e não a outro; além disso, é na luta de classes que as relações subjetivas vão-se estruturando e expondo as suas condicionantes. Os processos de formação das relações sociais caracterizam-se por embates enunciativos de poder, de dominação e de subordinação entre os sujeitos. O gesto de interpretação dos discursos possibilita o entendimento de marcas e identificações discursivas, uma vez que o enunciado é parte da estrutura social nas relações coletivas (Orlandi, 2011).

Segundo Foucault (2000), o indivíduo é estruturado e dominado pelo poder, inerente nas sociedades, e é construído pelas influências do tempo histórico – configurando-os de direito de uma determinada forma em que as suas vivências são controladas e direcionadas por regulamentos e leis. Além de todas as consequências do

poder que os cercam, existe a ilusão deles sobre uma irrestrita liberdade de escolhas. Ainda,

[...] afirmamos que o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (Fernandes, 2007, p. 33).

Perante a seleção do *corpus* de análise, visa-se a uma materialidade linguística e simbólica à compreensão do social e do histórico que o marcam. Dessa maneira, são quesitos os quais se revelam nas formações discursivas atravessadas pelo ideológico. Ademais, é fulcral a percepção da opacidade da linguagem nos dizeres dos falantes, já que, na prática discursiva de ir além da literalidade de um texto buscando a compreensão de um discurso, considera-se que a significação não é transparente, pois o não dito também significa e produz sentidos. Esses, que não são fixos, nem controlados, nem finitos, são extensos em possibilidades interpretativas (Fernandes, 2007).

DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM UMA DEMOCRACIA

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) possui como finalidade organizar, estruturar e direcionar princípios, valores e metas a serem adimplidas em uma sociedade democrática. Diretrizes civilizatórias e normativas, calcadas em direitos e deveres que os cidadãos devem respeitar em um Estado Democrático de Direito. No âmbito de suas previsões, entre outros, encontram-se os direitos fundamentais e os valores democráticos, momento no qual a liberdade de expressão recebe o seu destaque na medida em que é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato, além do direito de reuniões públicas e pacíficas, remetendo-se à importância da liberdade nas manifestações com opiniões plurais. Dessa forma, possibilitando a materialização da paz social e da convivência republicana e democrática.

As reflexões acerca da liberdade de expressão vêm crescendo muito, e compreender o seu lastro conceitual e a sua abrangência é de suma importância. Em

nosso arcabouço jurídico, não há direito absoluto e, em casos concretos, devem ser aplicados os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade nos embates de direitos individuais com prevalência aos coletivos. A liberdade de expressão se origina com a própria noção de indivíduo e reflete um direito fundamental de cada um.

Nesse sentido, o artigo 5º da CF/88, inciso IV, preceitua que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”. Ou seja, não obstante garantida a ampla abrangência ao direito de livre expressão, como em toda cultura democrática, este possui limites sociais e jurídicos, seja na literalidade da norma, seja na interpretação discursiva. Para tanto, com base na razoabilidade e no caso concreto, o intérprete da lei deve buscar a proporcionalidade e o equilíbrio técnico fundamental à decisão, visando, nesse sentido, não existir abusos nas práticas e nos dizeres dos sujeitos afrontando direitos alheios, tais como, delitos materiais ou danos morais. Assim, toda ação subjetiva deve estar alinhada “[...] com os direitos fundamentais dos cidadãos afetados pelas opiniões e informações, bem como ainda com outros bens constitucionalmente protegidos, tais como a moralidade pública, segurança pública, integridade territorial” (Farias, 1996, p.136).

Em relação ao direito de reunião pública e pacífica, que contém em seu cerne o direito à liberdade de expressão, prescreve Fux (2013, p. 183) que “[...] por reuniões pacíficas, devem ser entendidas aquelas em que há um estado de tranquilidade ou de ausência de desordem e de perturbação à ordem pública”. Ademais, não será considerada como pacífica qualquer reunião que atente contra a integridade física dos indivíduos envolvidos ou qualquer reunião que tenha foco dilapidar bens e patrimônios (*ibid.*). Acrescenta-se que “[...] a democracia é a organização institucional das relações entre sujeitos [...] é o espaço do diálogo e da comunicação” (Touraine, 1996, p. 261). Logo, usando-se de ataque/violência (ainda que simbólica) contra bens ou pessoas, retira-se o quesito de ato pacífico e de legitimidade de uma reunião nesses moldes, cabendo ações limitadoras previstas na Lei Maior. Nesse sentido, uma reunião pacífica é “[...] aquela que não se devota à conflagração física. A reunião não pacífica é aquela na qual todos os participantes ou a grande maioria deles põem, com seus atos, em perigo pessoas e bens alheios; condutas dolosas, voltadas a romper a paz social” (Mendes; Branco, 2012, p. 338).

Entende-se que a liberdade de expressão permite às pessoas a participação na vida pública, pela manifestação das suas ideias, pelo acesso às informações, pelas divergências ideológicas, dentre outras marcas, debatendo e direcionando as decisões governamentais, garantindo o pluralismo político – representado por partidos políticos, organizações sociais, associações etc. –, fundamentos da participação democrática à satisfação de interesses da coletividade essencial em uma democracia representativa. Em uma sociedade moderna e democrática, exige-se, para sua eficácia, a prática de eleições livres e periódicas, representantes eleitos, garantias à liberdade de expressão, canais diversos de informação, cidadania inclusiva etc. É a liberdade de expressão que permite múltiplas manifestações em sociedade (Dahl, 2016).

A garantia à liberdade de expressão é uma regra. As suas limitações são uma exceção. Possíveis restrições podem ocorrer mediante abusos que sejam comprovadamente contrários aos direitos de outros sujeitos e aos seus patrimônios. Essa liberdade representa uma forma de poder nas relações sociais entre eles. Assim, diz-se que:

A liberdade de expressão é uma posição fundamental que se dirige contra o Estado, mas que dele também requer proteção contra as ações dos particulares. [...]. A liberdade de expressão decorre da liberdade de pensamento. Não há liberdade de expressão sem o exercício da liberdade de pensar. Igualmente, a liberdade de expressão do pensamento engloba determinadas formas de ação. Por exemplo, manifestações silenciosas mediante faixas, camisetas, adesivos etc. Também abrange a liberdade negativa de pensamento, inclusive o direito ao silêncio, o direito à não manifestação exterior de opiniões, ideias ou pensamentos (Scorsim, 2009, p.18).

Segundo Melucci (1989, p. 57), pode-se compreender uma manifestação conforme “[...] um movimento social como uma forma de ação coletiva; baseada na solidariedade; desenvolvendo um conflito; e rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação”, e também como “[...] a mobilização de um ator coletivo, definido por uma solidariedade específica, que luta contra um adversário para apropriação e o controle de recursos valorizados por ambos” (*Ibid.*, p. 35). No entanto, “[...] o espaço da democracia não é calmo e moderado; ele é atravessado por tensões e conflitos, por mobilizações e lutas internas [...]” (Touraine, 1996, p.173).

Dessa forma, as manifestações sociais se caracterizam pela solidariedade e identidade de valores e ações dos sujeitos adeptos a uma causa coletiva, que

mobilizados agem ante outro grupo, organização ou indivíduo, instaurando um embate social e discursivo, com o fito de ocasionar uma ruptura social ou mudanças na ideologia dominante e hegemônica estabelecida. Os significados dessa conceituação podem ser distintos, pela inerente opacidade significativa, entretanto, em regra, alude-se a um específico grupo de indivíduos que compartilham de interesses comuns os quais moldam a atuação desses coletivos. Dessa forma:

Se tivermos que optar por uma definição do termo ‘movimentos sociais’, considerando as tão variadas abordagens existentes e aceitas, poderíamos dizer que o mesmo se refere a formas de organização e articulação baseadas em um conjunto de interesses e valores comuns, com o objetivo de definir e orientar as formas de atuação social. Tais formas de ação coletiva têm como objetivo, a partir de processos freqüentemente (sic.) não-institucionais de pressão, mudar a ordem social existente, ou parte dela, e influenciar os resultados de processos sociais e políticos que envolvem valores ou comportamentos sociais ou, em última instância, decisões institucionais de governos e organismos referentes à definição de políticas públicas (Machado, 2007, p. 252).

Na CF/88, afora a liberdade de expressão, diversos outros princípios e valores a serem cumpridos estão previstos, sendo a pluralidade política um deles. Essa fornece democraticamente a possibilidade de múltiplas opiniões em um espaço democrático satisfazendo as liberdades individuais e coletivas. Para tanto ‘[...] *cada um deve gozar de tanta liberdade quanto compatível com a liberdade dos outros, podendo fazer tudo o que não ofenda a igual liberdade dos outros*’ (Bobbio, 2005, p. 39, grifo nosso). Dessa maneira:

Ocorrendo embate físico envolvendo os participantes ou terceiros, manifestado risco à integridade física ou potencial de dilapidação patrimonial, bem como despontando nível de violência superior às capacidades das autoridades públicas de assegurarem o livre exercício da manifestação, sujeitando os direitos dos demais cidadãos a considerável lesão ou ameaça de lesão, a reunião perde o status de pacífica, o que atrai – inexoravelmente – a legitimidade da autoridade competente para dissolvê-la. [...] A liberdade de expressão [...] deve ser protegida apenas enquanto meio para a comunicação de ideias – a palavra não é acobertada pela garantia constitucional para veicular, por exemplo, um discurso de ódio. Mais ainda, não se pode admitir a barbárie a pretexto de transmitir uma mensagem ou proposta. Assim, ainda que alguém atire um tijolo contra uma vidraça para expressar que não concorda com certo ponto de vista ou atitude do proprietário do bem, e por mais clara que seja a mensagem retratada em tal ação, não é possível invocar a liberdade de expressão para excluir a prevenção e a repressão, civil e penal, contra o vandalismo (Fux, 2013, p. 183-188).

Portanto, a liberdade de expressão é essencial em qualquer sociedade, e, nessa condição, é necessário destacá-la como objeto de pesquisa e análise, uma vez que, enquanto um acontecimento social de variados efeitos de sentido, conforma as democracias e reforça a sua importância seja em âmbito analítico discursivo, seja como princípio basilar do Estado Democrático de Direito.

DA ANÁLISE DISCURSIVA

A materialidade enunciativa a ser explorada e interpretada é a discursividade simbólica dos sujeitos envolvidos ante a coletividade *black bloc* em relação aos contornos e à abrangência da liberdade de expressão e os efeitos semânticos suscitados, a partir de sequências discursivas (SDs) elencadas. Desse modo, perante a significação da violência simbólica (um dos sentidos emergidos na análise) exercida nas manifestações de rua, busca-se analisar em que medida a liberdade de expressão dos indivíduos envolvidos, nessa tática de ação de rua mascarada, pode ser interpretada: como uma ação política/simbólica/discursiva e/ou como uma ação inconstitucional perante o Estado Democrático de Direito?

Os *black blocs* representam uma tática de combate. Por meio de uma ação coletiva, atuam em uma manifestação de rua com máscaras e vestimentas de cor preta com o fim de satisfazer uma identidade coletiva e de representar uma crítica radical aos símbolos do Estado e aos do sistema capitalista, mormente, contra determinados patrimônios. A utilização das máscaras no rosto, visando ao anonimato, procura garantir a proteção à identificação e, assim, uma efetividade de suas ações, enquanto uma tática coletiva de enfrentamento ao capital e ao Estado. Dessa forma, enxergam a possibilidade de praticarem atos diretos mediante uma coletividade com solidariedade que protege o seu anonimato (Dupuis-Déri, 2014). Ainda, caracterizados como,

[...] uma forma específica de ação coletiva, uma tática que consiste em formar um bloco em movimento no qual as pessoas preservam o seu anonimato, graças, em partes, às máscaras e roupas pretas [...], a oportunidade de expressar uma crítica radical ao sistema [...] chamaram a atenção especial por se constituírem como um grupo político distinto, em parte graças a seu visual único, mas também porque foram associados de forma relativamente indiscriminada à anarquia e à irracionalidade destruidora (Dupuis-Déri, 2014, p. 10-18).

Diante desse acontecimento social, há múltiplos efeitos de sentido existentes. Em relação aos sujeitos *black blocs*, “[...] o jogo das palavras tem sido contínuo e sempre bilateral. Esse se enxergando como sujeito político, a grande maioria da população o definindo como ‘baderneiro’, ‘criminoso’” (Solano; Manso, Novaes, 2014, p. 107). A busca pela interpretação e pela compreensão do embate simbólico se perfaz importante e necessário. O indivíduo é atravessado ideologicamente e a formulação do seu discurso o molda com base em determinada posição-sujeito, atravessada, também, por ideologia. “Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído” (Indursky, 1997, p. 27).

Faz-se interessante compreender quais as significações e as marcas ideológicas que esses indivíduos “mascarados” revelam a partir de seus dizeres (verbais e não verbais), que despertaram distintas opiniões durante suas aparições em público enquanto um grupo coletivo de ação de rua. Cita-se, por exemplo, a questão do uso das máscaras em contraponto à proibição constitucional do anonimato, ante os contornos da liberdade de expressão. Ademais, percebem-se, com base na leitura do livro *Mascarados* (Solano; Manso, Novaes, 2014), marcas discursivas nucleares acerca de três sentidos ao uso dessa simbologia – o uso da máscara – quais sejam: disfarce e proteção, identidade coletiva e sensação de poder estando em grupo.

As análises discursivas que são feitas neste artigo são qualitativas. Para a AD, importa o enunciador em análise a partir do seu discurso em um determinado espaço e tempo com historicidade que implica ideologias, influências inconscientes, lugar social e econômico, entre outros fatores. Para tanto, visa-se, a partir de um gesto de interpretação, ao desenvolvimento de análises discursivas correlacionadas à liberdade de expressão, seja pela previsão da CF/88 – conformando o discurso jurídico –, seja pelas teorias da AD na compreensão dos efeitos de sentido e do embate discursivo visualizados nos enunciados dos falantes envolvidos na tática de ação coletiva *black bloc*.

Para satisfazer esses objetivos, foram destacadas algumas sequências discursivas (SDs), conceituadas por Courtine (2009, p. 55) como “[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, a partir dos enunciados dos sujeitos relacionados à tática, dispostas no livro *Mascarados* (Solano; Manso, Novaes, 2014). Com base neles,

realizaram-se análises destacando os principais aspectos discursivos e constitucionais conexos para se compreender os efeitos de sentido e ideológicos fundamentais à AD. Por meio dos enunciados, visou-se demonstrar o antagonismo ideológico.

Por conseguinte, por uma questão metodológica, reuniram-se as SDs afins em blocos de sujeitos (*black blocs* e policiais). Esses discursos, com marcas simbólicas e discursivas, demonstram regularidades e padronizações que possibilitam os gestos de interpretação emergidos na análise. Os dizeres com determinadas FDs e FIs, que se identificam, foram destacados por suas marcas discursivas, as quais representam as categorias de sujeitos, a fim de que o sujeito-leitor reconheça os antagonismos e os embates enunciativos investigados e analisados. Sendo assim, as SDs estão em dois blocos distintos: no primeiro bloco, têm-se as SDs dos sujeitos *black blocs* representando os manifestantes; no segundo bloco, citam-se as SDs dos sujeitos policiais representando o Estado. Passa-se, então, à exposição das análises do primeiro bloco:

[...] a *violência* é um fato. *Estava na periferia* e agora chegou à Paulista. Os protestos não vão ser os mesmos. Acostumem-se. A *violência* nas manifestações veio para ficar porque *a violência real já existia!!* Não sei se Black Bloc ou com outro nome, mas veio para ficar. O Brasil é um país extremamente violento, só que *essa violência era afastada, na favela*, longe, ninguém queria saber. O povo chegou a um limite.

[...] É isso mesmo. O Black Bloc inaugurou uma forma de *protestar utilizando a violência e agora as comunidades vão junto. É o sucesso da tática*. [...] “Falar que é só contra o *capitalismo* não resolve nada...*a gente quebra* porque não tem espaço para nós...*eles constroem esses prédios* em vez de construir um Senai para os meninos, para dar uma profissão, um lazer a eles... *o protesto é contra a propriedade privada*.”

[...] *Se não se faz violência, não se chama a atenção...* Eles não enxergam nossa revolta. *É só com violência que o governo escuta. Não sei, é como se fosse um espetáculo*. Se a gente quer ser ouvido, vai ter que jogar para o espetáculo. *É a única forma de provocar uma reação*. Por isso fazemos a *ação direta no centro da cidade*, na avenida Paulista. Se fôssemos para a periferia ninguém escutaria, nenhum jornal ia junto. *Aqui, sim, a gente chama a atenção*.

[...] O sonho era transformar o país em algo melhor, *combater a violência policial, com outra violência* [...] Minha revolta não é contra a PM, mas, naquele momento, *o soldado representa a instituição* e nós estamos do outro lado (Solano; Manso, Novaes, 2014, *op. cit.*, p. 27-239, grifo nosso).

Percebe-se, desse modo, que o enunciador analisado (*black bloc*) demonstra uma formação discursiva (FD) que apresenta uma ideologia revolucionária, em que as situações sociais só podem ser resolvidas por intermédio da violência direta – as quais eles classificam como *simbólica/performativa* e entendem como uma ação de reação às

violências enfrentadas nas favelas que seriam permitidas pelo Estado e amparadas pelo sistema capitalista fomentador das diferenças sociais. Pelos destaques realizados nas SDs, infere-se que esses sujeitos se enxergam como agentes das mudanças estruturais na sociedade com o dever de enfrentar os supostos causadores dos problemas vividos em seus cotidianos: o capitalismo e o Estado, personificado nos agentes de segurança pública. Observa-se, dessa forma, o embate e o antagonismo discursivo.

Marcas enunciativas demonstram a intenção de dizer que, nos lugares urbanos mais afastados do centro e mais pobres, a violência (social e econômica) já se fazia presente diariamente. Agora, com essas ações da tática, haver-se-ia chegado aos ambientes mais centrais, mais visíveis à mídia e aos de melhor condição financeira. Outrossim, a percebida marca discursiva de que uma ação coletiva de violência simbólica (como a que seria praticada pelo grupo) se tornaria simples em relação à real violência enfrentada nos lugares mais vulneráveis com violências sociais, econômicas, estruturais etc. Nesse contexto discursivo, manifesta-se uma ideologia de resistência e de enfrentamento aos ambientes em que o sistema capitalista vigora, tais como bancos, *shoppings*, lojas etc. No momento em que o sujeito enuncia que a violência veio para ficar, pode-se compreender que esse *modus operandi* violento de enfrentar o Estado e o patrimônio capitalista, defendido por esse grupo, é uma ferramenta de protesto, que permanecerá na sociedade enquanto os problemas sociais persistirem.

Ademais, interpreta-se que as violências vividas nas favelas eram ignoradas e esquecidas pelos meios de comunicação e pelas demais classes sociais, necessitando tornar-se visível nos espaços frequentados pelas classes econômicas mais privilegiadas para que fossem percebidas e ouvidas. Esses sujeitos discursivos em análise ressaltam que as suas falas de protesto precisam tomar conta das ruas e angariar visibilidade para não serem mais ignorados pelas políticas públicas, fazendo com que os aparelhos ideológicos sejam sacudidos para haver alguma transformação. Os dizeres dessa coletividade objetivam que suas vozes ecoem por meio das manifestações trazendo-lhes algum poder e alguma publicidade.

Valendo-se da ação direta e violenta, os enunciadores entendem que esse modo de agir vem a ser a única alternativa para demonstrar os seus anseios sociais, econômicos, políticos etc. A simbologia e representação da sua ação de resistência formataria uma subversão à ordem imposta, uma maneira de demonstrar o seu

desacordo com as decisões estatais e as políticas do capital cogentes. Apesar de, no campo jurídico, o seu *modus operandi* de atuação violenta obtenha normativamente uma classificação de ilegalidade/inconstitucionalidade, vê-se que, na esfera da enunciação, os seus discursos de resistência e violência simbólica/performativa/política fazem revelar-se determinadas reflexões com historicidade e significação analítica.

O descontentamento com os sistemas político e econômico vigentes são uma marca discursiva padronizada. Para eles, as consequências desses modelos são uma forma violenta e prejudicial aos cidadãos das comunidades. Por isso, enunciam que a violência real advém das imposições do capital com o Estado, de políticas públicas ineficazes e de políticos que deveriam dar mais atenção aos mais necessitados. Por isso dizem precisar sair do anonimato de onde vivem e se fazer ver, já que as práticas diretas de violência atraem a cobertura da mídia, gerando a visibilidade desejada. Nesse sentido, também a utilização de máscaras proporciona essa atenção, isto é, uma visibilidade midiática nos veículos de comunicação. Ainda que exista uma invisibilidade/anonimato perante a aceção normativa constitucional, pode-se compreender, com base na teoria da AD, uma espécie de visibilidade discursiva e simbólica ante um gesto interpretativo.

Para os sujeitos *black blocs*, a questão simbólica da ação violenta contra o sujeito policial não se conforma pela sua condição de sujeito empírico, mas pela sua representação/personificação do Estado que seria omissa ao não adimplir as demandas da população. Os embates físico e discursivo significam uma ação às instituições públicas mantenedoras do sistema capitalista desigual e de um governo que ainda age com rigidez e contenção por meio das forças de segurança pública. Dessa maneira, vê-se a formação ideológica libertária e revolucionária do grupo, atuando como uma espécie de contrapoder à submissão ao poder estatal. Assim, criticam a atuação do Estado de maneira ampla e entendem que apenas reagem nas manifestações por meio das depredações e dos ataques aos símbolos do capitalismo. Os enunciadores possuem uma formação discursiva e uma ideologia padronizada e manifestam-na pela ação direta a determinados alvos – os símbolos do capitalismo e os do Estado.

Logo, por um gesto de interpretação pode-se compreender, com base nas SDs destacadas, que, para os sujeitos *black blocs*, o seu direito à liberdade de expressão está condicionado nos fatores de resistência, simbolismo e visibilidade. Também, para eles,

os seus atos conformam uma ação performática e uma violência simbólica e política. Denota-se que esses sujeitos não entendem as suas ações de rua como uma violência urbana ilegal e inconstitucional, em contraponto ao enunciado pela mídia e previsto pelo discurso jurídico, pela CF/88 – no campo da legalidade e da normatividade, em uma interpretação legalista. Dessa forma, ratifica-se tanto a opacidade da linguagem, quanto as influências das condições de produção, as quais condicionam múltiplos efeitos de sentido com base nos discursos analisáveis, conformados pelas formações discursivas e ideológicas.

Segue-se o segundo bloco de análise:

[...] Aí não dá. *Ver meus colegas feridos, não.* Sinto que os manifestantes se machuquem mas, e quando tacam pedras, nós não nos ferimos? *A sociedade não está nem aí conosco.* Os políticos não estão nem aí conosco. Não somos pessoas também? Ninguém se importa com isso? Ninguém se preocupa?

[...] Como sociedade não sabemos reagir bem. Acho que todos temos culpa nisso [...] Olha aí, o governo em vez de dar a cara nos utiliza (a PM), a sociedade pede que sejamos duros com os Black Bloc e depois *nós que recebemos as críticas!* Para nós, PMs, não é fácil a situação. *Obedecemos ao governo*, mas estamos na rua com as pessoas. É assim mesmo, vivemos numa sociedade violenta, que prega a violência o tempo todo.

[...] [...] *buscaram difundir o caos, a desordem e a violência*, na forma de ações diretas ou coletivas, como instrumento de ‘justiça contra o estado, seus representantes e símbolos do capitalismo’ e da suposta luta contra a globalização, na busca de uma mudança social.

[...] À Polícia Militar *incumbe assegurar o conjunto de garantias constitucionais, em especial as relacionadas aos direitos de reunião e manifestação.* Esse exercício submete-se a alguns *requisitos legais* dos quais destaco: *a natureza pacífica do movimento, a ausência de armas e a vedação ao anonimato*, independentemente do público participante e do tema levado às ruas.

[...] parcela se apropria do movimento e mesmo grupos pequenos têm uma capacidade lesiva elevada no que tange à produção de *danos ao patrimônio e violência às pessoas*. Considere-se ainda que os impactos causados por qualquer manifestação, inclusive aquelas em grandes vias e horários de ida e vinda das pessoas, podem gerar oportunidade para a prática de delitos na área mediata ao evento, ou dar causas a outros eventos em virtude de pessoas descontentes com os impactos sofridos, em virtude da ação de uma parcela de pessoas que se julgam no direito de se apropriar do *direito de ir e vir de toda uma população*.

[...] Um policial agredido em quaisquer circunstâncias não representa apenas sua pessoa, mas o próprio estado, detentor legítimo do uso da força e a quem incumbe manter o *equilíbrio social*.

[...] Espero que não haja um esquecimento dos principais representantes da sociedade sobre a complexidade deste tipo de movimento e *a necessidade de limites legais*, caso contrário assistiremos esse mesmo filme no futuro (Solano; Manso, Novaes, 2014, *op. cit.*, p. 120-270, grifo nosso).

Após a exposição das SDs destacadas, as quais expressam os discursos dos sujeitos policiais, representando o Estado, percebem-se o embate e o antagonismo discursivos dentre os sujeitos que foram analisados perante o mesmo problema central de pesquisa: a liberdade de expressão. Nota-se que a formação discursiva e a ideológica desses enunciadores (policiais) revelam marcas discursivas conformadoras de uma ideologia legalista/constitucional e conservadora. As suas condições de produção são estruturadas por distintos fatores configurados nos pilares rígidos de ação do Estado com o dever constitucional de manter a ordem pública. Reforçando os ditames da segurança pública estatal e, nesse caso em específico, dos sujeitos policiais enquanto uma representação de aparelho ideológico e repressivo.

Os sujeitos policiais demonstram, portanto, com sua FD e suas ideologias, o respeito e a submissão aos contornos e previsões da Lei (CF/88). Destacam o discurso de que os sujeitos *black blocs* quiseram com a utilização de máscaras se valerem do anonimato, situação que, amparada no discurso jurídico, torna-se ilegal e, logo, reprovada e deslegitimada por esses enunciadores. Ademais, revelaram suas contrariedades perante as ações de violência praticada por aqueles sujeitos. Vê-se a ressalva de que os agentes da segurança pública possuem o dever constitucional de agir na preservação da ordem pública e na garantia dos demais direitos fundamentais, tais como o direito de locomoção, a incolumidade pública e privada etc.

Portanto, nota-se que há uma formação discursiva e ideológica antagônica a dos *black blocs*, com um espaço discursivo de embate e contraposição ideológica. Nos discursos dos sujeitos policiais é destacada a ordem urbana e normativa no seguimento das previsões da Lei e da estrutura governamental, de executores da Lei e de mantenedores da ordem social – reforçam o discurso jurídico da Constituição. Discordam do *modus operandi* utilizado pelos sujeitos manifestantes. Enunciam que estes se utilizam de uma ação ilegal para demonstrar contrariedade ao sistema capitalista e estatal. Assim, os representantes do governo caracterizam-se pela mesma formação ideológica e discursiva. Os efeitos de sentido dos seus discursos conformam uma padronização em relação à manutenção da ordem e da Lei, em um ambiente democrático e normativo, e emergem, em seus dizeres, da submissão aos seus deveres profissionais de reação às ações violentas sofridas nas referidas manifestações. Os seus falares são marcadamente literais e legalistas, tal como destacado nas SDs, em defesa

dos limites legais; dos demais direitos fundamentais – direito de ir e vir; respeito aos direitos alheios; vedação do anonimato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise de Discurso (AD), enquanto uma área do conhecimento focada na prática discursiva dos sujeitos em interlocução, objetiva, sobretudo, a compreensão dos efeitos de sentido e das ideologias marcantes nas marcas verbais e não verbais emergidas das enunciações analisadas. Ou seja, na interrelação entre as práticas enunciativas e os lugares sociais em que os sujeitos estão inseridos, fazendo emergir as suas formações discursivas e ideológicas. Os dizeres, assim, são influenciados pela língua, pela história e pela ideologia, e os sentidos possuem relação com a exterioridade que os circundam, construindo o campo necessário à análise do enunciado e às interpretações correspondentes.

Nesse sentido, o ato discursivo é o espaço no qual se percebe a correlação entre a linguagem e a ideologia daquele que enuncia, e também o espaço em que as materialidades simbólicas produzem os seus efeitos de significações e representatividades. Dessa forma, em um discurso, tem-se a presença de múltiplos dizeres com significados e distintas posições-sujeito, formatando o enunciado como heterogêneo, múltiplo, na medida em que os dizeres são atravessados por já-ditos, por outros discursos, pelas experiências já vividas.

A relação da liberdade de expressão e da democracia é intrínseca e inseparável. Aquela é a base desta. Contudo, como em qualquer relação entre sujeitos, existem limitações para a preservação dos princípios e dos valores envolvidos. Elas se prestam tanto para as relações do Estado com os particulares – impondo restrições às intervenções estatais no ambiente privado –, quanto às relações entre os particulares – em que um sujeito não pode atentar contra outro em seus direitos individuais assegurados. Dessa maneira, o direito à liberdade de expressão em um Estado Democrático se conflita em algumas situações concretas com outros direitos previstos, exigindo uma ponderação e análise de qual garantia constitucional no caso concreto vigorará, satisfazendo a ideia democrática de pluralidade, equilíbrio, garantia, civilidade e pacificidade.

Sob essa ótica, investigar e compreender a abrangência à liberdade de expressão em um ambiente democrático é fundamental, haja vista ser ela fulcral e corolário da dignidade da pessoa humana, requerendo, pois, ponderação quando em embate com os demais direitos. Assim, sua limitação é encontrada, eminentemente, quando ultrapassa a razoabilidade na relação com outras garantias constitucionais – tais como a de locomoção, a de propriedade, a da honra –, exigindo do intérprete e analista uma visão geral na análise desenvolvida.

Diante da teoria e da metodologia da AD, em que a opacidade da linguagem e os efeitos semânticos são fatores nucleares em um gesto de interpretação, a questão da violência no viés discursivo (de violência simbólica) conforma a interpretação no sentido de “depredação/ataque” ao patrimônio – aos bens imóveis e móveis, que representem os símbolos do sistema capitalista e estatal. Para tanto, adquirindo um significado específico e peculiar de violência simbólica/política/performativa como destruição de patrimônios, com os efeitos discursivos emergidos na análise. Diante dessa filiação conceitual, pode-se interpretar que, para a ideologia dos enunciadores atuantes nessa tática coletiva, a violência praticada é conformada enquanto uma simbologia de ação política, midiática e simbólica, resultado de uma tática do movimento, marca desse acontecimento social – embora outras interpretações e efeitos de sentido possam existir, tal como o amparado pelo discurso jurídico aventado na CF/88.

Reconhecendo-se que os sujeitos se utilizam das máscaras e dessa espécie de violência como um artifício às suas identidades para atuarem nessa posição-sujeito, pode-se analisar que, para alguns, essa representatividade remeta à liberdade de expressão (em sentido amplo). No entanto, ficou a compreensão de que, para outros, esses comportamentos não recebem guarida do direito à liberdade de expressão (em sentido estrito e constitucional) uma vez que há a previsão expressa na CF/88 proibindo essas atitudes em uma democracia, seja pela vedação da identidade sob o prisma do anonimato, seja pela previsão de que qualquer reunião pública deve ser pacífica e respeitar outros direitos fundamentais que estejam envolvidos.

No âmbito do discurso jurídico, a disposição constitucional veda esses artifícios a cancelar condutas ilegais e/ou violentas que afetem os sujeitos e seus patrimônios: contrárias ao ordenamento jurídico; não obstante, na esfera de uma análise discursiva,

lastreada nos pressupostos da AD, os efeitos de significados podem ser múltiplos e variados a depender dos gestos de interpretação estruturantes. Para a AD, todo acontecimento social é conformado por discursividade, historicidade, influências sociais múltiplas, entre outras marcas, advindas das condições de produção no/do discurso.

Portanto, percebeu-se que, no âmbito da esfera discursiva, demonstrou-se uma espécie de violência simbólica/política/performativa, e tais sujeitos representam uma ideologia de natureza revolucionária/libertária. Contudo, após as múltiplas análises, em âmbito constitucional, pode-se compreender que existem atos e discursos que extrapolam a liberdade de expressão. Sob a ampla tutela da liberdade de expressão, fundamental em uma sociedade democrática, vigoram direitos e deveres que devem ser adimplidos, estruturados discursivamente e moldurados juridicamente, à plena satisfação de um Estado Democrático.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado. Acesso em: 05 mai. 2023.
- COURTINE, J.J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2009.
- DAHL, R. A. *Sobre a democracia*. Tradução: Beatriz Sidou. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- DUPUIS-DÉRI, F. *Black blocs*. Tradução: Guilherme Miranda. São Paulo: Veneta, 2014.
- FARIAS, E. *Colisão de Direitos, a Honra, a Intimidade, a Vida Privada e a Imagem versus a Liberdade de Expressão e Informação*. Porto Alegre: FABRIS, 1996.
- FERNANDES, C. *Análise do discurso: Reflexões Introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUX, L. O direito de reunião na Constituição Federal de 1988. In: Brasil. Supremo Tribunal Federal (STF). *A Constituição de 1988 na visão dos Ministros do Supremo Tribunal Federal*. Edição comemorativa. Brasília: Secretaria de documentação, 2013. p.169-192.

GREGOLIN, M. Linguagem e história: relações entre a linguística e a análise do discurso. In: BOSCO, J. B. C. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MACHADO, J. A. S. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. *Sociologias*, v. 9, n. 18, p. 248-285, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5657>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua nova*, n.17, 1989.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. *Curso de direito constitucional*. 7 ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

ORLANDI, E. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 14, n.61, 1994.

ORLANDI, E. *O discurso fundador*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Ed., 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

SCORSIM, E. M. Os direitos fundamentais e os serviços de televisão por radiodifusão. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 46, n. 182, p.17-40, 2009.

SOLANO, E., MANSO, B. P., NOVAES, W. *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

TOURAINE, A. *O que é a Democracia?* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

Recebido em: 31/08/2023

Aceito em: 08/11/2023

Bruno Gonçalves Lemos: Mestrando do PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação/IFSUL. Servidor Público Federal/IFSUL.

Clóris Maria Freire Dorow: Doutorado e Mestrado em Letras/UCPEL. Docente do Mestrado e do Doutorado no PPGEdu/IFSUL (Programa de Pós-graduação em Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense).

O trabalho com a ortografia no livro didático do 4º e 5º ano: considerações à luz da sociolinguística

*Working with spelling in the 4th and 5th grade textbooks:
considerations in the light of sociolinguistics*

Carla Giovana de Campos
Universidade Estadual de Londrina
prof.carlagc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3304-8938>

Rafaela Cristine Merli
Universidade Estadual de Londrina
rafaela.cristine.merli@uel.br

Leonardo Igor Rak
Universidade Estadual de Londrina
leonardo.rak13@uel.br

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise pelo olhar da sociolinguística da abordagem do trabalho com a ortografia de dois livros didáticos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. São feitas reflexões sobre a sociolinguística, a análise e diagnose de erros e os manuais didáticos. Tivemos como objetivo: i) verificar se há, no suplemento pedagógico do manual do professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade; (ii) avaliar os capítulos e atividades que enfocam as convenções ortográficas e; (iii) propor ajustes ou comentários ao manual do professor e capítulos do livro, que considerem o modelo sociolinguístico de análise e diagnose de erros. Os livros investigados promovem reflexões quanto às influências da oralidade na aquisição das convenções ortográficas e sobre a arbitrariedade do sistema de escrita.

Palavras-chave: sociolinguística; análise e diagnose de erros; livro didático; Ensino Fundamental Séries Iniciais.

ABSTRACT

The present study presents an analysis from the perspective of sociolinguistics of the approach to work with the spelling of two textbooks for the Initial Series of Elementary School. Reflections are made on sociolinguistics, the analysis and diagnosis of errors and didactic manuals. We aimed to: i) verify whether there are, in the pedagogical supplement of the teacher's manual, specific guidelines for working with spelling that consider orality;

(ii) evaluate chapters and activities that focus on spelling conventions and; (iii) propose adjustments or comments to the teacher's manual and book chapters, which consider the sociolinguistic model of error analysis and diagnosis. The investigated books promote reflections on the influences of orality in the acquisition of spelling conventions and on the arbitrariness of the writing system.

Keywords: sociolinguistics; error analysis and diagnosis; textbook; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

É consenso entre os sociolinguistas que a língua é inerente e essencialmente mutável e múltipla, por isso na fala há tanta variação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), entre as variáveis da língua, existem aquelas que são chamadas de traços graduais, mais aceitas pelas comunidades de fala, e os traços descontínuos, que são mais estigmatizados pelos falantes.

No contexto dos eventos de fala, é importante que o falante tenha consciência de que determinadas variantes, quando adotadas em sua fala, carregam estigmas. Assim, o papel do professor e da escola é o de apresentar as variantes e desenvolver no alunado a compreensão de que suas escolhas linguísticas devem ser feitas pensando no contexto, no evento de fala, considerando as adequações, inadequações e suas consequências. Já na língua escrita, segundo destaca Bortoni-Ricardo (2006), há um conjunto de normas, fixadas há anos, que estabelecem uma ou, em raras exceções, algumas convenções ortográficas a serem seguidas e, desviando-se dela, existe o erro. Nestes casos, cabe ao professor ensinar ao aluno a ortografia correta, sem taxá-lo de incompetente.

Além disso, é importante considerar que é nas Séries Iniciais que o aluno entra em contato com a escrita formal e que passa pelo processo de aquisição do código escrito bem como dessas convenções ortográficas, as quais precisará dominar para as suas produções escritas. Cabe ressaltar que este não é um trabalho limitado ao processo de alfabetização, apesar de sua relevância neste momento, mas que deve estender-se durante toda a vida escolar, uma vez que muitos estudantes permanecem com dificuldades ortográficas até o fim da educação básica e, em diversos casos, até mesmo ao ingressarem no Ensino Superior.

Soma-se a esse cenário o fato de que o Livro Didático (doravante LD) é, ainda, umas das ferramentas principais à disposição da maior parte dos professores atuantes no contexto da educação brasileira. Diante das defasagens já apontadas por diferentes pesquisadores quanto à formação inicial docente e, em específico no que tange à educação sociolinguística, manuais bem fundamentados podem contribuir com uma prática contextualizada e que considere o plurilinguismo existente no português brasileiro em sala de aula.

O livro surge como um recurso indispensável em muitos contextos, mas que deve ser acrescido a outros recursos metodológicos e, principalmente, à mediação do professor. Seu uso indiscriminado, sem reflexão e consideração das particularidades de cada cenário, pode gerar práticas descontextualizadas e sem significação para o aluno. Desse modo, faz-se necessário compreender como os estudos sociolinguísticos têm refletido e podem contribuir com o desenvolvimento de bons Livros Didáticos e com a prática pedagógica.

Neste sentido, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: o LD das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I considera as interferências da oralidade no processo de ensino aprendizagem das convenções ortográficas? Para responder à pergunta de pesquisa, definiu-se como objetivo geral do trabalho investigar se e como uma coleção de LD do Ensino Fundamental Séries Iniciais considera as interferências da oralidade no processo de aprendizagem das convenções ortográficas.

Para atingir o objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) Verificar se há, no suplemento pedagógico do manual do professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade; b) Analisar os capítulos e atividades que enfocam as convenções ortográficas; c) Propor ajustes ou comentários ao manual do professor e capítulos do livro, que considerem o modelo sociolinguístico de análise e diagnose de erros.

Para isso, temos como pressupostos a sociolinguística, referenciados em autores como Bortoni-Ricardo (2004; 2006) e Faraco (2008; 2015). Para coleta e análise de dados, pautamo-nos na pesquisa descritivo-bibliográfica e documental com abordagem mista (Paiva, 2019), com a proposta de categorias de análise dos exercícios de Alvim e Magalhães (2013). Inicialmente, realizamos uma leitura prévia da coleção, seguida de uma leitura para seleção dos dados de análise. O material de investigação é a coleção

Pitangua Mais Língua Portuguesa, de autoria de Cristiane Buranello, de 2021, destinada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, aprovada no PNLD 2023. Nossa análise recairá, entretanto, apenas sobre os livros do 4º e 5º ano, visto que o aluno do 1º ao 3º ano está em processo de alfabetização e domínio do código escrito, assim seria necessário levar em consideração aspectos mais específicos desta faixa de desenvolvimento. Por outro lado, ao fim do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o aluno já possui um domínio maior do código, de modo que já consegue lidar com questões ortográficas com maior consciência.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO

Atualmente, as ideias que permeiam os fenômenos da variação, envolvendo uma prática pedagógica que leve em consideração uma pedagogia da variação linguística, são desenvolvidas, para citar dois autores, por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), através da chamada Sociolinguística Educacional, em que “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas [...] tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente da língua materna”, enquanto o professor deve ser o mediador do processo de ensino, e, segundo Faraco (2015, p. 9), sendo sensível às particularidades que compreendem tais ocorrências, promovendo experiências que integrem “o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais da leitura, escrita e fala no espaço público”.

O LD é um dos suportes mais utilizados em sala de aula por se tratar de uma ferramenta atemporal (no sentido de estar sempre presente), além de ser o material que serve de base para o trabalho do professor. Muitas vezes, o LD é o único material a que professor e alunos têm acesso, até mesmo em função da precariedade do próprio sistema educacional. Nesse sentido, trata-se de um suporte pedagógico de fundamental importância e que, por isso mesmo, tem a necessidade de ser bem elaborado e pensado nas mais diversas realidades educacionais. Uma das formas de se pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir da realidade social é através da reflexão da variação linguística, dos conceitos de adequado e inadequado, das diversas mudanças na língua que ocorrem com o tempo, dentro de um determinado espaço linguístico e inclusive do preconceito enraizado nas comunidades de fala.

Há muito tempo, o LD vem seguindo uma abordagem da língua padrão, em que a realidade abordada não é a social, mas uma referência padronizadora em termos de língua. Neste contexto, é necessário compreender o quanto a motivação histórica e política, e também cultural, estabelece uma norma que vem sendo seguida desde o fim do séc. XIX: a chamada norma padrão (Faraco, 2008). Ora, para o autor, a sociedade não se restringe à norma-padrão (padronizadora, instrumento de política linguística, a fim de amenizar a diversidade da língua), mas estabelece comportamentos linguísticos, os quais se consideram, de certa forma, mais adequados a determinadas práticas de linguagens.

Para o autor, também se pode observar o quanto essa norma padrão tem sido vigente no LD, principalmente em estágios antigos da Língua, como aqueles utilizados por escritos tidos como clássicos brasileiros, como José de Alencar, Lima Barreto, entre outros, fugindo da realidade dos falantes atuais (Faraco, 2008). Em outras palavras, ainda há o predomínio das regras da gramática normativa, apegada às regras prescritivas, tradicionalistas, que pouco ou quase nada refletem sobre os fenômenos linguísticos que se afastam da gramática tradicional trazida pelos manuais escolares. Entretanto, a Língua é heterogênea, pois as comunidades são heterogêneas e, por isso mesmo, os falares também o são. Sendo assim, existem diversas variantes atuando ao mesmo tempo, que vão, conforme Bortoni-Ricardo (2004), desde as variantes rurais mais isoladas às variedades urbanas mais monitoradas e todas devem atender ao nosso alunado, isto é, em termos de prática linguística, é essencial que o estudante conheça, reconheça e monitore as mais diversificadas variantes linguísticas conforme suas necessidades de uso e interação.

Para a autora, existem três linhas, as quais ela chama de contínuos, que entremeiam a fala do usuário da língua: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004). No contínuo de urbanização, encontram-se os falares rurais mais isolados em uma ponta, enquanto na outra estão os falares urbanos que sofreram mudanças ao longo do tempo, como a definição do que seria ou não adequado em relação à escrita e à pronúncia. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que o contínuo de urbanização pode ser dividido em três variedades de falares: o falar rural isolado (em função da posição geográfica ou pela falta de recursos de comunicação, por exemplo); o urbano padronizado (o qual passa pela influência da mídia, obras impressas, escola, ou de agentes padronizadores, como um todo); e o urbano (que se trata de migrantes de

origem rural que saem de seu ambiente comum e vão para espaços semirrurais, tal qual distritos, embora preservem muito de sua cultura precedente, principalmente a linguística).

A pesquisadora acredita que não existem demarcações rígidas entre esses três falares, e que são chamados de contínuos, pois o falar rural, por exemplo, conforme se aproxima do urbano vai desaparecendo, processo chamado de traços descontínuos (Bortoni-Ricardo, 2004). Ao se manter com características rurais no falar urbano, dá-se o nome de traços graduais. Pode-se concluir, portanto, que é possível situar qualquer falante brasileiro no contínuo de urbanização e que as regras fonológicas caracterizadoras do português brasileiro podem ser descontínuas ou graduais. Portanto, todo falante tem sua fala intercalada nos três contínuos (linhas), os quais podem ter traços descontínuos, graduais ou mais ou menos monitorados conforme o ambiente, o interlocutor e o assunto do diálogo. Neste sentido, um ouvinte desatento, que não compreende o quanto os eventos de fala perpassam por esses contínuos, pode reagir com preconceito ante determinada circunstância linguística ou até mesmo com o falante em si.

Compreendendo que o LD é um material de fácil acesso tanto ao aluno quanto ao professor, é importante que o próprio professor parta da compreensão de que ensinar a Língua Portuguesa está para muito além de ensinar apenas normas e padrões, mas também, diversidades de linguagens que incluem determinados padrões, porém não eles somente. Dito isso, compreendemos que o LD é um instrumento determinante no que compete à variação linguística. As atividades propostas no LD não só devem explorar as variedades linguísticas, mas trazer reflexões acerca de suas legitimidades e recorrências, propondo considerações em relação ao preconceito, ao estigma e às identidades referentes às linguagens.

Dessa forma, é importante considerar, com o aluno, as noções de adequação e inadequação, para que ele possa transitar entre os contínuos, desenvolver uma compreensão da diferença entre oralidade e escrita, das diversas variantes linguísticas e como o uso da língua em diferentes contextos pode afetar a situação comunicativa. Entendemos, assim, que é incumbência da escola encarregar-se de atitudes heterogêneas realistas em relação às práxis voltadas às diversidades linguísticas.

Enquanto a Sociolinguística debate e aponta a necessidade de considerar a variação linguística e a noção de adequação e inadequação dos usos, essa mesma vertente

teórica aponta para o fato de que, ao contrário da fala, na escrita há erro. Isso pois a ortografia é o conjunto de regras que estabelece a grafia correta das palavras, tratando de convenções que devem ser seguidas e que não permitem variações (Bortoni-Ricardo, 2006). Portanto, é necessário que a escola esteja preparada para lidar, com sensibilidade e assertividade, com as noções de adequação e inadequação aos contextos comunicacionais, mas também com as convenções que definem o certo e o errado quando se trata especificamente da ortografia.

Para compreender a noção de erro ortográfico, o professor deve, de antemão, ter a clara noção que desvios ortográficos são comuns nos mais diversos níveis de escolaridade, já que a preocupação com a aprendizagem da correspondência entre fonema e grafema é uma constante. Muito dessa preocupação se deve ao fato de os desvios ortográficos ocorrerem em função da grande quantidade de variantes linguísticas orais, enquanto a escola se preocupa em demasia com a gramática normativa, focando em uma norma específica, utilizada em situações particulares que não correspondem à maioria da variação oral.

Para que o professor possa intervir nos desvios de modo mais assertivo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), é necessário que ele saiba identificar a origem da transgressão ortográfica. Isso, pois existem erros decorrentes da interferência da fala na escrita e outros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas. Além disso, a autora aponta que essas questões implicam diferenças no tratamento pedagógico diante da escrita e da fala, uma vez que a ortografia sempre implica o erro, já a oralidade prevê a adequação ao contexto.

Para isso, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo de análise e diagnose de erros que permite, para além da identificação deles, a construção de estratégias e materiais pedagógicos com a finalidade de superá-los. Este modelo, segundo a autora, tem sido amplamente empregado no ensino de línguas estrangeiras, com base na análise contrastiva, mas pode ser adaptado às questões referentes à norma padrão e suas variedades na língua portuguesa (Bortoni-Ricardo, 2005).

A autora afirma que os erros ortográficos cometidos por alunos, em especial aqueles que têm pouco contato com a norma culta, “são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53). Desta forma, desenvolve um modelo de análise e diagnose de erros de natureza

sociolinguística, voltado ao ensino da escrita (mas que pode ser adaptado à leitura e à monitoração estilística da língua), postulado em quatro diferentes categorias (Bortoni-Ricardo, 2005):

- a. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- b. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- c. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- d. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Na primeira categoria, a autora sugere que se categorize, durante a análise e diagnose de erros, aqueles que se manifestam por conta da falta de conhecimento do falante sobre as convenções que regem a língua escrita, a exemplo das seguintes situações: a grafia “foce” por “fosse”, “excessão” por “exceção” e “mecher” por “mexer”.

Já as demais categorias, de dois a quatro, dizem respeito aos erros que acontecem devido à interferência da fala na escrita. Distinguem-se, primeiramente, “regras fonológicas categóricas de regras fonológicas variáveis” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), cabendo à categoria dois a análise das regras categóricas, e às categorias três e quatro as regras variáveis.

Segundo a autora, as regras categóricas “aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55), enquanto as regras variáveis aplicam-se a depender de fatores estruturais, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos.

A categoria dois, portanto, trata dos erros ortográficos percebidos que se percebem de forma geral, na língua portuguesa, em todo o território nacional, pois independem de questões regionais, geográficas, sociais e/ou do contexto individual do falante. São exemplos: a aglutinação em “oque” ao invés de “o que”, ou no caso de “derrepente” por “de repente”, ou, ainda, a escrita de “muinto” ao invés de “muito”, pois, neste caso, é

extremamente comum na fala do português brasileiro a nasalização que ocorre ao falar essa última palavra, que se percebe transposta, em muitos casos, à escrita.

No caso das duas últimas categorias, percebemos que os erros categorizados na categoria três sofrem menos estigma social em relação aos erros categorizados na categoria quatro, pois tratam de erros ortográficos decorrentes de eventos de fala graduais, ou seja, que se percebem também nos ambientes urbanos, onde há maior presença da norma culta e de eventos de letramento, enquanto os erros ortográficos descontínuos não se percebem tanto nesses ambientes e são carregados de preconceitos de ordem regional, social, cultural e econômica.

A respeito da categoria três, Bortoni-Ricardo afirma que “eles funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes da língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 56). São exemplos dessa categoria: a grafia “homi” por “homem” ou “faze” por “fazer”.

Já a categoria quatro, segundo a autora, “inclui os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 57), a exemplo: a grafia “véio” por “velho” e “Sirva” por “Silva”.

O modelo de análise e diagnose de erros proposto por Bortoni-Ricardo (2005) deixa clara a importância de levarmos em consideração a natureza sociolinguística da língua portuguesa, manifestada pelas suas variedades em diferentes eventos de fala e escrita. Desta forma, “permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 59).

Portanto, os materiais didáticos devem também considerar as variedades da língua para que seja possível não apenas identificar a natureza dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, mas também para que o professor consiga, a partir dessa análise e diagnose, traçar estratégias pedagógicas a fim de para auxiliar o alunado em seu processo de compreensão sobre as variedades linguísticas e domínio das convenções da língua.

O SUPLEMENTO PEDAGÓGICO E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA

A coleção *Pitangá Mais* possui um suplemento pedagógico introdutório em todos os livros com uma média de 29 páginas, nas quais são discutidas questões referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Política Nacional de Alfabetização (PNA), aos tipos de avaliação, ao ensino de Língua Portuguesa e à organização da própria coleção. Neste momento, nossa análise recairá sobre o tópico “O ensino de Língua Portuguesa”.

A seção inicia-se com um subtópico “Alfabetização”. Nele há uma definição de alfabetização apresentada pela PNA e uma pequena discussão sobre relações grafofonêmicas. Na sequência, o material aponta como essas relações são construídas ao longo da coleção, iniciando no livro do 1º ano:

[...] pelas vogais, seguidas das consoantes com regularidades biunívocas e, na sequência, as demais consoantes com foco na realização fonológica dominante da letra [...] realizações fonológicas não dominantes de determinadas letras, cedilha, dígrafos e sinais gráficos, como til e os acentos agudo e circunflexo (Buranello, 2021b, p. 14).

O material explica, também, que “a realização fonológica dominante da letra x no volume de 1º ano e os demais sons representados pela letra x, no 3º ano” (Buranello, 2021b, p. 14), seria um conteúdo de maior complexidade, assim como feito com os dígrafos sc, sç e xc. Já no material do 2º e no 3º ano, é indicada a existência de uma seção intitulada *Revisão* no início do volume em que essas relações são retomadas e, quando necessário, são também desenvolvidas e ampliadas ao longo do material. Quanto ao livro do 4º e do 5º ano, o material ressalta que “os alunos continuam desenvolvendo o conhecimento alfabético com foco na ortografia e na gramática” (Buranello, 2021b, p. 14).

Na continuidade, o suplemento apresenta um quadro com as correspondências entre grafemas e fonemas utilizadas na coleção e finaliza com uma retomada ao PNA, apontando para o fato de que a alfabetização está além de decodificar e codificar palavras, mas corresponde a “ler e escrever com autonomia e compreensão” (Buranello, 2021b, p.15).

Há, ainda, no suplemento, o subtópico “Prática de linguagem”, que discute leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos-gramaticais e ortografia. No tocante à oralidade, o material aponta somente para a necessidade de que ela seja trabalhada em sala de aula, considerando as variantes linguísticas trazidas pelo aluno de seu contexto familiar. Quanto à ortografia, há a informação de que:

É preciso considerar que, mesmo após aprender a ler e escrever, o aluno pode ainda não dominar as regularidades e as irregularidades determinadas pela norma ortográfica. A forma correta da grafia de uma palavra é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim, o conhecimento ortográfico é algo que os alunos não aprendem sozinhos, considerando sua natureza de convenção social, de modo que se tornam necessárias atividades sistematizadas para que essa aprendizagem aconteça. Partindo dessa concepção, a ortografia precisa ser considerada um objeto de aprendizagem, isto é, algo que se aprende (Buranello, 2021b, p.16).

Assim, percebemos que não há, no suplemento pedagógico destinado ao professor, orientações específicas para o trabalho com a ortografia que considerem a oralidade e as possíveis interferências no processo de aquisição das convenções da escrita dela decorrentes. Nesse cenário, entendemos que a abordagem da análise e diagnose de erros, proposta por Bortoni-Ricardo (2006), pode potencializar o trabalho desenvolvido com a ortografia dentro do material didático de Língua Portuguesa, principalmente quanto ao suplemento pedagógico.

Nesse sentido, no suplemento do professor, no subtópico “Prática de linguagem”, quando são feitos apontamentos sobre a aquisição da ortografia, poderiam ser tecidos comentários ao professor apontando para o fato de que as transgressões ortográficas de um aluno podem ter duas causas: o caráter arbitrário das convenções ou a interferência da fala. Seria importante, também, reforçar o fato de que, para cada origem das transgressões, o professor deveria adotar diferentes estratégias interventivas. Neste sentido, seria de grande valia uma pequena inserção do modelo de análise e diagnose de erros apresentado por Bortoni-Ricardo (2006).

Assim, apresentamos, abaixo, a versão do suplemento pedagógico atual e, na sequência, uma nova versão com considerações a partir da sociolinguística.

Figura 1 - Suplemento pedagógico: ortografia

Ortografia

É preciso considerar que, mesmo após aprender a ler e escrever, o aluno pode ainda não dominar as regularidades e as irregularidades determinadas pela norma ortográfica.

A forma correta da grafia de uma palavra é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim, o conhecimento ortográfico é algo que os alunos não aprendem sozinhos, considerando sua natureza de convenção social, de modo que se tornam necessárias atividades sistematizadas para que essa aprendizagem aconteça. Partindo dessa concepção, a ortografia precisa ser considerada um objeto de aprendizagem, isto é, algo que se aprende.

Fonte: Buranello, 2021b, p. 16.

Quadro 1 - Sugestão para o suplemento pedagógico: ortografia

Ortografia

É preciso considerar que, mesmo após aprender a ler e escrever, o aluno pode ainda não dominar as regularidades e as irregularidades determinadas pela norma ortográfica.

A forma correta da grafia de uma palavra é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim, o conhecimento ortográfico é algo que os alunos não aprendem sozinhos, considerando sua natureza de convenção social, de modo que se tornam necessárias atividades sistematizadas para que essa aprendizagem aconteça.

Partindo dessa concepção, a ortografia precisa ser considerada um objeto de aprendizagem, isto é, algo que se aprende.

Neste processo de aprendizagem, o estudante pode apresentar dificuldades devido ao caráter arbitrário das convenções ortográficas ou decorrentes da interferência da fala na escrita. Veja os exemplos abaixo:

Erros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas	Erros decorrentes da interferência da fala na escrita
foce → fosse paiz → país paraizo → paraíso excessão → exceção mecher → mexer	oque → o que a tenção → atenção muinto → muito quejo → queijo pranta → planta véio → velho

É preciso identificar a origem da transgressão ortográfica cometida pelo aluno, pois essas questões implicam diferenças no tratamento pedagógico diante da escrita e da fala, uma vez que a ortografia sempre implica o erro, já a oralidade prevê a adequação ao contexto.

No caso de um estudante que apresente transgressões decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas, é preciso intensificar o trabalho com a leitura, estímulo ao uso do dicionário e propostas lúdicas para que este aluno amplie suas referências e assimile as normas.

Já no caso de um educando que apresenta transgressões decorrentes da interferência da fala na escrita, é preciso desenvolver um trabalho focado nas diferenças existentes entre elas. Para isso, é preciso traçar um perfil linguístico do aluno, compreender sua variedade linguística e desenvolver um trabalho pedagógico voltado às suas dificuldades.

Dica de leitura: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

Fonte: os autores.

OS EXERCÍCIOS DE ORTOGRAFIA E AS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Os livros da coleção *Pitangá Mais* sistematizam o trabalho com as convenções ortográficas na seção denominada “A escrita das palavras” que será nosso foco de investigação. De acordo com o próprio material didático, esta seção “apresenta atividades com o objetivo de explorar as relações grafonêmicas, assim como as normas ortográficas” (Buranello, 2021b, p. 26). Também consideramos a seção “Jogos e brincadeiras”, que envolve “atividades lúdicas que exploram, de maneira descontraída, o conteúdo em estudo” (Buranello, 2021b, p. 26), de modo que podem surgir questões relacionadas à ortografia e às convenções da escrita.

Acompanhando os exercícios de cada capítulo, o material, no manual do professor, tece considerações voltadas ao docente, assim como apresenta sugestões de outras atividades que podem ser acrescentadas às práticas desenvolvidas até então. Os comentários de orientação pedagógica, bem como as propostas adicionais, que costumam aparecer identificadas como “Mais atividades” e “Acompanhando a aprendizagem”, também foram analisados.

Há nos livros, ainda, a seção intitulada “O que você estudou”, que objetiva “fornecer aos alunos uma oportunidade para realizarem uma avaliação processual (ou formativa) de sua aprendizagem e retomarem os conteúdos trabalhados em cada unidade” (Buranello, 2021b, p. 26). Ou seja, nela são propostos exercícios de retomada de conteúdo de todo o capítulo, podendo ou não englobar questões relacionadas à ortografia. Porém, as análises a seguir não consideraram as atividades desta seção, focando apenas os momentos específicos para o trabalho com as convenções da escrita.

Para uma análise mais apurada dos exercícios, optamos por utilizar as categorias propostas por Alvim e Magalhães (2013), nas quais há um agrupamento das atividades encontradas no LD de acordo com a proximidade dos objetivos dos exercícios.

As autoras apresentam a categoria (i) atividades que focam a memorização/cópia/identificação e “levam o aluno a apenas copiar um grupo de palavras ou a memorizá-las com o objetivo de aprender sua grafia. Aparecem, também, exercícios de identificação de palavras ou letras, solicitando aos alunos que as circulem, ou grifem” (ALVIM; MAGALHÃES, 2013, p. 478). São atividades que não promovem o pensamento reflexivo do aluno, mas apenas o reconhecimento de uma grafia.

A categoria (ii) atividades destinadas à reflexão do aluno inclui atividades que:

levam o aluno a refletir sobre as grafias autorizadas das palavras, não apenas a copiá-las ou a memorizá-las. Os alunos são instigados a realizar pesquisas, a comparar e diferenciar a escrita, a categorizar palavras levando a compreensão de regras que se aplicam ao mesmo grupo e a observar os aspectos fonológicos (Alvim; Magalhães, 2013, p. 479).

Já a categoria (iii) atividades destinadas à sistematização inclui os exercícios que “levam o aluno após uma série de outras atividades, sejam essas reflexivas ou não, a consolidar alguma regra que esteja sendo trabalhada” (Alvim; Magalhães, 2013, p. 479). As autoras reforçam o fato de que, não havendo mediação do professor, as atividades podem tornar-se exercícios de memorização, sem reflexão.

Por fim, a categoria (iv) atividades lúdicas são jogos, como cruzadinhas, bingos e trilhas utilizados para trabalhar as convenções ortográficas. São propostas que buscam atrair o estudante utilizando-se do brincar como possibilidade de reforço e fixação de conteúdos.

Após realizarmos a análise dos exercícios, enquadrando-os nas categorias acima, organizamos um levantamento quantitativo, de modo que se torna possível ter uma dimensão geral do trabalho desenvolvido com a ortografia nos livros do 4º e 5º ano.

Quadro 2 - Pitangá Mais 4º ano – Exercícios de Ortografia

Tipos de atividades	Nº de Exercícios		Total de exercícios entre os dois livros
	4º ano	5º ano	
Memorização/Cópia/Identificação	9 (21.43%)	23 (37.10%)	32 (30.77%)
Reflexão	24 (57.14%)	32 (51.61%)	56 (53.85%)
Sistematização	2 (4.76%)	3 (4.84%)	5 (4.81%)
Lúdica	7 (16.67%)	4 (6.45%)	11 (10.58%)
TOTAL	42 (100%)	62 (100%)	104 (100%)

Fonte: Os autores.

É possível perceber uma grande quantidade de atividades que levam o estudante à pesquisa, comparação e a compreensão de fenômenos e regras. Os 53.85% de exercícios sugerem, por parte da autora da coleção, atenção aos estudos linguísticos e, em diferentes momentos, em específico com as considerações da sociolinguística.

Quando comparado às análises de Alvim e Magalhães (2013), esse resultado torna-se ainda mais expressivo, visto que, do total de exercícios analisados pelas

pesquisadoras, apenas 31% levavam à reflexão. Vale ressaltar que o trabalho com a ortografia nos dois livros da coleção *Pitangá Mais*, assim como nas análises de Alvim e Magalhães (2013), parece desvinculado aos demais conteúdos. Assim, não há relação entre o conteúdo ortográfico e os gêneros textuais trabalhados ou textos literários explorados.

Dentre os exercícios enquadrados na categoria “Reflexão”, percebemos algumas atividades que atentam o estudante para as diferenças entre a oralidade e a escrita. No livro do 4º ano, por exemplo, ao trabalhar a escrita de palavras com a/ai, e/ei, o/ou, o material apresenta um texto introdutório que destaca as diferenças entre fala e escrita.

Figura 2 - Exercício sobre Palavras com a/ai, e/ei, o/ou - 4º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com a/ai, e/ei, o/ou

Algumas palavras podem ser pronunciadas de forma diferente da maneira como são escritas. É o caso das palavras a seguir.

caixa queijo pouco paz tempero professora

Em algumas situações, ao serem pronunciados, os ditongos ai, ei e ou costumam ser reduzidos: “caxa”, “quexo”, “poco”.

Muitos falantes também tendem a acrescentar uma vogal quando pronunciam algumas palavras: “paiz” e “tempeiro”.

Por isso, é necessária atenção à escrita de palavras como essas. Ao escrevê-las, não devemos acrescentar nem retirar vogais. Em caso de dúvida, podemos sempre recorrer a um dicionário.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 137.

Além da passagem do livro do aluno, há ainda alguns comentários feitos exclusivamente ao professor. Nessas orientações, o material indica que os objetivos da seção são “Escrever corretamente as palavras com os ditongos ai, ei e ou e as palavras que sofrem monotongação”; “Perceber a marca de oralidade na pronúncia de algumas palavras”; e “Entender que a fala e a escrita são modalidades diferentes da língua” (Buranello, 2021a, p. 137).

O professor também é orientado a:

Durante o desenvolvimento das atividades propostas nesta seção, aproveite para enfatizar o respeito às variedades linguísticas, valorizando cada forma de falar, ressaltando a riqueza de nossa língua e orientando os alunos a perceberem que a melhor forma ou o modo mais adequado de pronunciar as palavras depende da situação comunicativa (Buranello, 2021a, p. 137).

No livro do aluno, após o comentário introdutório, são apresentados 4 exercícios, dos quais três levam o aluno a refletir sobre as diferenças mencionadas entre a oralidade e a escrita, como no exemplo abaixo.

Figura 3 - Exercício sobre Palavras com a/ai, e/ei, o/ou - 4º ano

3. O professor vai ditar algumas palavras. Tente escrevê-las corretamente.
- Eficaz, apaixonado, bandeja, peixe, laranja, tesouro, desafio, lavoura, beijo, frear, paixão, ameixa, azulejo, pouco, louco, desleixo, pera, lugarejo, besouro.
4. Consulte um dicionário e verifique se você escreveu corretamente as palavras ditadas pelo professor. Caso elas estejam escritas de forma incorreta, risque-as e reescreva-as a seguir.
- Resposta pessoal.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 138.

O livro do 5º também propõe uma reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita ao trabalhar a escrita de palavras com l e com u. Ao aluno é apresentado um box destacando as diferenças entre os falares do português brasileiro, além de existir um pequeno comentário de orientação para o professor, destacando a possibilidade de que seus alunos respondam de maneiras diferentes devido à sua identidade linguística.

Figura 4 - Orientação sobre palavras com l e com u - 5º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com l e com u

Leia em voz alta os dois grupos de palavras a seguir, atentando às letras em destaque.

A	B
mel	mingau
natural	degrau
esmeralda	autor
normal	grau
calvo	bacalhau
colcha	fraude

• Ao ler as palavras em voz alta, qual foi o som das letras em destaque nos dois grupos? Resposta pessoal. Os alunos podem dizer som de u nos dois casos ou som de l no grupo A e som de u no grupo B, dependendo da região em que vivem.

Em algumas regiões, o som representado pelas letras l e u em final de sílaba pode ser semelhante (som de u). Por isso, é preciso muita atenção na hora de escrever algumas palavras.

1. Complete as palavras a seguir com l ou u. Depois, escreva essas palavras.

DICA
Se precisar, consulte um dicionário.

Fonte: Buranello, 2021b, p. 138.

O professor recebe orientações específicas quanto às diferenças entre fala e escrita:

Ao iniciar o trabalho com esta seção, comente com os alunos que a pronúncia dessas letras no final de sílaba varia de acordo com a região do Brasil ou com a variedade do falante. Em alguns lugares, a letra *l* é pronunciada com som de *l*, e não de *u*, como em determinadas cidades dos estados da Região Sul. Se possível, apresente aos alunos vídeos ou áudios de diferentes pronúncias dessas palavras para que eles possam compreender melhor essa variação (Buranello, 2021b, p. 137).

Na sequência da explicação, o material apresenta um exercício que poderia ser incluído nas categorias i e ii. Isso, pois, em um primeiro momento, o aluno terá que completar as lacunas em uma lista de palavras e, não havendo uma regra clara para o uso de *l* e *u* ao final de sílabas, ele terá de formular hipóteses, acessar seu repertório de vocabulário, pesquisar, como sugerido no quadro *Dica*, bem como manter-se atento aos sons ao pronunciar cada palavra, como já teria sido discutido.

Além disso, as etapas que exigem do estudante, dentro do mesmo exercício, a cópia da palavra e a sua escrita em uma frase, não o levam a refletir sobre questões ortográficas. Nesse momento, há apenas um estímulo à cópia e a memorização da grafia das palavras.

Figura 5 - Exercício sobre palavras com l e com u - 5º ano

1. Complete as palavras a seguir com l ou u.
Depois, escreva essas palavras.

DICA
Se precisar, consulte um dicionário.

se <u>l</u> va	po <u>l</u> vo	E <u>u</u> ropa
<u>selva</u>	<u>polvo</u>	<u>Europa</u>
fla <u>u</u> ta	o <u>u</u> tono	a <u>l</u> piste
<u>flauta</u>	<u>outono</u>	<u>alpiste</u>
co <u>l</u> meia	ro <u>u</u> pa	crue <u>l</u> dade
<u>colmeia</u>	<u>roupa</u>	<u>crueidade</u>
gra <u>u</u>	si <u>l</u> vestre	caca <u>u</u>
<u>grau</u>	<u>silvestre</u>	<u>cacau</u>

• Escolha uma palavra que você completou com l e uma que completou com u e escreva uma frase com cada uma delas.

Resposta pessoal.

Fonte: Buranello, 2021b, p. 138.

Outro ponto importante é um comentário deixado sobre a atividade 1. O material destaca o fato de que, no caso das palavras escritas com *l* e com *u*, não será possível formular uma regra, visto que se trata de um exemplo de arbitrariedade da norma:

A atividade 1 propõe aos alunos que completem as palavras com as letras *l* e *u*. É importante ressaltar que essas letras, no final da sílaba, devem ser entendidas como uma irregularidade ortográfica, pois não é possível estabelecer um princípio gerador para formular uma regra, como as regularidades contextuais. Nesse caso, pergunte aos alunos como escolher entre uma letra e outra. Possivelmente, eles serão capazes de inferir que, no caso de dúvida, podem memorizar as palavras de uso frequente e, quando a palavra não for usada sempre, consultar o dicionário. (Buranello, 2021b, p. 137).

O material também sugere, ao docente, uma leitura complementar sobre correspondências regulares e irregulares.

Figura 6 - Sugestão de leitura para o professor - 5º ano

Regularidades contextuais:

As regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de “contextuais” (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986) implicam levar em conta a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta. [...]

Regularidades morfo-sintáticas:

Este último grupo de regras de nossa ortografia exige que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras. A partir da internalização dos princípios gerativos (regras) que estamos agora enfocando, podemos grafar com segurança [...]

Irregularidades

[...] essas correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada “tradição de uso” se tornou convencional.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexandre da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 21, 23-24.

berimbaus → berimbau plebeus → plebeu

4. Com a ajuda de seus familiares, pesquise em jornais e revistas palavras com as letras *l* ou *u* no final de sílabas, recorte-as e traga-as para a sala de aula. Você e seus colegas vão elaborar cartazes com elas para consultá-los sempre que for necessário. **Resposta pessoal.**

162

Fonte: Buranello, 2021b, p. 200.

Há, ainda, exercícios enquadrados na categoria *i*, que focam a memorização/cópia/identificação para que o aluno se familiarize com regras do sistema arbitrário. São atividades importantes, na medida que ampliam o repertório de vocabulário e contribuem com a fixação da ortografia.

As atividades de memorização, cópia e identificação ortográfica têm um valor no processo de aquisição da norma, em específico quando considerado o caráter arbitrário de determinadas convenções. Porém, elas não podem ser utilizadas como punição ou

mesmo serem a única estratégia mobilizada pelo professor. Isso pois, nos casos em que o aluno apresentar erros decorrentes da interferência da fala na escrita, é preciso um trabalho específico que considere o perfil sociolinguístico do falante e as diferenças entre o registro oral e escrito.

Entre os 32 exercícios de memorização/cópia/identificação, a figura 5 exemplifica uma proposta em que o aluno deve identificar a sílaba correta para cada uma das palavras listadas e, em seguida, copiá-las.

Figura 7 - Exercício sobre Palavras com x e com ch - 5º ano

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Palavras com x e palavras com ch

Pronuncie as palavras a seguir.

lixo → lixeira

cheio → enchente

• O som das letras x e ch nessas palavras é semelhante ou diferente?
O som dessas letras é semelhante nessas palavras.

Na escrita, o som de x pode ser representado pela letra x ou pelas letras ch.

Para saber se uma palavra é escrita com x ou com ch, você pode associá-la a uma palavra da mesma família (primitiva ou derivada) ou, ainda, consultar um dicionário.

1. Pinte, em cada sequência, as sílabas que formam uma palavra, escolhendo em cada caso a sílaba com x ou ch. Em seguida, escreva a palavra formada. Veja o exemplo.

Sílabas				Palavras
ca	xe	che	col	cachecol
ma	xu	chu	car	machucar
en	xer	cher	gar	enxergar
ca	xum	chum	ba	caxumba
sal	si	xa	cha	salsicha

• Escolha duas palavras que você escreveu e crie uma frase para cada uma delas.

Resposta pessoal:

Fonte: Buranello, 2021b, p. 122.

Ainda que seja uma atividade mecanizada, o material sugere estratégias que o estudante pode mobilizar ao encontrar uma dificuldade na escrita, como a consulta ao dicionário ou a associação entre palavras de uma mesma família (palavras primitivas e derivadas). Nesse caso, é preciso considerar, também, a preocupação em apresentar para o professor sugestões e pontos que merecem atenção ao trabalhar com a regra ortográfica em questão:

Nesta seção, os alunos deverão perceber, com base em diversos exemplos, que a letra x e o dígrafo ch podem apresentar o mesmo som em alguns casos. Assim, para que eles consigam grafar corretamente as palavras, instrua-os sempre a fazer a associação entre palavras primitivas e palavras derivadas, pois a probabilidade de ambas serem escritas com a mesma letra é muito alta. Além disso, o dicionário é uma importante ferramenta para ter por perto durante a realização das atividades propostas.

Comente com os alunos que a leitura também é uma importante forma de adquirir o conhecimento ortográfico das palavras e, sempre que necessitarem, podem recorrer ao dicionário (Buranello, 2021b, p. 122).

Os livros também organizam, nos comentários destinados ao professor, sugestão de atividades adicionais que podem ser realizadas, na maior parte dos casos, para encerrar o trabalho com o conteúdo e fixar a aquisição das normas. Quando são orientadas nesse sentido, as propostas enquadram-se na categoria (iii) atividades destinadas à sistematização.

Figura 8 - Exercício de sistematização palavras com inicial h - 4º ano



Fonte: Buranello, 2021a, p. 89.

Assim como o material instiga nos alunos a atitude pesquisadora, são fornecidos estímulos para que o docente se mantenha em busca de conhecimento. Para isso, o LD, ao lado da proposta que incentiva a pesquisa aos alunos, sugere ao professor uma ferramenta de investigação e leitura complementar.

Figura 9 - Sugestões para o professor sobre palavras com inicial h - 4º ano
com a grafia incorreta. Se necessário, use o dicionário.

Olho, higiene, ombro, habitante, ontem.

57

• Leia o texto a seguir sobre algumas palavras que perderam o h inicial e suas derivações.

[...]

Há palavras em que se eliminou o h etimológico, como erva (do latim *herba*, ae); andorinha (do latim *hirundo*, inis); inverno (do latim *hibernu*). O h etimológico pode, no entanto, aparecer em formas derivadas dessas palavras: erva: herbáceo, herbanário, herbicida, herbívoro; andorinha: hirundino (relativo à andorinha); inverno: hibernação, hibernáculo, hibernal, hibernar.

[...]

TERRA, Emani; NICOLA, José de. *Guia prático de ortografia*: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1996. p. 34.

Amplie seus conhecimentos

- ORIGEM da Palavra. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

O site apresenta artigos e consultas sobre as origens das palavras da língua portuguesa, além de disponibilizar listas e campos para tirar dúvidas a respeito da etimologia delas.

Fonte: Buranello, 2021a, p. 89.

Por fim, ainda que em pequena quantidade, os livros apresentam propostas de jogos e brincadeiras que exigirão do estudante a mobilização do conhecimento ortográfico estudado.

Figura 10 - Bingo das palavras terminadas em -ice e em -isse - 5º ano

Jogos e brincadeiras

Objetivo

- Escolher nove palavras e completar com -isse ou -ice.

Como proceder

- Prepare antecipadamente tiras de papel com as palavras do bingo escritas nelas e uma caixa ou um saco para guardá-las.
- Oriente os alunos a escolherem nove palavras das opções apresentadas no livro e a completarem essas palavras com -isse ou -ice. Se preferir, peça a eles que copiem as palavras escolhidas no caderno para facilitar o jogo. Eles podem, inclusive, desenhar uma cartela de bingo para organizar as palavras escolhidas.
- Inicie o sorteio das palavras pronunciando-as em voz alta. Oriente os alunos a marcarem um X ao lado da palavra sorteada, caso ela tenha sido uma das escolhidas por eles. Explique-lhes que o objetivo é marcar um X em cada uma das nove palavras e que, quando isso ocorrer, eles devem gritar "Bingo!". Assim que o primeiro aluno completar a cartela, verifique se as palavras foram escritas corretamente e se todas elas foram sorteadas.
- Ao final da atividade, copie todas as palavras na lousa e peça a alguns voluntários que escrevam as terminações adequadas.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Bingo das palavras terminadas em -ice e em -isse

Vamos brincar de bingo? Observe a seguir algumas palavras, escritas de maneira incompleta.

ouv	isse	hél	ice
menin	ice	cái	ice
ped	isse	drig	isse
cúmpi	ice	surg	isse
divid	isse	mesm	ice
fug	isse	assum	isse
doid	ice	vesti	isse
exist	isse	toi	ice

- Escolha nove delas e complete-as com as terminações -ice ou -isse.
- Quando o professor sortear as palavras, marque um X naquelas que você escolheu.
- Quando todas as suas palavras tiverem sido sorteadas, diga "Bingo!".
- Vence o jogo quem disser "Bingo!" primeiro e tiver completado as palavras corretamente.

174

Fonte: Buranello, 2021a, p. 212.

Nos momentos destinados, especificamente, ao trabalho com a ortografia, os livros analisados possuem bons exercícios, que exploram estratégias diversificadas e consideram as possíveis interferências da oralidade na escrita. Para que o trabalho com as convenções ortográficas seja potencializado, as orientações ao professor, em cada um dos capítulos, poderiam incluir um lembrete de que é necessário considerar os aspectos trabalhados também nos momentos de produção textual.

Assim, apresentamos, abaixo, a sugestão de um quadro a ser inserido no início de cada uma das seções com foco em questões ortográficas.

Quadro 3 - Sugestão de lembrete nas seções sobre ortografia

Lembre-se

Professor, mesmo que os alunos demonstrem bom desempenho nas atividades da seção, podem apresentar erros ortográficos em suas produções textuais. Por isso, atente-se aos textos escritos ao longo das aulas, sejam as respostas aos exercícios de interpretação, durante o trabalho com gêneros ou mesmo em atividades de outras disciplinas.

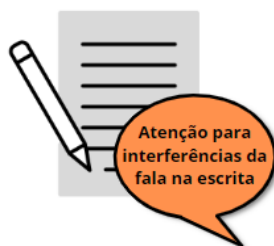
Lembre-se de verificar em qual das categorias os erros se enquadram para, então, determinar a intervenção necessária.

- Erros decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas;
- Erros decorrentes da interferência da fala na escrita.

Fonte: Os autores.

Outra possibilidade seria a inclusão, em algumas das seções de trabalho com a ortografia, de um selo alertando para as possíveis interferências da fala na aquisição da norma. Assim, o professor teria mais um lembrete de que alguns alunos podem apresentar dificuldades específicas devido ao seu perfil sociolinguístico.

Figura 11 - Selo de alerta



Fonte: Os autores.

As sugestões do quadro e do selo de alerta são mais recursos para o trabalho pedagógico, funcionando como ferramentas de lembrete para pontos de atenção na intervenção pedagógica. Para que funcionem de maneira efetiva, cabe ao professor um olhar atento e constante em relação aos alunos e suas necessidades quanto ao domínio do código escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a ortografia nas aulas de Língua Portuguesa é apenas um pequeno pedaço de toda a dimensão que envolve o ensino de língua. Porém, conhecer e dominar a grafia correta das palavras é uma das várias habilidades que o estudante deve desenvolver a fim de conseguir produzir textos escritos dentro das convenções para, assim, ser melhor compreendido e, também, ser aceito e valorizado em situações formais e avaliativas. O domínio do código escrito é, ainda, vinculado à nota em processos como os concursos e vestibulares, além de ser associado à ideia de sucesso e de boa competência escritora. Desse modo, a escrita sem erros ortográficos possibilita ao estudante o acesso a espaços de trabalho e estudos, portanto, de ascensão social.

Nesse sentido, é preciso munir o professor das mais diferentes ferramentas para potencializar seu trabalho em sala de aula e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O LD, sendo um dos principais instrumentos disponíveis nas escolas brasileiras, deve ser capaz de sugerir caminhos e orientar, de modo que o docente, a partir de sua formação, avalie e faça escolhas pertinentes ao seu contexto e demandas.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que os LD em questão promovem reflexões quanto às influências da oralidade na aquisição das convenções ortográficas, bem como sobre a arbitrariedade do sistema de escrita. Porém, esse trabalho pode, ainda, ser potencializado com acréscimos e considerações a partir do modelo de análise e diagnose de erros, proposto por Bortoni-Ricardo (2006).

Por fim, é importante considerar a autonomia do professor em sala de aula, de modo que a ausência ou presença dos pressupostos da sociolinguística nos manuais não é sinônimo de sucesso ou fracasso no ensino. O Livro é um dos fatores e ferramentas que podem contribuir com as aulas de Língua Portuguesa, de forma que seu constante aprimoramento deve ser priorizado.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Luciane Manera Magalhães. A ortografia nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *Eutomia*, Recife, 11 (1): 461-485, jan./jun. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-Ricardo. Stella Maris. O português brasileiro. In: BORTONI-Ricardo. Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BURANELLO, Cristiane. *Pitangá mais língua portuguesa 4º ano: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021a.
- BURANELLO, Cristiane. *Pitangá mais língua portuguesa 5º ano: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021b.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Por uma pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Recebido em: 15/06/2023

Aceito em: 13/07/2023

Carla Giovana de Campos: Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem com ênfase em Ensino e formação de professor de Língua Portuguesa e outras linguagens pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui graduação em Letras - UEL, especialização em Língua Portuguesa - UEL. Atua

principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem, gêneros textuais, livro didático, ensino e formação continuada de professores.

Rafaela Cristine Merli: Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestra em Educação (UEL) e Especialista em Língua Portuguesa (UEL).

Leonardo Igor Rak: Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Docência e Prática da História do Brasil (Faculdade Focus), Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER).

Temáticas neoliberais em livros didáticos de ensino de alemão

Neoliberal themes in German teaching textbooks

Rayanne Lira Favacho Caspary

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rayannefavacho@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9023-8148>

Poliana Coeli Costa Arantes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

polianacoeli@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-4880-5767>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a presença de componentes neoliberais, como temáticas, por exemplo, em materiais, diretrizes e, sobretudo, em livros didáticos de ensino de alemão. Seleccionamos o Kursbuch volume A1.1 da coletânea Menschen (Hueber), a fim de procedermos a um estudo de caso, estabelecendo investigação sobre a presença de discursos neoliberais no contexto de aprendizagem de língua. Desse modo, utilizaremos a perspectiva pêcheuxtiana de Análise do Discurso (Pêcheux, 1975, 1983) e as análises sobre o poder baseadas em Foucault, discutidas a partir de imagens de aprendizes por Arantes (2018). Além disso, referenciais teóricos que se ocupem em tematizar as relações de poder construídas e perpetuadas através de discursos, como Foucault (2002) e Van Dijk (2018 [2008]), ajudarão a investigar atividades e a influência de suas formulações na produção do aprendiz, assim como a atual discussão sobre o neoliberalismo na educação e seus efeitos.

Palavras-chave: Análise do discurso; linguística aplicada; neoliberalismo; livro didático; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the excessive presence of neoliberal components, as theme, for example in materials, legislations and specially in German teaching textbooks. We have selected the Kursbuch volume A1.1 of Menschens collection, in order to proceed a case study stablishing an investigation on the presence of neoliberal discourses in a language learning context. Therefore, we will use the Pêcheuxtian perspective of Discourse Analysis (Pêcheux, 1975; 1983) and the Foulcault based analysis about power, discussed from the images of learners by Arantes (2018).

Additionally, theoretical references that broach the constituted and perpetuated power relations through discourses, as Foucault (2002) and Van Dijk (2018 [2008]), will support to investigate book activities and the influence of their formulations on the learner's production, as the current discussion about neoliberalism in education and its effects.

Keywords: Discourse Analysis; applied linguistics; neoliberalism; textbooks; foreign language learning.

INTRODUÇÃO

Ao se matricular em um curso de idiomas, geralmente, o aluno é instruído a comprar o material didático selecionado pelo curso, que o acompanhará ao longo do período no qual ele cursará determinado nível de proficiência linguístico. No caso de um curso de formação de professores em universidades, a possibilidade de escolha do material utilizado como base em sala de aula também é restritiva, sobretudo porque os cursos com habilitação em alemão no Brasil lidam com uma difícil questão, que é proporcionar ao estudante uma proficiência na língua e, ao mesmo tempo, investir em um conhecimento metalinguístico, já que o curso objetiva a formação de profissionais que atuarão na área de línguas, tais como professores, tradutores ou editores e, sendo assim, esses profissionais terão que lidar com a língua alemã de modo mais aprofundado.

Nesse sentido, os cursos de alemão oferecidos nas universidades têm buscado materiais didáticos de ensino de alemão que contemplem esses objetivos, tanto de proficiência na língua, quanto de conhecimento metalinguístico. No entanto, materiais assim não podem ainda ser encontrados no mercado, mas já há iniciativas em curso, como o caso do material que vem sendo produzido pelo grupo de pesquisa “Zeitgeist: alemão em contexto universitário”¹, em parceria com seis universidades brasileiras que oferecem o curso de alemão e seus currículos da graduação.

Como se observa uma escassez de materiais apropriados ao nosso contexto de aprendizagem, decidimos analisar o livro *Menschen A1.1*. neste artigo, já que ele tem

¹ Grupo de Pesquisa registrado no CNPq com a participação dos seguintes docentes: profa. Poliana Arantes (UERJ), prof. Paulo Oliveira (UNICAMP), profa. Dörthe Uphoff (USP), profa. Marcell Aquino (USP), prof. Thiago Mariano (UFPR), profa. Anisha Vetter (UNICAMP), profa. Rogéria Pereira (UFC), profa. Mergenfel Ferreira (UFRJ), profa. Roberta Stanke (UERJ), profa. Mariana Kuntz (USP).

sido muito utilizado em cursos de idiomas, de acordo com levantamentos consultados que serão mencionados.

Considerando que o livro didático em salas de aula de língua estrangeira ocupa papel central e cuja presença é quase “natural” (Uphoff, 2009), faz-se necessário um olhar atento ao seu conteúdo e aos seus possíveis efeitos de sentido nas produções do sujeito por ele interpelado, já que a base para a construção dos discursos será justamente a proposta pelo material, não de forma exclusiva, mas majoritária. O material foi selecionado para a análise por ser um livro de grande circulação no Brasil, em diferentes contextos, e um dos poucos que figuram os materiais utilizados em universidades brasileiras em cursos universitários de formação de professores de alemão no Brasil, conforme os dados encontrados na tese de Schmidt (2016).

Apesar de haver sempre a possibilidade de resistência do sujeito frente ao material que lhe é apresentado, já que o sujeito na Análise do Discurso (AD) não é nem totalmente livre e nem totalmente assujeitado – pela determinação histórica ou língua – (Pêcheux, 1975), seja por olhar crítico ou até mesmo pela dificuldade em produzir ou reproduzir as construções propostas, um material repleto de temáticas mercadológicas, que trariam input em um primeiro contato com a língua, de um vocabulário igualmente voltado para o mercado de trabalho e com propostas de exercícios com estruturas engessadas, parece deixar pouco espaço para o exercício da criticidade, para a produção de discursos que confrontem os existentes no material.

Vivemos indubitavelmente em uma sociedade neoliberal, na qual trabalho e consumo fazem parte dos processos de subjetivação de cada um de nós. No entanto, esses processos são co-construídos e só se realizam com nossa participação. É por esse motivo que propomos sempre nos questionarmos a quem esses materiais são destinados, a quais “imagens de aprendizes” (Arantes, 2018) esses materiais didáticos se vinculam, pois, de maneira geral, essas imagens não têm promovido identificação e representação de fato.

E, afinal, quem produz o material didático utilizado nas salas de ALA² (Alemão como Língua Adicional)? Em estudos publicados no Brasil, atestamos que, em geral, a

² Sabemos que o uso desse termo ainda implica em mudanças muito drásticas na área de alemão como língua estrangeira. No entanto, o utilizamos como forma de incentivar seu conhecimento pela comunidade leitora. Em nossas aulas temos adotado a prática de trabalho de ensino de alemão como língua adicional, mas sabemos que não é a realidade majoritária.

grande maioria das produções são realizadas na Alemanha, com alguma consultoria no Brasil e em outros países de destino do material. A distância entre produtor e utilizador do material não é só geográfica, mas também social, política e econômica, construindo uma projeção imaginária do sujeito (Pêcheux, 1975).

Além disso, é necessário levar em consideração o quanto a detenção do controle da produção, da escolha das temáticas, da individuação arbitrária do sujeito, podem ser mecanismos de manutenção do poder na formação dos estrangeiros e de seus discursos pelo país de língua alvo, uma mercantilização linguística com grande teor colonial. O conceito foucaultiano “Rarefação dos sujeitos que falam” (Foucault, 2014, p. 41) representaria muito bem essa noção de controle e domínio dos discursos. Quando ele afirma “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado a fazê-lo” (Foucault, 2014 p. 41), podemos associar essas exigências à autoridade de disciplinar dos livros didáticos. Seu conteúdo, sua estrutura, as brechas para a produção do aprendiz disciplinariam, em alguma instância, quem aprende, como aprende e o que aprende.

DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER

Esses três conceitos serão os alicerces teóricos da análise proposta. Nos parece fundamental, no entanto, levarmos em consideração que eles são amplos e podem ter diferentes definições. As que iremos adotar neste artigo nos permitem construir uma boa reflexão acerca do conteúdo e estruturas que compõem o material ao qual nos dedicaremos.

Por esse motivo situaremos ao nosso leitor o referencial teórico dessa análise, que considera a vertente europeia de análise do discurso, tanto no que diz respeito à terminologia e definições, como em relação aos seus procedimentos e dispositivos analíticos. No entanto, as leituras e análises feitas sob esse pilar são totalmente decoloniais, pois partem de nossa prática, de nosso olhar e, desse modo, podemos dizer que são nossas leituras, produzidas a partir de nossas experiências, olhares e modos de produzir conhecimento.

O discurso é o resultado da articulação de uma pluralidade mais ou menos grande de estruturas transfrásticas em função das condições de produção. Ele não é

uma realidade evidente, mas o resultado de uma construção segundo Maingueneau (1997 [1976]). Levando em consideração a definição de discurso por Maingueneau e ainda a definição de Pêcheux: “o discurso é efeito de sentido entre locutores, é o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação” (Pêcheux, 1969, p. 181), entendemos que os discursos formados a partir de vocabulários estabelecidos e disciplinados por um material didático têm sua construção diretamente ou indiretamente influenciada por ele. Outro fato relevante sobre o discurso nessa perspectiva é que ele é inerentemente social e ideológico, portanto, é muito provável que discursos formados com a influência de materiais que tenham um viés ideológico resultem em Formações Ideológicas em consonância com tal ideologia.

“Ao contrário de outros tipos de texto, os livros didáticos são leitura obrigatória para muitas pessoas, o que oferece uma segunda condição importante do seu poder.” (Van Dijk, 2018 [2008], p. 82). Ao iniciar os estudos em determinada instituição de ensino, o aluno é instruído a comprar o material designado para o acompanhamento do curso, sem grandes alternativas de escolha (a não ser que ele selecione a instituição pelo material que ela utilize). Por isso, o aprendiz será muito provavelmente interpelado pela ideologia que norteia o material e poderá ser visto como um “aprendiz-turista” (Bolognini, 1991; Arantes, 2018), para citar um exemplo.

Sendo assim, a ideologia se materializaria na língua, interpelaria o indivíduo em sujeito e se perpetuaria, sendo difundida através de seus discursos. Segundo Pêcheux, “[...] os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 1990, p. 163). Dessa forma, ao ser interpelado por determinada ideologia que o constituirá como sujeito, o indivíduo passaria a (re)produzir discursos com cunho ideológico congruente ao que o interpelou. Sendo o livro didático de ensino de língua alemã e seu conteúdo temático as diretrizes de produção do discurso do aprendiz, a tendência é que esse discurso não se dissocie completamente da ideologia dominante, digo completamente por ter consciência de que em todo o ritual há possibilidades de falha e resistência.

“A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 1983, p.

315). Como para Pêcheux a forma de organização de uma Formação Discursiva (FD) é a ideologia, temos que a ideologia que norteia a construção do discurso interpelará também o indivíduo em sujeito. “As análises marxistas clássicas sugerem, de forma mais específica, que a ideologia dominante de um determinado período costuma ser a ideologia que controla os meios de reprodução ideológica” (Van Dijk, 2018 [2008], p. 68). Como meios de reprodução ideológica podemos considerar a grande mídia, as redes sociais e também materiais de formação de profissionais. Através deles, a interpelação do indivíduo em sujeito assujeitado (mesmo que não completamente) por determinada ideologia se daria de forma quase “natural” em sala de aula.

Partindo da reflexão de Foucault (2004, p. 12) de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, discurso, ideologia e poder estariam articulados de tal modo, que reproduziriam, perpetuariam e constituiriam um ao outro. O livro didático e seu conteúdo programático, por sua vez, teriam papel fundamental para a disseminação de determinada ideologia, geralmente dominante, através do poder que exercem sobre a construção de discursos do aprendiz que os tem como guia.

Nesse sentido, analisaremos o livro didático como dispositivo de formação ideológica. A ideologia neoliberal nos pareceu muito forte e atuante no objeto de pesquisa que trazemos neste capítulo, o livro didático Menschen A1.1, sobretudo porque o mesmo está de acordo com os princípios e diretrizes do Quadro Europeu de Referência para o aprendizado de língua estrangeira voltado para o mercado de trabalho. É por esse motivo que dedicaremos uma seção neste artigo para discutirmos a relação entre neoliberalismo e educação.

NEOLIBERALISMO E SUAS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A estreita relação entre neoliberalismo e educação já está sendo investigada e atestada há algum tempo na literatura atual sobre Educação. Guattari (1985) contribui muito para esse entendimento, sobretudo quando inaugura a proposta de análise dos fatores econômicos e sociais como transformadores de nossas relações interpessoais e constituição de subjetividades. Segundo o teórico, o movimento do capitalismo pós-Guerra Fria institui um processo que ele denomina “desterritorialização”, pois se

constitui como um capitalismo integrado” porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta” (Guattari, 1985, p. 211).

Na década seguinte, Flubacher, Percio et al. (2017) discutem, por exemplo, como os principais motes do neoliberalismo, a liberdade e a competição, transformam as relações entre o Estado, o capital, a propriedade e o indivíduo ao estender os valores do mercado à todas as instituições e (inter)ações sociais. Esses autores destacam, ainda, como a formação voltada para o mercado de trabalho tem levado ao desenvolvimento de currículos padronizados, nos quais encontramos competências e habilidades facilmente quantificáveis.

Em território brasileiro, Malerba (2017) avalia como as bases curriculares, tal como a BNCC, se orientam para “formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico”³.

A partir de todas as discussões apresentadas, vemos se materializar na educação nacional e transnacional, a desterritorialização do capitalismo, no sentido em que a política linguística formalizada no Conselho Europeu, através de seus documentos, como o “Quadro Europeu Comum de Referência”, também estão investindo no ensino por competências para o mercado de trabalho, conforme estabelecido como um dos objetivos do Quadro: preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria. (QECR, 2001, p. 22)

Vê-se, portanto, que as diretrizes educacionais parecem seguir um direcionamento comum, que está em consonância com o que Guattari (1985, p. 214) descreve enquanto desterritorialização do capitalismo: “a única coisa que faz força para homogeneizar são os modos de produção, e os modos de controle social. [...] Esta orientação tem como efeito, de um modo geral, relegar as antigas territorialidades nacionais.”

Como o capitalismo está em uma nova fase, que não se resume apenas à expansão geopolítica, é levado a se reinventar nos mesmos espaços, “seu problema atualmente é inventar novos métodos de hierarquização do *socius*” (Guattari, 1985, p. 215). Desse modo, de acordo com Guattari para manter a força coletiva de trabalho em

³ Disponível em: www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: 07 mar 2023.

escala mundial, atualmente ele teria que fazer coexistir i) zonas de superdesenvolvimento e superenriquecimento; ii) zonas de subdesenvolvimento relativo; iii) zonas de empobrecimento absolutas.

É possível observar que essa manutenção de centros de riqueza e de desenvolvimento esteja igualmente estabelecida também na política educacional e linguística nacional e mundial. Nacionalmente falando, quando se retira a possibilidade de se aprender mais de uma língua estrangeira do currículo da educação básica, como foi feito na Reforma do Ensino Médio durante o Governo de Michel Temer, se reforçam dois extremos de uma disciplinarização geral da força coletiva de trabalho: as instituições privadas de elite certamente continuarão a oferecer mais de uma língua estrangeira em seus currículos, mas na educação pública o que se reforça é a manutenção da pirâmide social, pois se constrói a ideia de que a língua estrangeira não é para todos.

a livre circulação dos bens e das pessoas tornou-se privilégio das novas aristocracias integradas. Todas as outras categorias de população são “designadas a residência” num setor particular do planeta, que tende a se tornar ele próprio uma verdadeira fábrica mundial, à qual são anexados campos de trabalho forçado, guetos e também campos de extermínio, campos de morte em escala de país inteiro (ex. Camboja) (Guattari, 1985, p. 216).

Desse modo, ao estipular nos currículos, competências para o mercado de trabalho, observa-se o reforço à segregação em escala mundial. Esses axiomas de segmentaridade podem ser identificados, a partir do método da análise do discurso, no livro didático analisado, conforme mostraremos a seguir.

ANÁLISE DAS TEMÁTICAS DO LIVRO DIDÁTICO MENSCHEN

A1.1

A proposta aqui é de realização de uma análise qualitativa a partir da perspectiva Pêcheuxiana de análise do discurso (Pêcheux, 1975, 1983) e com base nas imagens de aprendizes sob a perspectiva foucaultiana (Arantes, 2018), que preconiza uma tendência a se limitar ou generalizar a imagem do aprendiz brasileiro de língua alemã a uma concepção de turista, consumidor e mão de obra para o país de origem da língua, desconsiderando-se as particularidades socioculturais desses aprendizes.

O material de análise proposto é o *Kursbuch* volume A1.1, da coletânea *Menschen*, da editora Hueber. O livro em questão é destinado a jovens e adultos estudantes de alemão como língua adicional, largamente utilizado no ensino do idioma de ALA em cursos no Brasil e no mundo. Ele é composto por 4 módulos, cada um com 3 capítulos, totalizando 12 capítulos, sendo eles: 1. *Begrüßung, Befinden*; 2. *Angaben zur Personen*; 3. *Familie*; 4. *Einkaufen, Möbel*; 5. *Gegenstände, Produkte*; 6. *Büro & Technik*; 7. *Freizeit, Komplimente*; 8. *Freizeit, Verabredungen*; 9. *Essen, Einladung zu Hause*; 10. *Reisen, Verkehrsmittel*; 11. *Tagesablauf, Vergangenes*; 12. *Feste, Vergangenes*⁴. O livro dispõe ainda, ao final de cada módulo, de atividades extras inspiradas nos temas do módulo em questão, são elas: 1. “*Lesemagazine*”, 2. “*Film-Stationen*”, 3. “*Projekt Landeskunde*” e 4. “*Ausklang*”⁵. No final do livro, temos ainda uma seção chamada “*Aktionseiten*”, com atividades de estímulo às 4 habilidades linguísticas: *Hören* (ouvir), *Lesen* (ler), *Schreiben* (escrever) und *Sprechen* (falar).

A partir de nossa prática, enquanto professoras de língua alemã, notamos que os materiais didáticos reiteravam muito as temáticas voltadas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, desconfiamos que havia neles uma espécie de reforço da ideologia neoliberal.

Após a quantificação das unidades, identificamos que as temáticas de cunho neoliberal no livro poderiam ser organizadas em duas categorias: TRABALHO e CONSUMO, pois ora as situações de comunicação se passavam em ambientes de trabalho, ora se passavam em ambientes de consumo.

O intuito da análise proposta é investigar o material de modo a mapear essas duas temáticas ao longo dos 12 capítulos do livro, e seus anexos. O sumário foi nosso ponto de partida, pois a partir da análise dos títulos das lições já nos foi possível, na maioria das vezes, classificar os títulos de acordo com as categorias elencadas acima. Em alguns casos, foi necessário trazer trechos do próprio capítulo, já que nesses a identificação não foi tão clara somente pela leitura dos títulos.

Além disso, o presente estudo visa estabelecer, a partir desse levantamento, hipóteses a respeito do interlocutor idealizado pelos autores do livro, que teriam

⁴ Tradução: 1. Cumprimentos, estado atual; 2. Dados pessoais; 3. Família; 4. Compras, móveis; 5. Objetos, produtos; 6. Escritório e questões técnicas; 7. Tempo livre, elogios; 8. Tempo livre, encontros/promissos sociais; 9. Comidas, convite para visitas em casa; 10. Viagens, meios de transporte; 11. Rotina, passado; 12. Festa, passado.

⁵ Tradução: 1. Revista; 2. Estação de filmes; 3. Projeto cultural; 4. Término.

motivado o desenvolvimento do material e os possíveis desdobramentos nos discursos produzidos a partir dele. Com esses objetivos em vista, analisaremos a proposta geral do livro, desenvolvendo a investigação inicial das temáticas e sugerindo possibilidades sobre o que elas podem representar em relação à construção desse sujeito imaginário dos autores, o aprendiz. Em seguida, traremos à luz exercícios com propostas de produção, nos quais se pretende observar o reflexo das estruturas sugeridas pelo material na criação dos discursos, suas limitações e seus possíveis direcionamentos, para a partir daí levantar hipóteses sobre as prováveis produções discursivas que os sujeitos em aprendizagem teriam a possibilidade de desenvolver.

Para o levantamento de hipóteses, as seguintes perguntas instigaram a investigação:

- I. Como e em que proporção noções centradas na ideologia neoliberal, como trabalho e consumo aparecem no livro?
- II. A quem esse material seria hipoteticamente destinado?
- III. De que forma as estruturas dos exercícios de produção podem influenciar as composições dos discursos dos aprendizes em sala de aula?

Para responder a tais questões, a proposta do artigo é analisar as temáticas dispostas na página 3 do livro A1.1 da coletânea *Menschen*, na seção denominada *INHALT*, que corresponde ao sumário do material, além de pequenos trechos, questões, textos e enunciados dos capítulos para complementar a análise e examinar todo o material de fato. Além disso, também serão dispostas atividades contidas no livro com o intuito de exemplificar as construções propostas ao aprendiz e as limitações que elas acabariam propiciando.

ANÁLISE TEMÁTICA

Começaremos pela análise do sumário, por ele ser a apresentação temática do livro, nos dando um *overview* do que será trabalhado ao longo das lições. Como nem sempre é possível identificar logo no sumário a presença de uma temática ou outra que desejamos investigar, faz-se necessário, após uma varredura superficial dessa parte do

material, partirmos para uma análise mais aprofundada do conteúdo, dando espaço para exercícios, textos, enunciados ou até mesmo direcionamentos para atividades extras presentes ao final dos módulos, nas seções chamadas “*Modul-Plus*” ou “*Aktionseiten*”. Isso porque o intuito é detectar a presença das categorias CONSUMO e TRABALHO ao longo de todo o material.

Para os capítulos em que não pudermos identificar no próprio sumário a presença das categorias TRABALHO e CONSUMO, complementaremos a análise com, havendo, textos, trechos, enunciados ou questões que nos indiquem a presença desses temas. A análise será dividida por módulos para facilitar sua organização e a compreensão de como a ideologia capitalista está presente no que parecem ser assuntos diversos, e também para explicar as particularidades de cada módulo/capítulo.

Figura 1: Sumário Módulo 1



MODUL 1	1	BEGRÜSSUNG, BEFINDEN Hallo! Ich bin Nicole ...	9
	2	ANGABEN ZUR PERSON, BERUFE Ich bin Journalistin.	13
	3	FAMILIE Das ist meine Mutter.	17

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

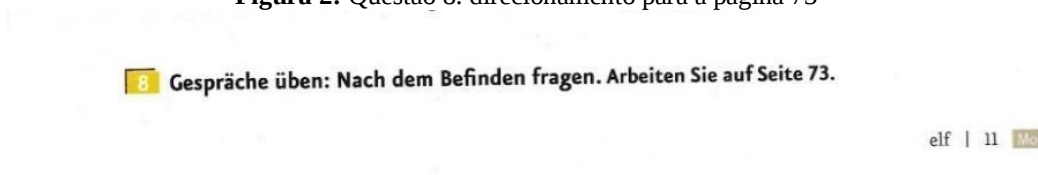
O módulo 1 apresenta temáticas da categoria TRABALHO nos capítulos 1, 2 e 3, com destaque para o 2, no qual ela aparece como tema central, o que é possível identificar ainda no sumário.

No primeiro capítulo, “*Hallo, ich bin Nicole...*” (Olá, eu sou a Nicole...), cujo tema macro seria “*Begrüßung, Befinden*” (Cumprimentos, Descobertas profissionais), temos o *input* de construção do sujeito, “*Wer bist du? Ich bin...*” (Quem você é? Eu sou...), com essas e outras estruturas que o conduzem a falar sobre nome e origem, ou seja, sobre algumas informações que seriam identitárias, que permitiriam o sujeito falar sobre si, apresentar-se (*sich Vorstellen*); além disso traz também estruturas de

cumprimentos. Pelo sumário não é possível identificar a presença das categorias TRABALHO e CONSUMO.

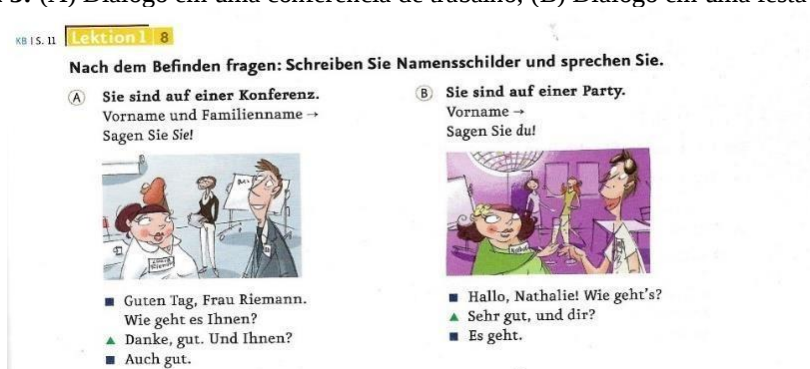
A temática TRABALHO, no entanto, está presente no capítulo e quase passa despercebida, não fosse por um exercício de produção oral. Na página 11 da lição 1, temos o direcionamento do aluno para realizar uma questão de treinamento oral. Segue abaixo o direcionamento e a questão da página 73:

Figura 2: Questão 8: direcionamento para a página 73



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 11.

Figura 3: (A) Diálogo em uma conferência de trabalho, (B) Diálogo em uma festa



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 73.

A primeira sugestão de treinamento para consolidação vocabular da lição é um cumprimento (*Begrüßung*) em uma Conferência de TRABALHO (A): “*Sie sind auf einer Konferenz*” (Vocês estão em uma conferência). Sendo assim, mesmo que discretamente, já temos o *input* de vocabulário relacionado a trabalho logo na primeira lição: como devemos cumprimentar colegas em local de trabalho, em uma conferência a trabalho, etc. Em segundo lugar (B), há uma sugestão de momento de lazer: cumprimentar amigos em uma festa.

O que nos chamou bastante atenção para a análise desse material, em particular, foi que logo no início (primeiro módulo) a categoria TRABALHO já aparece como tópico vocabular a ser abordado de forma central no segundo capítulo, “*Ich bin Journalistin*” (Eu sou jornalista), que tem como tema macro “*Angaben zur Person*,

Berufe” (Dados pessoais, Trabalho). Neste caso, título e tema já sugerem o que será abordado ao longo da lição: *Berufe* = profissões, *Journalistin* = jornalista. Mais interessante ainda é perceber que este capítulo tem o intuito de complementar a construção identitária desse sujeito, tanto que, além de *Berufe* (profissões), temos também como temas *Familienstand* (estado civil) e *Zahlen* (números), esse último no intuito de falar sobre a idade. Tais informações nos permitem validar a hipótese de que a temática TRABALHO é, para o material e na perspectiva de quem o produziu, fundamental para a construção da identidade desse sujeito, ou seja, é um ponto identitário tão importante quanto a idade, o nome, o estado civil e a moradia do indivíduo.

O capítulo 3 por sua vez, NÃO indica no sumário que falará sobre o tema *Berufe* (PROFISSÃO, assim como o primeiro não o fazia. É possível, no entanto, identificar nitidamente sua presença ao longo do capítulo, já que ele retoma a temática ao falar das profissões dos familiares (o tema central do capítulo é *Familie*) e o faz bem menos discretamente que no capítulo 1. Vejamos exemplo de uma questão (a segunda) do capítulo 3 que confirma a presença da temática TRABALHO na lição.

Figura 4: Questão 2: verdadeiro e falso

▶ 118 **2 Was sagt Mark? Hören Sie und kreuzen Sie an.**

Mark Poppenreuther (21)

	richtig	falsch
a Das sind meine Eltern.	☐	☐
b Sie sind Schauspieler.	☐	☐
c Sie leben in Frankfurt.	☐	☐
d Meine Schwester, mein Opa und ich sind auch Schauspieler.	☐	☐
e Ich studiere Physik.	☐	☐

Sprachen
Grammatik: Ja/Nein-Fragen, ja – nein – doch;
 Possessivartikel mein/dein
 Verben mit Vokalwechsel
 ich spreche – du sprichst

siebzehn | 17

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 17.

A questão é de interpretação auditiva e sugere que o aluno marque as informações que escutar no áudio. Observemos seu conteúdo: na letra (a) temos “Das sind meine Eltern” (esses são meus pais), logo em seguida (b) “Sie sind Schauspieler” (eles são atores), letra (c) “Sie leben in Frankfurt” (eles vivem em Frankfurt), (d) “Meine Schwester, mein Opa und ich sind auch Schauspieler” (minha irmã, meu avô e eu também somos atores) e (e) “Ich studiere Physik” (eu estudo física – Universidade.)

Mais uma vez, a segunda informação identitária, antes mesmo de onde a pessoa reside (c), é a profissão (b); de 5 questões 3 falam em trabalho.

A seção *Modul-Plus* do módulo 1, como esperado, retoma as temáticas em investigação em seu conteúdo de revisão das lições.

Figura 5: Sumário Módulo 2



MODUL 2	4	EINKAUFEN, MÖBEL Der Tisch ist schön!	25
	5	GEGENSTÄNDE, PRODUKTE Was ist das? – Das ist ein F.	29
	6	BÜRO & TECHNIK Ich brauche kein Büro.	33

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

No módulo 2, temos nos capítulos 4 e 5 o enfoque na categoria CONSUMO, enquanto no capítulo 6 retomamos a temática TRABALHO. Dessa vez, não temos nenhum dos capítulos com as categorias implícitas; é perceptível pelo próprio sumário que o enfoque das lições será de fato nelas. Nesse caso, não será necessário trazer questões que comprovem a presença das categorias nas lições, o próprio sumário já nos permite confirmar tal premissa.

O tema macro do capítulo 4, “*Einkaufen, Möbel*” (compras, móveis), já nos deixa muito claro que é de CONSUMO que iremos tratar ao longo da lição. É curioso que a proposta do capítulo para apresentar os móveis tenha como foco a compra desses itens e não simplesmente os itens, e a partir daí “n” outras possibilidades poderiam estar em aberto no capítulo. Exemplo: Quais móveis existem na casa de x, o que tem no quarto de y, ou temas como reutilização, reciclagem ou transformação de um móvel em outro, etc.

No capítulo 5, o tema é “*Gegenstände, Produkte*” (objetos, produtos), o que mais uma vez dita que a relação que teremos com o novo vocabulário será de CONSUMO. A linha de pensamento é a mesma que estabelecemos no capítulo 4. Por que determinar já no sumário a forma como esse aprendiz deve enxergar tais objetos? A quem interessa essa associação direta entre uma coisa e outra?

Como já descrito na introdução da análise desse módulo, o capítulo 6 não segue a categoria CONSUMO, mas aborda mais uma vez a categoria TRABALHO. Seu tema macro, “*Büro und Technik*” (Escritório e tecnologia), já nos indica que o conteúdo abarcado tratará disso. O título “*Ich brauche kein Büro*” (Eu não preciso de um escritório), por outro lado, sugere que talvez não se trate de trabalho numa concepção tradicional, mas, ainda assim, confirmamos a presença da categoria TRABALHO no capítulo. Ao analisá-la, fica claro que a temática é de fato bastante abordada e que pouco é explorado sobre essa ideia de um trabalho não tradicional.

A seção *Modul-Plus* do módulo 2, como esperado, retoma as temáticas em seu conteúdo de revisão das lições.

Figura 6: Sumário Módulo 3



MODUL 3	7	FREIZEIT, KOMPLIMENTE Du kannst wirklich toll ...!	41
	8	FREIZEIT, VERABREDUNGEN Kein Problem. Ich habe Zeit!	45
	9	ESSEN, EINLADUNG ZU HAUSE Ich möchte was essen, Onkel Harry.	49

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

O módulo 3 parece dar uma pausa na implicação direta entre as categorias TRABALHO e CONSUMO e os conteúdos propostos nas lições 7, 8 e 9. Ainda assim, podemos identificar já no sumário que os capítulos 7 e 8 tratam de “*Freizeit*” (tempo livre). Esse conceito de tempo livre já implica a existência de um tempo não livre, ou seja, ele é o intervalo entre as ocupações do indivíduo, o tempo em que ele não está no TRABALHO. Na perspectiva teórica da AD, precisamos estar atentos não só ao que é dito, mas também ao que deixa de ser dito pelas escolhas vocabulares feitas.

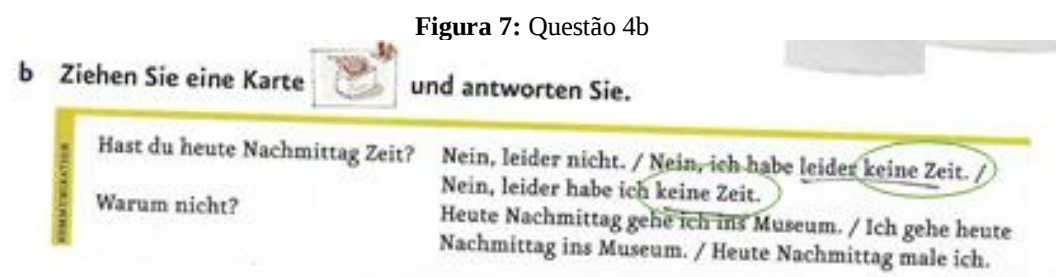
O não-dito muitas vezes faz parte em alguma instância do que é dito. Através de estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata:

nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990, p. 8).

Nos capítulos 7 e 9, no entanto, é de fato muito difícil encontrar qualquer ligação entre os vocabulários da lição e as categorias propostas na análise que não seja a exposta no parágrafo anterior. O capítulo 9, que tem como tema macro “Essen” (comida), surpreende por não utilizar exemplos de restaurante ou supermercado com preços. Apresenta a possibilidade do jantar em casa, muito comum na Alemanha e que, dessa forma, reitera o que a análise já vislumbrava pelo sumário: o módulo 3 de certa forma parece se dissociar das categorias CONSUMO e TRABALHO. E mesmo que não o consiga por completo, é nitidamente, em comparação aos outros, o menos interpelado pelo discurso dessa ideologia.

O capítulo 8, no entanto, rompe um pouco com essa concepção, já que traz consigo a repetição insistente de uma frase que é referência para o meio de trabalho e para o mundo capitalista em geral. A frase “*Ich habe keine Zeit*” (eu não tenho tempo), em um capítulo que teoricamente falaria sobre tempo livre e que tem como título “*Kein problem, ich habe Zeit*” (sem problemas, eu tenho tempo), soa no mínimo irônica e nos reitera a possibilidade de entender esse tempo livre realmente como uma pequena brecha em uma rotina na qual na verdade o tempo sempre falta. O tema macro da lição, “*Freizeit, Verabredung*” (Tempo livre, compromisso), já nos possibilita enxergar no próprio sumário a divisão entre tempo livre e uma rotina de compromissos. Isso se confirma ao longo do capítulo.

Para ilustrar a ideia “*ich habe keine Zeit*”, vejamos alguns exemplos:



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 46.

Figura 8: Caixas de revisão: gramática e comunicação

GRAMMATIK		KOMMUNIKATION	
temporale Präpositionen am, um	am + Wochentage/ Tageszeiten	am Dienstag / am Abend in der Nacht	
	um + Uhrzeiten	um drei Uhr	
Verbposition im Satz		sich verabreden	
Position 2	Leider habe	ich doch keine Zeit.	
	Ich habe	leider doch keine Zeit.	
		einen Vorschlag machen und darauf reagieren	
		Gehen wir ins Kino / ...?	Gute Idee! / Okay!
		Vielleicht können wir morgen Abend in(s) ... gehen?	Nein, leider nicht. Ich habe keine Zeit.
		Lust auf Schwimmbad?	Tut mir leid, ich habe keine Lust. Ich kann leider nicht. Ich gehe ...

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 48.

Esses são apenas dois recortes do capítulo, mas outras questões repetem a prerrogativa da falta de tempo. É o exemplo de construção frasal escolhido para ilustrar: organização de frase, questões de comunicação, resposta de um e-mail, entre outras situações.

A seção *Modul-Plus* do módulo 3 não retoma as categorias investigadas, como já esperado; no entanto, as questões referentes à lição 8 na seção *Aktionseiten* confirmam a hipótese sobre essa lição.

Vejamos o exercício proposto na página 93:

Figura 9: Aktionsseiten: Questão 7c

47 Lektion 8 7c

Partner B

Sich verabreden

Verabreden Sie sich für eine Stunde mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

Was wollen Sie machen und wann treffen Sie sich?

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00	Büro	Büro	Büro	Büro	Büro		Tennis mit Astrid
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00	Sonja: Kino						
20:00			Tennis			kochen	
21:00						mit Tino	
22:00						und Lisa	
23:00						Konzert	
24:00							

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 93.

O exercício em questão é de produção oral e sugere que dois colegas construam um diálogo sobre poderem ou não realizar atividades de tempo livre juntos, negando, concordando, etc. Vejam que, na programação proposta, sugestiona-se que as atividades devem/podem ser pensadas para além do horário de escritório, “Büro”, que ocupa boa parte da agenda na semana. Essa tarefa confirmaria a hipótese de que, apesar de

TRABALHO não estar explicitamente presente no vocabulário das lições 7 e 8, é possível enxergar a categoria temática nas entrelinhas e até mesmo materialmente nessa seção.

Figura 10: Sumário Módulo 4



MODUL 4	10	REISEN, VERKEHRSMITTEL Ich steige jetzt in die U-Bahn ein.	57
	11	TAGESABLAUF, VERGANGENES Was hast du heute gemacht?	61
	12	FESTE, VERGANGENES Was ist denn hier passiert?	65

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

Os capítulos 10, 11 e 12 do módulo 4, como no anterior, parecem, quando olhamos apenas o sumário, não contemplar explicitamente as categorias CONSUMO e TRABALHO em seus conteúdos, apesar de deixarem em aberto a possibilidade de abarcarem de alguma forma essas temáticas.

Vejamos: o capítulo 10, que tem como tema macro “*Reisen, Verkehrsmittel*” (viagem, meios de transporte), abre a possibilidade do deslocamento para o trabalho e também trata da concepção de viagem como turista, na qual o indivíduo vislumbra a posição de consumidor desde o momento da compra de passagens, até a alimentação, os gastos com hotéis, as compras de *souvenirs* etc. No próprio capítulo, no entanto, isso é bem pouco explorado. O foco recai na questão dos meios de transporte sem especificar esse deslocamento, e não se constrói tão claramente essa ideia de sujeito turista. Apesar disso, checando o *Modul-plus* ao fim desse capítulo, encontramos essa construção de forma contundente. Como já explicado anteriormente, nessa seção, temos atividades extras que retomam o conteúdo das lições do módulo; sendo assim, constatamos que, mesmo quando não temos diretamente no capítulo a interpelação da ideologia capitalista, ela é encontrada em seus adendos, como no caso do módulo 4, de forma bem efetiva. Alguns exemplos:

Na seção *Film-Stationen* temos a questão “*Mein Weg ins Büro*” (meu caminho para o trabalho) como proposta de exercício para consolidação vocabular.

Figura 11: Filmstationen: Questão 1

FILM-STATIONEN Clips 10–12

► Clip 10 **1 Mein Weg ins Büro – Was ist richtig? Sehen Sie die Reportage und kreuzen Sie an.**

- a Hanna wohnt in Weßling. ☐
- b Sie arbeitet in Weßling. ☐
- c Sie hat kein Auto. ☐
- d Sie steigt in Weßling in die S-Bahn ein. ☐
- e Am Hauptbahnhof steigt sie um. ☐
- f Um Viertel vor acht kommt sie im Büro an. ☐



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 70.

E na seção *Projekt Landeskunde*, temos uma página inteira, da qual separei apenas uma questão, que propõe uma viagem turística para Zurique, na Suíça.

Figura 12: Projekt Landeskunde

2 Ein Tag als Tourist in Zürich

- a Sie sind am Hauptbahnhof in Zürich, möchten die Stadt besichtigen und dabei alle öffentlichen Verkehrsmittel nehmen. Suchen Sie Informationen im Internet und planen Sie Ihren Tag.



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 71.

Os exercícios e textos propostos nessa seção exploram a temática esperada para o capítulo e não identificada nas páginas principais, confirmando a presença das categorias no capítulo 10.

O capítulo 11, “*Tagesablauf, Vergangenes*” (rotina, passado), deixa um pequeno indício de que talvez encontremos algo por conta do termo “rotina”, e essa hipótese se confirma quando olhamos algumas questões propostas no próprio capítulo e nas seções complementares. Para exemplificar como grande parte da rotina tem como sugestão ser ocupada por atividades de TRABALHO e CONSUMO, separei duas questões, uma contida na própria lição e uma retirada do anexo *Aktionsseiten*.

Vejamos:

Figura 13: Questão 3

3 Was macht Anja heute?
Lesen Sie den Terminkalender. Spielen Sie dann ein Telefongespräch

MONTAG 3. JUNI

Termine:

9 Uhr	
10 Uhr	Büro
11 Uhr	
12 Uhr	
13 Uhr	13:15 Uhr Essen bei Barbara
14 Uhr	
15 Uhr	
16 Uhr	ab 16:00 Uhr Cello üben
17 Uhr	
18 Uhr	
19 Uhr	bis 20:30 Uhr Orchesterprobe
20 Uhr	
21 Uhr	

Notizen:

Dr. Weber anrufen!!
Nora und Marc anrufen
Finna Bergerair / Kleiderschrank fertig?
Geschenke für Tante Betty kaufen
Wein für die Party kaufen

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 62.

Essa questão mostra a agenda da personagem “Anja” e propõe que, depois de ler, o aprendiz treine uma conversa telefônica falando sobre rotina. O ponto principal aqui é a proposta de que a manhã da personagem se passa no escritório, “Büro”. Além disso, nas notas, “Notizen”, vemos duas atividades de CONSUMO: “Geschenk kaufen” (comprar presente) e “Wein kaufen” (comprar vinho).

Figura 14: Aktionsseiten: Questão 7

Lektion 11 7 Eine E-Mail schreiben

a Lesen Sie Davids Kalender und schreiben Sie zu zweit eine E-Mail.

MONTAG 29.05.	DIENSTAG 30.05.
08 ⁰⁰	
09 ⁰⁰	
10 ⁰⁰	
11 ⁰⁰	
12 ⁰⁰	
13 ⁰⁰	
14 ⁰⁰	
15 ⁰⁰	
16 ⁰⁰	
17 ⁰⁰	
18 ⁰⁰	
19 ⁰⁰	
20 ⁰⁰	

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 96.

Na seção *Aktionseiten* (p. 96), há mais um exercício de produção proposto: “Eine E-Mail schreiben” (escrever um e-mail). Nele temos novamente a presença das duas categorias TRABALHO e CONSUMO, já que “Büro/arbeiten”

(escritório/trabalho) ocupa boa parte do dia e de tarde ainda temos a proposta de “*einkaufen*” (fazer compras).

O capítulo 12, que fala sobre “*Feste und Vergangenes*” (festas e passado), é o último do livro e foi o único que não se utilizou das categorias em análise para sua construção vocabular, nem no próprio capítulo, nem nas atividades extras propostas ao final do módulo e do material.

RESULTADO PRELIMINAR

Levando em consideração toda a análise realizada, verificando sumário, capítulos e todas as seções do *Modul-plus* e *Aktionseiten*, pudemos verificar que há massiva presença das categorias CONSUMO e TRABALHO em todos os 4 módulos da edição. Sendo assim, temos como resultado que **100%** dos módulos do material *Menschen A1.1* abordam temáticas de cunho neoliberal (como levantado na proposta teórica, tais noções são alicerces da ideologia em questão). Se considerarmos a análise por capítulos, na qual apenas dois (9 e 12), dos 12 capítulos dispostos na edição, não apresentaram qualquer indício de interpelação pelas categorias CONSUMO e TRABALHO, seja nos capítulos em si ou nos anexos (questões e textos referentes às suas respectivas temáticas), teremos precisamente que **83,33%** dos capítulos contam com a presença das categorias investigadas em seu conteúdo.

Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica (Pêcheux, 1975); dessa forma, podemos enxergar até aqui que o ensino de ALE pode ser de alguma maneira, a partir da análise desse material especificamente, um dispositivo potente da ideologia neoliberal, com foco para as categorias do trabalho e consumo.

Levando em consideração que a produção do material analisado, assim como a maioria de sua categoria, é realizada fora do país de aplicação, mais especificamente na Alemanha, é possível estabelecer uma provável relação de invisibilidade e não representatividade entre o material e aquele que fará uso dele. A construção de uma projeção imaginária de um sujeito distante da realidade é, dessa forma, um fator importante a considerarmos na análise desse livro.

[...] os livros didáticos são a produção visível de um conjunto de especialismos definidos por uma equipe ou grupos que pautam a **seleção**, a

normalização, a **hierarquização** e a **centralização** de informações e conteúdos que consideram relevantes, necessários ou até mesmo indispensáveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Arantes, 2018, p. 6).

O que, então, esse grupo de especialistas poderia ter considerado para produzir um material em que acredita ser relevante e necessário dar espaço, em 10 dos seus 12 capítulos e em todos os seus 4 módulos, a conteúdos de CONSUMO e TRABALHO? É possível estabelecer aqui a hipótese de que o aprendiz de ALA sofreria uma individuação de consumidor e trabalhador, mais profundamente, de mercado consumidor e mão de obra. A partir daí podemos estabelecer duas hipóteses: 1. Quem produz o material acredita que o aluno (não importa em que país ou em qual cultura) estaria interessado em aprender o idioma por dois motivos, ir trabalhar na Alemanha ou ser turista e consumir na Alemanha. 2. Quem produz o material, influenciado por projetos políticos do país de origem da língua, direciona o aprendizado de ALA para que o aluno aprenda a produzir o idioma em meio a todo esse contexto ideológico e se identifique ou se entusiasme com as possibilidades de utilização da forma que se espera/há interesse que ele faça. É plausível que pensemos, principalmente inseridos em uma realidade capitalista, que os principais objetivos de um aprendiz de língua adicional seja turistar ou trabalhar em países que têm o idioma como língua oficial, no entanto, existem diversos outros motivos que levam as pessoas a querer aprender um novo idioma. Questões sociais (amigos, parceiros, família), curiosidade e afeição a partir de pequenas exposições já vividas, ser professor e formar novos aprendizes, ler textos e teóricos em original e, principalmente, ter a capacidade de se expressar, falando de si mesmo, do seu país, de questões políticas, de questões inclusive simples do dia a dia, como alguém complexo e não meramente um turista ou profissional.

É possível, assim, enxergar de maneira macro um projeto de poder nessa relação entre país de origem da língua e aprendizes estrangeiros do idioma. “Poderíamos interpretar esse projeto de poder por meio de uma concepção marxista crítica do poder, baseada na crítica da funcionalidade econômica” (Arantes, 2018, p. 8), em que “o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível” (Foucault, 2002, p. 20). Conseguiríamos criar hipóteses a partir da análise realizada de que não só há interesse

em que o aprendiz de fato aprenda o idioma, mas, principalmente, de que existe um direcionamento através do material didático de como e para que ele possivelmente irá utilizá-lo.

O aprendiz de ALE poderia ser definido, nessa perspectiva, como um sujeito que potencialmente consumiria em território alemão e/ou preencheria lacunas de mão de obra que o país possui. Força produtiva ou consumidor e aquecedor da economia, esse aprendiz seria uma peça desejada para a manutenção da engrenagem capitalista vigente na sociedade alemã atual. Apesar da consciência de que vivemos em um mundo globalizado, onde relações de trabalho têm cada vez menos fronteiras, principalmente após a pandemia da COVID-19 e as possibilidades de locomoção, com o desenvolvimento das tecnologias e meios de transporte, reduziram as distâncias, seguimos questionando, temáticas de consumo e capitalista fazem parte de 90% dos nossos discursos? São o cerne da identidade do aprendiz? Deveriam ter de fato tamanho destaque a ponto de praticamente dominar um ou tantos outros materiais de alemão como língua adicional?

ANÁLISE DAS ESTRUTURAS EM EXERCÍCIOS DE PRODUÇÃO

Para finalizarmos a análise e levantarmos hipóteses acerca da liberdade de produção de discurso pelo aprendiz de ALA que disporá do livro analisado para o aprendizado da língua, a sugestão é que investiguemos algumas das questões de produção propostas por ele, buscando identificar o espaço de criação/colaboração do aprendiz na elaboração das formações discursivas. Para tal separamos algumas questões ao longo do material.

As questões escolhidas refletem as diretrizes gerais das questões de produção que compõem todo o material, tanto nas que são apresentadas nos próprios capítulos quanto nas que figuram nas seções extras de exercícios *Modul-plus* e *Aktionseiten*. Pouco ou nada se altera de um capítulo para outro; mesmo quando o formato da questão muda, o espaço de produção e a liberdade para a construção ou desenvolvimento de FDs se mantêm muito parecidos.

Exemplos de exercícios de produção escrita:

Figura 15: Questão 7: escrever um pequeno texto sobre si.

7. Einen kurzen Text über sich schreiben

a Lesen Sie den Steckbrief und den Text und markieren Sie die Verben.

STECKBRIEF

Vorname: Mette
 Familienname: Svendsen
 Herkunft: Dänemark
 Wohnort: Kopenhagen
 Beruf: Studentin / Job als Kellnerin
 Alter: 24
 Familienstand: Single
 Kinder: keine Kinder

Ich heiße Mette Svendsen und komme aus Dänemark. Ich wohne in Kopenhagen. Ich bin Studentin und habe einen Job als Kellnerin. Ich bin 24 Jahre alt, Single und habe keine Kinder.

b Und Sie? Ergänzen Sie den Steckbrief und schreiben Sie einen Text über sich selbst.

STECKBRIEF

Vorname: _____
 Familienname: _____
 Herkunft: _____
 Wohnort: _____
 Beruf: _____
 Alter: _____
 Familienstand: _____
 Kinder: _____

(A)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 16.

Nesse primeiro exercício (A), a proposta é ler o *Steckbrief* (formulário de características) já preenchido e o modelo de texto já formulado a partir dele para, em seguida, preencher o próprio *Steckbrief*, com as suas características, e elaborar um texto com elas.

Figura 16: Questão 8: escrever um e-mail

8 Absagen

a Lesen Sie die E-Mail und kreuzen Sie an.

Die E-Mail ist ☐ höflich ☐ unhöflich.

b Sortieren Sie die Wendungen. Schreiben Sie dann die E-Mail neu.

☐ Liebe Grüße | ☐ leider kann ich doch nicht kommen. | ☐ Vielleicht können wir morgen Abend ins Theater gehen? | ☒ Lieber Timo, | ☐ Ich habe keine Zeit.

Betreff: Heute

Timo!
 Komme doch nicht.
 Keine Zeit!
 Sina

(B)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 48.

No segundo (B), o aprendiz é orientado na letra “a” a ler o e-mail já elaborado para responder se ele é uma resposta positiva ou negativa e, a partir das frases disponibilizadas em “b”, organizar seu próprio e-mail.

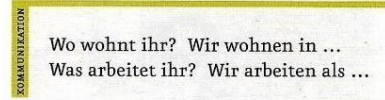
O que podemos concluir após analisar as duas questões é que há pouco ou nenhum espaço para elaboração do discurso pelo próprio aprendiz. As estruturas propostas são extremamente engessadas, permitindo pouquíssima ou nenhuma utilização de vocábulos distintos dos que já são propostos ou exemplificados na questão, havendo pouco espaço ou encorajamento para construções independentes e inéditas. Em (A) o aprendiz ainda consegue colocar suas próprias características, apesar de ser instruído a seguir pontos específicos em sua produção; em (B) ele sequer contribui com qualquer pessoalidade na construção de seu discurso.

Exemplos de exercícios de produção oral:

Figura 17: Aktionsseiten: Questão 3d

Was haben Sie gemeinsam?

- Überlegen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner: In welcher deutschen Stadt wohnen Sie? Was arbeiten Sie?
- Fragen Sie jetzt die anderen Paare im Kurs. Hat jemand etwas mit Ihnen gemeinsam?



(C)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 74.

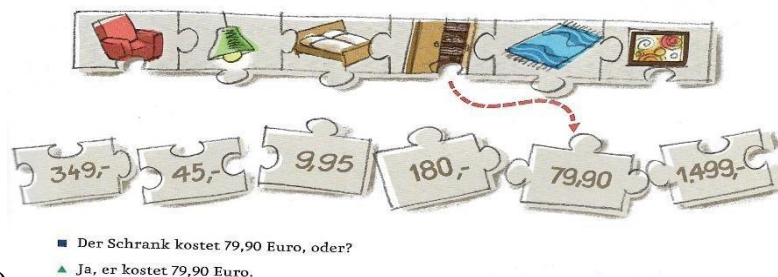
Nessa questão (C), a proposta é que o aprendiz descubra o que há em comum entre ele e os colegas, “*Was haben Sie gemeinsam?*”. Essa poderia ser uma questão que abriria possibilidades sobre assuntos diversos, inclusive alguns de maior interesse dos alunos. No entanto, não é o que acontece; o direcionamento que se dá é que se responda a duas questões para realizar tal investigação: *In welcher deutschen Stadt wohnen Sie?* (Em qual cidade alemã o senhor/senhora mora?) e *Was arbeiten Sie?* (Em que o senhor/senhora trabalha?).

Podemos vislumbrar aqui dois direcionamentos da questão em relação à construção dos discursos que partirão dela: 1. Que o aprendiz se dirija formalmente ao seu colega de curso para descobrir o que eles teriam em comum, o que não faria qualquer sentido lógico com o gênero de uma conversa dessa natureza e conteúdo. 2. Que, ao buscar, familiaridades com o colega, dois tópicos específicos deveriam ser investigados: onde ele mora e com o que trabalha. A questão consegue delimitar ainda mais a elaboração, propondo que o local de moradia do aprendiz seja em alguma cidade alemã, o que na maioria das vezes não condiz com a realidade desse sujeito.

Figura 18: Aktionsseiten: Questão 6b

Puzzle: Was kostet der Schrank?

Setzen Sie das Puzzle zusammen. Vergleichen Sie dann mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.



(D)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 79.

Na questão (D), temos mais uma proposta extremamente limitada e artificial, com pouco ou nenhum espaço para construções que fujam ao padrão já sugerido no exercício. O comando é que o aprendiz e um colega escolham o preço dos objetos e construam diálogos a partir da estrutura já dada, compostos pela pergunta “*Der Schrank kostet 79,90 Euro, oder?*” (O armário custa €79,90, né?) e a resposta “*Ja, er kostet 79,90 Euro*” (Sim, ele custa €79,90). A liberdade na elaboração desse diálogo pelo aprendiz seria apenas de trocar objeto e preço, não havendo qualquer espaço para uma contribuição pessoal.

Em consonância com a proposição foucaultiana de que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma da reutilização permanente das regras” (Foucault, 2014, p. 36), podemos identificar nas questões de produção (A), (B), (C) e (D) que as orientações dos enunciados e as estruturas predeterminadas propostas confirmam a hipótese de que há pouca liberdade para a elaboração do discurso, sendo ele controlado por uma condução quase invisível ao aprendiz, porém bastante perceptível para a análise. Determina-se como se fala, sobre o que se fala e do que não se fala através de estruturas engessadas e muitas vezes totalmente ou quase totalmente preenchidas. Claro que devemos considerar aqui a resistência do sujeito em relação ao que lhe é proposto, seja ela consciente ou inconsciente, mas o que vemos é que o material didático em especial possui um poder diferenciado em relação às construções de discurso que ocorrem a partir de suas propostas vocabulares e, notadamente, a partir de seus exercícios de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da consciência do inacabamento de uma análise como esta, a partir do que foi investigado no presente artigo, é possível que cheguemos a algumas conclusões a respeito da composição temática do livro examinado, da individuação do sujeito sob a hipotética perspectiva dos produtores do material e dos interesses políticos e econômicos por trás de sua produção, além das limitações que as estruturas propostas em exercícios de produção possivelmente gerariam na elaboração de formações

discursivas pelo aprendiz, formações que em alguma instância não seriam apenas discursivas, mas também ideológicas.

A composição temática do material *Kursbuch* volume A1.1, da coletânea *Menschen*, apresentou fortes indícios de interpelação pela ideologia neoliberal, já que foi possível identificar em 100% de seus 4 módulos e 83,3% de seus 12 capítulos a presença das categorias CONSUMO e TRABALHO, comprovando a hipótese inicial de que grande parte do livro seria composto por temáticas associadas ao mercado de trabalho. Esse resultado nos permitiu projetar uma imagem de aprendiz na hipotética perspectiva de quem produziu o material, alinhada com os interesses econômicos e políticos envolvidos na relação entre a Alemanha como país de origem da língua e aprendizes estrangeiros em território alemão ou não, brasileiros inclusos, enxergando esses aprendizes como potenciais trabalhadores e/ou consumidores. Essa relação de fato existe, é no entanto extremamente raso enxergar uma língua como mero instrumento de trabalho e possibilidade de consumo, por trás de questões práticas que instigam o aprendizado de um idioma adicional, existem também questões sociais, emocionais, culturais e ao aprendermos uma língua, deveríamos ser expostos de forma mais plural a sua composição (citação), estando os aprendizes que utilizam materiais tão direcionados como o analisado nesse artigo, muitas vezes, e mesmo sem fazer um curso voltado para *business*, inclinados a desenvolver um repertório linguístico limitado e limitante.

Por fim, as estruturas propostas nos exercícios de produção, que revelaram o engessamento do discurso do aluno, abrindo pouco ou nenhum espaço para a criticidade ou liberdade para criação, assim como o direcionamento temático excessivo, levam-nos a sugerir que o material analisado contribuiria para a manutenção e difusão do discurso do trabalho e consumo. Haja vista que a proposta de análise teve como base as relações entre discurso, ideologia e poder, pudemos vislumbrar, ao longo do material, diversos exemplos que comprovaram as hipóteses iniciais em relação a essas três diretrizes nas perspectivas abordadas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. DOI: 10.11606/1982-883721341. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789>. Acesso em: 5 out. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Guattari, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2a edição. São Paulo: Editora brasiliense, 2017.
- MAINGUENEAU, D. *Nouvelles Tendances en Analyse de Discours*. Paris: Hachette, 1984. Novas tendências em Análise do Discurso, trad. bras. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- MALERBA, J. *Uma análise da Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em 07.03.2023.
- PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 7-24, jul/dez, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Campinas: Pontes, 1988.
- PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. & HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony.(org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PERCIO, A.; FLUBACHER, Mi-Cha. 2017. "Language, education and neoliberalism". In: FLUBACHER, M.C.; PERCIO, A. (eds.). *Language, education and neoliberalism. Critical Studies in Sociolinguistics*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. Chapter 1, Kindle Edition.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder* (2008); Judith Huffnagel, Karina Falcone, organização. - 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Rayanne Lira Favacho Caspary: Mestranda em Linguística, UERJ. Analista do discurso, crítica de materiais didáticos internacionais e coloniais e produtora de materiais alternativos. Possui bacharelado e licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Letras Português e Alemão e suas respectivas literaturas (2018). Atualmente professora de Língua Alemã no Colégio Cruzeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de língua adicional e produção de material didático para ensino de língua alemã. Mãe do Benjamin.

Poliana Coeli Costa Arantes: Professora Associada de Língua Alemã do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Letras (área de Linguística) do ILE/UERJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Bolsista do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordenadora do Convênio de Cooperação Internacional entre a Westsächsische Hochschule Zwickau (Alemanha) e a UERJ. Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, em Convênio de Cooperação entre o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR/ONU) e a UERJ, no período de 2017-2019. Coordenadora do GT/ANPOLL Discurso, Trabalho e Ética, desde 2018. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Zeitgeist: Língua Alemã em Contextos Universitários". Pesquisadora do Forschungsgruppe Medienkultur do FRIAS (Freiburg Institut of Advanced Studies), desde 2013 e do Núcleo de Análise do Discurso (NAD-UFMG), desde 2011. Membro-fundadora da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG). Doutora em Linguística (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais,

com período de doutorado sanduíche (bolsa CAPES/DAAD) na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Alemanha), mestre em Linguística (2010) pela UFMG e licenciada pela mesma Universidade em Português/Alemão (2007). Tem atuado na orientação de pesquisas em mestrado e doutorado e em comitês de avaliação de agências de fomento, de instituições de ensino superior e de periódicos científicos nas seguintes áreas e temáticas: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Línguas Adicionais, sobretudo Língua Alemã, e Língua Portuguesa, Análise e Elaboração de Materiais Didáticos, Formação Docente, Análise do Discurso, Estudos Enunciativos, Mídia, Linguagem e Trabalho Docente. MÃE DO BERNARDO.

Análise do gênero *artigo de opinião* no livro didático à luz da análise crítica dos gêneros: reflexões para o ensino

Genre analysis opinion article in the textbook in the light of the critical analysis of genres: reflections to teaching

Rizia Amanda Pereira Ramos
Universidade Estadual do Piauí
riziaamandapr@aluno.uespi.br

<https://orcid.org/0000-0001-6908-815X>

Maria Verônica Monteiro Lima
Universidade Estadual do Piauí
mariavml@aluno.uespi.br

<https://orcid.org/0009-0001-6941-4450>

RESUMO

O artigo buscou investigar como o ensino do gênero textual artigo de opinião é proposto no livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental do 9º ano*, dos autores, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirela Cleto (2018). Com base na análise crítica de gêneros, observamos se os métodos propostos no ensino desse gênero no livro didático em questão são apresentados de forma crítica e reflexiva. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se no arcabouço teórico da análise de gênero de Bakhtin (1997); principalmente, pelas contribuições da análise crítica do discurso, como Jonh Swales (1990); Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2012), que se orientam pela análise retórica e sociorretórica, e na Linguística Sistemico Funcional (LSF), o que fortalece os argumentos em torno de um ensino eficaz do gênero e de suas habilidades ou habilidades cognitivas (BNCC, 2018). Concluímos que a abordagem no livro didático analisado não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros, especificamente, do artigo de opinião.

Palavras-chave: gênero textuais; ensino; livro didático; artigo de opinião.

ABSTRACT

The article sought to investigate how the teaching of the textual genre "opinion article" is proposed in the textbook "Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental do 9º Ano," authored by Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, and Mirela Cleto (2018). Based on the critical analysis of genres, we examined whether the methods proposed for

teaching this genre in the aforementioned textbook are presented in a critical and reflective manner. For this purpose, this research is grounded in the theoretical framework of genre analysis by Bakhtin (1997), primarily drawing on the contributions of critical discourse analysis, such as those by Jonh Swales (1990), Bawarshi and Reiff (2013), and Bezerra (2012), which are guided by rhetorical and sociorhetorical analysis, as well as Systemic Functional Linguistics (SFL). This strengthens arguments around effective teaching of the genre and its cognitive skills or abilities (BNCC, 2018). We conclude that the approach in the analyzed textbook is not sufficient for the teaching-learning process of genres, specifically the opinion article genre.

Keywords: textual genres; teaching; textbook opinion article.

INTRODUÇÃO

No âmbito das diversas atividades sociais, sabemos que os seres humanos interagem constantemente através da linguagem, seja ela verbal, imagética, sonora, gestual, dentre outros. Nesse sentido, a escola é a instituição que desempenha papel indispensável na formação social dos indivíduos, por isso, a importância de um ensino eficaz e reflexivo em suas práticas pedagógicas. Portanto, desde os primeiros anos da vida escolar, aprendemos a ler e escrever gêneros, uma vez que, é por meio deles que nos relacionamos no ambiente social.

Nesse contexto, pensando na importância de trabalhar o artigo de opinião em sala de aula para o desenvolvimento dissertativo-argumentativo dos alunos, bem como almejar um ensino de gêneros como meios que possibilitem interações ideológicas e sociais, nosso objetivo é compreender como o ensino do gênero artigo de opinião é proposto pelo livro didático (LD) *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental 9º ano*, dos autores, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirela Cleto (2018). Para isso, observam-se as orientações pedagógicas da BNCC e a proposta de ensino acerca desse gênero por meio do LD em questão, quanto ao modo de ensino deste. Nesse sentido, a pesquisa se justifica quanto à busca em identificar se os métodos de abordagem para o ensino do gênero artigo de opinião proposto no livro didático é apresentado de modo crítico e reflexivo, sobretudo, se o livro é suficiente e se atende às competências necessárias de interpretação e de escrita na sua produção.

É por meio desse olhar investigativo acerca do ensino de gênero no suporte livro didático, permeado pela BNCC e através das leituras teóricas sobre a análise de gêneros,

que se traz as contribuições de autores como Bakhtin (1997), no que diz respeito a análise discursiva do gênero; John Swales (1990); Bawashi e Reiff (2013), Bezerra (2012), que se fundamentam na Sociorretórica e na Linguística Sistêmico Funcional, que serão discutidas nas próximas seções.

Metodologicamente, as etapas de investigação deste trabalho correspondem a quatro tópicos; o primeiro tópico é apresentar, de forma breve, as habilidades da BNCC no que diz respeito aos gêneros midiáticos no livro didático; o segundo tópico trata acerca da Análise Crítica de Gêneros; no terceiro tópico apresentou-se a descrição da metodologia na realização da pesquisa e, por último, as análises do gênero no livro didático, à luz da análise crítica dos gêneros.

BNCC: HABILIDADES E MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS

Diante as reflexões teóricas, acredita-se que estudar e ensinar gêneros levando em consideração somente seus aspectos formais e gramaticais, não se desenvolve um ensino integral e crítico acerca de gêneros, pois deve ser desenvolvido um processo de ensino reflexivo e embasado, o qual exige uma prática pedagógica fundamentada teoricamente que possibilite despertar no aluno reflexões quanto ao papel funcional dos gêneros em seu contexto de uso, de modo a praticar esse conhecimento na hora de ler e escrever textos.

Com esse intuito, trabalhar com o artigo de opinião requer desenvolver no aluno, antes de tudo, o conhecimento retórico desse gênero por meio da prática de leitura e produção de textos, através do estudo teórico-metodológico proposto pelo professor, para que, assim, o aluno esteja preparado ao se deparar com a leitura e produção de gêneros fora da escola, pois, antes de saber dos critérios gramaticais, também é necessário aprender a ler sobre o gênero.

Diante dos nossos objetivos, procura-se investigar as habilidades e métodos pedagógicos sugeridos pelo documento que rege o sistema nacional de ensino brasileiro, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Como se sabe, esse documento detém diretrizes em nível nacional na unificação dos componentes

disciplinares e, além disso, propõe traçar estratégias que sejam eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas no público estudantil do país.

Diante da importância desse documento para o regimento educacional brasileiro, em nosso estudo, é preciso averiguar qual a contribuição teórica e metodológica da BNCC (2018), sobretudo, verificar como se dá a exigência de resultados eficazes desse ensino, por meio do livro didático. Na BNCC (2018), no componente curricular de ensino da Língua Portuguesa, no que se refere ao 9º ano, no campo de ensino dos gêneros da esfera do jornalismo/midiático, o qual constitui nosso escopo específico de análise, o documento esclarece que o objetivo de ensino dos gêneros da esfera midiática é “desenvolver autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (BNCC, 2018, p. 221). Dessa maneira, observamos o objetivo do ensino de gêneros midiáticos como meio de preparar o aluno para a vida em todas as suas esferas comunicativas, assim sendo, desenvolver o público-estudantil socialmente, sobretudo, ensiná-los a se posicionarem criticamente utilizando das ferramentas midiáticas.

À luz do que propõe os PCNs (1998, p. 140) diante ao ensino de gêneros, observa-se o posicionamento do documento acerca da importância do ensino de leitura para a compreensão e produção de diversos gêneros, apresentando critérios de avaliação de textos de modo a refletir a “estrutura, o propósito comunicativo, a finalidade, especificidades do gênero, lugares preferenciais de circulação, marcas linguísticas, interlocutor eleito”, dentre inúmeros processos de análise que privilegiam e orientam para a compreensão linguística e para as categorias de produção de variados textos. Ou seja, esse documento, embora tenha sido publicado muito antes da BNCC, também traz contribuições reflexivas para o processo de ensino-aprendizagem e letramento em sala de aula.

Em relação às orientações pedagógicas ao ensino brasileiro, a BNCC (2018) descreve de forma detalhada as habilidades que devem ser adquiridas em cada campo da linguagem, apresentando através de habilidades, competências e estratégias específicas para serem trabalhadas em cada série do ensino básico, principalmente, traçando métodos e habilidades para cada série de forma que auxilie o professor em sua prática. Assim, em se tratando do campo de investigação do nosso *corpus*, na esfera de produção do

jornalismo/midiático, uma das habilidades proposta pela BNCC: (EF69LP01) é “diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso (BNCC, 2018, p. 141).

Destacamos essa habilidade, porque está inserida no contexto dos discursos midiáticos como condição a ser desenvolvida a partir da produção de gêneros que circulam na esfera midiática, ou seja, essas habilidades estão dispostas como elementos essenciais na abordagem do ensino de gêneros midiáticos, como o artigo de opinião, tendo em vista que o tema das *Fake News*, por exemplo, é um crime e tem sido bastante discutido no meio social e é essa temática que é abordada no artigo de opinião no livro didático do 9º ano, que será discutido detalhadamente na abordagem do tópico de análises.

Portanto, conforme as dez competências propostas pela BNCC (2018), destacamos a relevância do ensino crítico de gêneros midiáticos na escola, como por exemplo, o artigo de opinião. Segundo a competência número cinco, referente ao ensino de gêneros midiáticos, esclarece que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 30).

Diante dessa competência, compreendemos que o ensino de gêneros que circulam no meio midiático deve estimular o pensamento crítico e ético dos alunos para se desenvolverem com responsabilidade na interação verbal e no espaço tecnológico. Desse modo, a competência número cinco complementa a competência número sete, no qual afirma que os alunos devem:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo e dos outros” (BNCC, 2018, p. 9)

Ou seja, esta competência exige preparação teórico-argumentativa do aluno na produção de gêneros midiáticos. Para tanto, é necessário que esse ensino privilegie a prática interdisciplinar, contribuindo para o conhecimento exterior ao gênero. Partindo

desse breve apanhado do que trata o ensino de gêneros no contexto midiático e das habilidades propostas pela BNCC no espaço escolar, agora, serão feitos destaque aos autores principais que tratam da abordagem da análise crítica de gêneros.

ANÁLISE CRÍTICA DOS GÊNEROS: UM OLHAR REFLEXIVO AO ENSINO DE GÊNEROS

Para iniciar as discussões, ressaltam-se as contribuições do filósofo da linguagem Mikail Bakhtin (1997) ao versar sobre as relações dos gêneros com a história, cultura e sociedade. Segundo o autor, os sujeitos utilizam-se das formas de linguagem para que possam participar da vida em sociedade por meio dos gêneros do discurso, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 10).

Nessa perspectiva Bakhtiniana (1997), os gêneros do discurso desempenham variáveis funções sociais através do uso da linguagem revelada em todos os aspectos e esferas sociais. Desse modo, os sujeitos produzem enunciados que se relacionam ideologicamente ao meio social no qual vivem. No entanto, é no ambiente escolar que passamos a conhecer os aspectos formais dos gêneros, a saber: a estrutura, estilo composicional, conteúdo temático, as marcas linguísticas, propósito comunicativo, dentre outros aspectos, a fim de preparar esses sujeitos (alunos) para realizarem diferentes atividades que demandem tal conhecimento, para, assim, efetivar a sua inserção na sociedade. Assim, é inegável que os gêneros medeiam as relações sociais, visto que, propiciam os modos de organização das atividades humanas.

No que se refere aos fundamentos da Análise Crítica de Gêneros no contexto brasileiro, Motta-Rotth, a partir das contribuições de José Luiz Meurer, versa uma abordagem teórica de ensino de gêneros a partir de contextos de uso. A abordagem teórica de Meurer sobre a análise crítica de gêneros no contexto brasileiro tem como propósito de investigação saber “como ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais” (Bezerra, 2017, p. 114), tendo em vista que é através dos gêneros que os indivíduos enfrentam e modificam sua realidade social.

Assim, José Luiz Meurer, ao estudar sobre a teoria da Análise Crítica de Gêneros, se apoiou nos estudos teóricos da Análise do Discurso Crítica¹, postulada por Norman Fairclough, o qual defende que os discursos “produzem, reproduzem conhecimentos, estabelece relações sociais, cria, reforça e reconstitui identidades” (Bezerra, 2017, p. 114). Nesse primeiro momento de aprimoramento da teoria, Meurer *apud* Bezerra (2017) relaciona os gêneros como práticas discursivas, que por sua vez, são materializadas pelas ideologias, assim, defende que o ensino de gêneros deve ser proposto a partir do entendimento de que eles são práticas sociais e discursivas ao mesmo tempo, por isso, os gêneros possibilitam o desvelamento de problemas sociais, ou seja, desenvolvem relações de poder.

Motta-Rott *apud* Bezerra (2017), corroborando com as ideias de Meurer, concebe a análise de gêneros sob o olhar crítico, com base nos estudos de gêneros discursivos de Bakhtin e no diálogo com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF)². Nessa conjuntura teórica, na análise crítica de gêneros se pode destacar o pensamento de Jonh Swales e Vijay Bhatia, o qual corrobora uma análise “sociorretórica” dos gêneros. Dessa forma, os estudos sociorretóricos³, em consonância com a LSF, trazem reflexões e embasamentos teóricos para uma abordagem eficaz e reflexiva em seus contextos de uso no ensino de gêneros.

De acordo com Bezerra (2017), a partir da perspectiva de José Luiz Meurer e Motta-Roth, o ensino de gêneros deve levar em consideração seu contexto de uso nas suas práticas socio-discursivas. Por isso, Meurer dispõe das concepções da LSF, da Análise Crítica do Discurso e dos estudos retóricos de gêneros de modo a relacionar, respectivamente, o contexto de uso, “o estabelecimento de relações sociais”, na medida em que analisa a retórica dos gêneros. Ou seja, esses são os pilares que sustentam uma abordagem embasada teoricamente em um ensino textual crítico e interdisciplinar, com foco nas práticas sociais dos gêneros textuais. Dito isso, na prática pedagógica, desenvolver o conhecimento textual partindo de práticas de leituras que evidenciem os elementos linguísticos, retóricos, ideológicos e culturais dos gêneros.

¹ A Análise do Discurso Crítica – considera o estudo de textos como prática social que reverbera problemas sociais por meio dos discursos.

² A Linguística Sistêmico Funcional - é pautada no estudo funcional da língua, considerando seu contexto de uso.

³ A sociorretórica analisa os métodos prototípicos dos gêneros em relação à cultura, valores e comunidades discursivas na qual utilizam determinados gêneros.

Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) trazem contribuições dos estudos da sociorretórica na perspectiva teórica de John Swales (1990), o qual traz a definição de propósitos comunicativos. Esses propósitos, segundo os autores, são analisados por meio da natureza prototípica dos gêneros e a partir de um objetivo comunicativo em comum por determinada comunidade discursiva, portanto, esse objetivo é reconhecido, estabelecido e reproduzido socialmente em grupos e esferas sociais específicas de uso.

Entretanto, conforme Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 234), é preciso tomar cuidado quanto à identificação generalizada de seus propósitos, pelo fato de que se forem analisados e produzidos apenas por meio de seus propósitos comunicativos, podem limitar-se com a tradicional pedagogia do ensino de gênero. Dessa forma, é necessário que esse ensino seja trabalhado conforme a interpretação que demanda sua complexidade, pois, “há um conjunto de gêneros que podem informar, orientar e formar opinião pública como ocorre, por exemplo, em um programa de notícias”, ou seja, em um conjunto de gêneros, podem haver mais de um propósito comunicativo.

Os propósitos comunicativos de um gênero podem ser compreendidos por meio da “versatilidade” dos gêneros fundamentada em Bhatia (*apud* Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012), que classifica os estudos retóricos de gêneros sob a contínua relação entre “texto e contexto” e entre “língua e cultura” na identificação genérica. Assim, gêneros, cultura e sociedade são indissociáveis na compreensão de textos.

Nesse sentido, de acordo com Bhatia *apud* Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 235) o gênero “ora pode ser identificado em um nível alto de generalização, ora pode ser limitado a um nível específico”, isto é, um gênero pode apresentar apenas um propósito comunicativo ou um conjunto de propósitos comunicativos. Nesse intuito, o autor traz o exemplo dos processos retóricos textuais que corroboram a descrição genérica do gênero anúncio, a saber: narração, descrição, avaliação, explanação, instrução etc. Esses elementos linguísticos compõem, por exemplo, a ordem dos gêneros promocionais de um modo amplo. Por outro lado, também podem especificar qual tipo de produto está sendo vendido através do propósito comunicativo de determinados anúncios.

Na visão de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), os propósitos comunicativos podem assumir finalidades diferentes quando são aplicados em espaços de circulação específicos, por isso, são adaptados em decorrência dos propósitos e dos meios pelo qual determinados gêneros podem se apresentar, posto que o suporte designa o espaço físico

de veiculação dos gêneros. Mediante à importância dos propósitos comunicativos para os estudos de gêneros, compreendemos que esse conceito transcende o ensino da estrutura formal e gramatical da Língua Portuguesa, haja vista que a forma constitui a regra de organização retórica, mas o propósito se sobrepõe à estrutura e confere funcionalidade social ao gênero.

Após essa breve reflexão sobre a importância dos estudos de gêneros no que se refere aos propósitos comunicativos, de acordo Bawashi e Reiff (2013), faz-se relevante observar que são apresentadas discussões basilares para a interpretação e produção escrita no ensino de gêneros, com destaque para a importância desse ensino sob a investigação de como “os gêneros funcionam social e ideologicamente” (Bawashi e Reiff, 2013, p. 214), proposto em uma abordagem crítica de ensino, trazendo a importância de se discutir as transformações e necessidades atuais na produção escrita e em sua circulação em espaços sociais específicos. Nessa concepção, conforme Bawashi e Reiff (2013) no que se refere a abordagem dos Estudos Retóricos (ERG) para o ensino de gêneros:

os estudantes aprendem a reconhecer os gêneros como respostas retóricas e como reflexões das situações em que são usados, além disso, aprendem a usar a análise de gêneros para participar e intervir nas situações com que se deparam” (Bawashi, Reiff, 2013, p. 232).

Portanto, nessa perspectiva crítica, com ênfase na leitura, os gêneros desempenham fundamental importância para que o aluno possa se inserir de forma adequada em seus contextos de uso. No entanto, o enfoque desse ensino também requer conscientizar os professores em seu papel enquanto educadores, tornando-os críticos, e que essa consciência reverbere em suas práticas, pois é necessário que as possibilidades de aprendizagem estejam alinhadas com as experiências vivenciadas no dia a dia desses alunos.

Em consonância com a natureza ideológica dos gêneros, Bawashi e Reiff (2013, 237) esclarecem que “reconhecer que os gêneros são socialmente situados e culturalmente condicionados é reconhecer que eles carregam consigo crenças, valores e ideologias de determinadas comunidades e culturas”. Do mesmo modo, analisar os gêneros sob o aspecto de suas comunidades discursivas é buscar conhecer os seus processos de constituição. À medida que conhecemos como tal gênero se constrói, passamos a compreender seus movimentos retóricos e seus respectivos espaços de circulação.

Portanto, os autores enfatizam que “a aprendizagem de gêneros não pode ocorrer fora dos complexos e dinâmicos contextos socioculturais e conjuntos de apreensões de onde eles surgem” (Bawarshi; Reiff, 2013), ou seja, esse ensino deve ocorrer de modo que seja discutido em sua funcionalidade.

Com base na perspectiva da sociorretórica e da linguística sistêmico funcional, ao passo que aborda os elementos textuais, de modo a identificar os aspectos culturais, é importante para “a análise tanto dos elementos linguístico e retóricos do texto quanto dos elementos ideológicos do contexto” (Bezerra, 2017, p. 117) ao possibilitarem a compreensão e a importância de estudar gêneros em sua integridade funcional, haja vista que essas perspectivas de ensino da linguagem em sua relação com o discurso e o contexto, trabalham tanto os aspectos da norma-culta, bem como a funcionalidade dos gêneros considerando seu contexto de uso. No próximo tópico serão abordados os aspectos metodológicos desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa dos dados, visto que se trata de uma análise investigativa por meio dos aspectos teóricos da ACG com enfoque no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental II. O objetivo foi refletir sobre os métodos de ensino de gêneros à luz da BNCC (2018) no livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental do 9º ano*, dos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirela Cleto (2018) e, por fim, não menos importante, através das contribuições de teóricos da Análise Crítica de gêneros de modo a contribuir para com as práticas desse ensino.

Por meio de um levantamento bibliográfico e documental, foi selecionado o embasamento necessário para a análise crítica do gênero artigo de opinião. Os procedimentos empregados foram: (i) seleção do *corpus* por meio do suporte livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano; (ii) levantamento teórico sobre o ensino de gêneros na perspectiva teórica dos autores como Bakhtin (1997) John Swales (1990), Biasi-Rodrigues (2012); Bezerra (2017); Bawarshi e Reiff (2013); (iii) pesquisas sobre o documento BNCC (2018) e PCNs (1998) na perspectiva do ensino de gêneros midiáticos; (iiii) análise e interpretação do *corpus* artigo de opinião no livro didático *Geração Alpha*

Língua Portuguesa (2018) do 9º ano com base nas contribuições teóricas da análise crítica de gêneros.

Mediante à descrição de tais procedimentos, foi proposta uma interpretação dos métodos de abordagem do gênero artigo de opinião no LD em questão com base no que vem sendo exigido pela BNCC, buscando relacionar os métodos que estão dispostos no livro escolhido com a teoria crítica desse ensino. No próximo tópico, foi tratado de forma específica da análise do gênero artigo de opinião proposto pelo LD em análise.

ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Diante as duas competências (cinco e sete) que tratam sobre o ensino de gêneros da esfera midiática na BNCC, bem como uma das habilidades (EF69LP01, BNCC, 2018) necessárias para a produção desses textos, sobretudo, à luz da análise crítica de gêneros, compreendemos que o documento exige do aluno na produção textual posicionamento crítico e habilidades de escrita e interpretação.

Antes de adentrarmos à discussão do livro, é importante ressaltar a dificuldade dos professores em ensinar gêneros textuais em sala de aula, uma vez que, geralmente, os alunos não possuem hábitos de leitura e, muitas vezes, não são estimulados a pensar ou a se posicionarem criticamente no espaço escolar, à medida que os livros priorizam o ensino de gramática, limitando-os à aprendizagem dos aspectos formais da língua. Desse modo, a prática pedagógica do professor deve ser o diferencial para a eficácia de um ensino-aprendizagem alinhado à BNCC, bem como com a realidade social dos alunos, haja vista que estes utilizam os gêneros em suas práticas discursivas e sociais.

Portanto, é fundamental que a prática pedagógica em sala de aula utilize métodos alinhados com a realidade social dos alunos para que esses possam, de fato, desenvolverem as habilidades orientadas pela BNCC. Dessa forma, a escola é responsável por determinar as metodologias de ensino que privilegie, além da importância sintática e semântica dos textos, a sua funcionalidade nas práticas sociais.

No que tange ao ensino do gênero artigo de opinião, considerando a série 9º ano do ensino fundamental II, a começar pela leitura, é indispensável que o professor apresente o gênero por meio de uma análise retórica, buscando exemplares que explicitem

as características do referido gênero, além de tratar dos aspectos formais, como estrutura e marcas linguísticas. O conhecimento desse gênero deve ser proposto pela ótica discursiva e social, compreendendo que os gêneros são construídos por relações dialógicas, ideológicas e culturais, tornando-os interdisciplinares, a fim de que os alunos entendam a funcionalidade do gênero, assim como o suporte que será veiculado e o contexto de uso na realização de práticas discursivas e sociais.

Quanto ao estilo composicional do gênero, o autor de um artigo de opinião precisa estar apto teoricamente para discutir com propriedade o assunto que será abordado em sua produção textual, demonstrando posicionamento ético e crítico que contribuam com os valores sociais. Em relação à estrutura do artigo de opinião, requer uma organização retórica que envolve introdução com a contextualização do tema e posicionamento crítico e ético demonstrando conhecimento sobre o tema; o desenvolvimento, argumentação com coesão e coerência acerca do problema apresentando e com base em fontes confiáveis, posicionando-se de forma ética; e conclusão, a partir de um breve resumo das ideias trazendo soluções viáveis para o problema.

Após essas etapas de discussões concluídas em sala de aula, o aluno terá um direcionamento estrutural e reflexivo para realizar sua prática textual. Desse modo, ressaltamos que o artigo de opinião é um gênero que possibilita desenvolver, além da escrita, a argumentação, a interdisciplinaridade e a consciência de que podemos transformar a realidade por meio da ação retórica dos gêneros, ou seja, à medida que conhecemos a sua funcionalidade, aprenderemos que os gêneros são responsáveis por mediar nossas relações no mundo, sobretudo, interferir positivamente na vida em sociedade.

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, observemos a proposta de ensino do gênero artigo de opinião no LD em análise tal como exposto na figura abaixo:

Figura 1: Artigo de opinião



Fonte: NOGUEIRA. Everaldo. Et al., 2018.

A primeira ilustração retirada do livro didático em questão corresponde ao gênero textual artigo de opinião, o qual trata sobre o tema das “fake news” e do fenômeno “slow news”, um texto de Carlos Castilho, publicado em 14/01/2017. Esse texto argumenta que as fakes news vêm ocorrendo de modo amplo e tece críticas a alguns profissionais jornalistas ou de “amadores” em blogs e em redes sociais, que em busca de ser o primeiro a publicar uma notícia, anunciam notícias falsas ou “meias verdades” no espaço de imediatismo da internet, causando proporções catastróficas para seriedade do jornalismo. Além disso, tece críticas àqueles que divulgam esse tipo de notícia nas redes sociais compactuando com o crime das fake news, visto que o terreno das redes sociais é bastante opinativo e, na maioria das vezes, são opiniões que não apresentam embasamento teórico.

Por outro lado, o fenômeno “slow news”, contrário ao imediatismo, traz uma forma mais lenta, porém, confiável do jornalismo com o objetivo de combater a prática das fake news. Essa temática é bastante atual e polêmica e provoca muitos debates que, por sua vez, mobilizam outros discursos polêmicos, como por exemplo, as eleições presidenciais de 2018 no Brasil, bem como a dos Estados Unidos. No artigo de Carlos

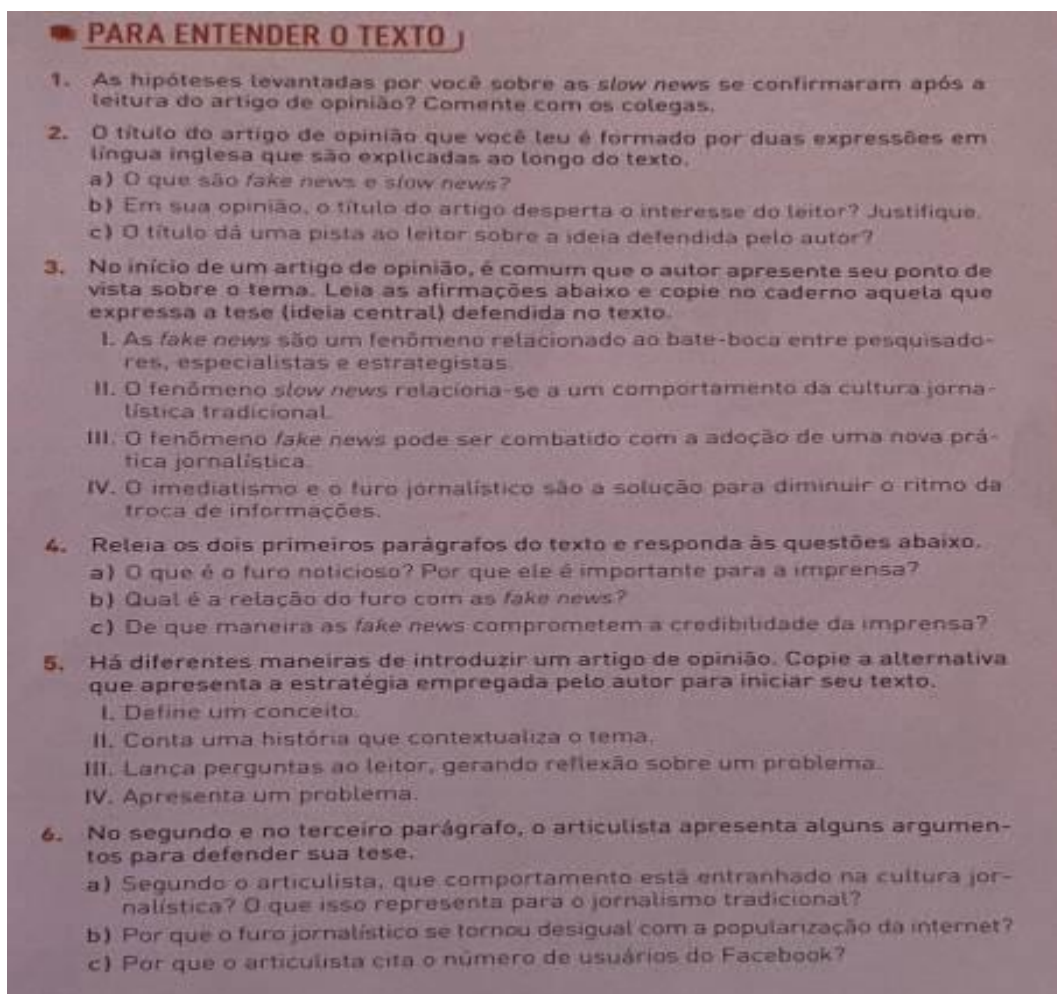
Castilho, traz-se a problemática do ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que se utilizou das redes sociais *Facebook* e *Twitter* para “governar” o país.

Assim, a partir da leitura e interpretação do texto, observou-se que o artigo de opinião é bastante interdisciplinar, haja vista que traz à baila, além do tema central, os problemas evidenciados pelas práticas negativas das fake news, como o teor político, a falta de ética de alguns jornalistas na tentativa de alcançar mérito em detrimento de legitimidade no espaço profissional, além de internautas das redes sociais que não possuem o cuidado de verificar fontes confiáveis antes divulgar notícias falsas. Desse modo, analisando o texto do artigo de opinião observamos o seu caráter interdisciplinar, ou seja, assuntos cotidianos que podem ser vistos em outras disciplinas e que também podem ser discutidos a partir da leitura e interpretação desse gênero.

Nesse sentido, retomando a concepção de Meurer, Motta-Roth *apud* Bezerra (2017, p. 17), os estudos de gêneros têm o elemento crítico imprescindível para a pedagogia de gêneros, assim, para que esse ensino se efetive de forma adequada, nas “relações interdisciplinares” é importante que ocorra esse olhar interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Motta-Roth esclarece a importância de realizar uma abordagem crítica, uma vez que propõe uma análise linguística no tempo e no espaço, ou seja, respalda os estudos de gêneros privilegiando além dos aspectos linguísticos e estruturais, o contexto de uso e os movimentos retóricos pertinente aos gêneros. Portanto, põe em prática que as atividades humanas são realizadas através de gêneros, por isso, devem ser ensinados no âmbito cultural.

Agora, verifiquemos com base na figura dois, ilustrada abaixo, como o ensino do artigo de opinião está proposto no livro didático em análise do 9º ano do ensino fundamental, levando em consideração ao que foi discutido acerca da análise crítica de gêneros.

Figura (2): para entender o texto



Fonte: NOGUEIRA. Everaldo. Et al., 2018.

Observando a proposta de abordagem desse livro didático, na figura dois, temos o estudo do texto com algumas questões voltadas para a interpretação do texto. De modo a contextualizar, na seção “para entender o texto” temos seis questões, a primeira pergunta diz respeito se as hipóteses que foram levantadas antes da leitura do texto foram confirmadas após a leitura, a segunda é sobre o título do texto e se os alunos sabem o que são as *fake news*, na terceira é uma pergunta objetiva que deverá marcar a resposta que expressa a tese central do texto, na quarta questão, com perguntas de letras a, b e c, se alunos sabem o que é o furo noticioso? Por que é importante para a imprensa? Qual a relação do furo com as *fake News*? De que maneira as *fake News* comprometem a credibilidade da imprensa? Na quinta questão, o livro didático traz a questão estrutural do texto com uma pergunta objetiva sobre como iniciar uma introdução no artigo de

opinião e, por fim, na sexta questão, qual comportamento está entranhado na cultura jornalística?

Foi possível observar que a seção “para entender o texto” tem a finalidade de extrair informações pertinentes à estrutura e somente ao tema exposto pelo articulista do texto. Diante disso, conforme o que discutimos sobre a exigência da BNCC para o ensino de gêneros midiáticos no livro didático e retomando a competência número seis, no qual afirma que uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos é, além de compreender, também a utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e reflexiva, observamos, a partir das questões levantadas, que o ensino crítico e reflexivo não é estimulado através do livro didático em estudo, pois abordar questões intrínsecas ao texto não enriquece as possibilidades interdisciplinares de debate e construção de um pensamento reflexivo nas práticas sociais.

Desse modo, a competência número sete assevera que os alunos devem ser estimulados a argumentar tendo em vista fatos e informações confiáveis para saber formular e negociar e defender ideias, levando sempre em consideração os direitos humanos e um posicionamento ético. Diante disso, examinamos que a discussão a respeito das fake News no artigo de opinião em análise deveria ser mais explorada, pois além de ser uma temática atual e importante a ser discutida, o LD deveria almejar atividades que estimulassem os discentes a argumentar em relação à temática discutida, atentando aos fatos e dados que articulam para arquitetar seus posicionamentos.

Conforme Bawashi e Reiff (2013, p. 237), “reconhecer que os gêneros são socialmente situados e culturalmente condicionados é reconhecer que eles carregam consigo crenças, valores e ideologias de determinadas comunidades e culturas”, portanto, observamos através da metodologia do livro didático que os gêneros não são instruídos à luz de uma análise crítica de gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que se expôs ao longo deste trabalho, a partir das contribuições da BNCC e da teoria de análise crítica de gêneros, de acordo com o objetivo presente de analisar as propostas de ensino do gênero artigo de opinião no livro didático, foi possível

observar que a proposta de ensino desse gênero, não leva em consideração seus aspectos culturais, discursivos e ideológicos.

Dessa maneira, o modo como o estudo do gênero é proposto pelo LD analisado não é condizente com a proposta da BNCC, uma vez que as questões para o estudo do texto se prendem à sua forma composicional do que situá-lo historicamente e ideologicamente para, desse modo, refletir criticamente a respeito dos seu(s) propósito(s), pois, acredita-se que ensinar de forma crítica é preparar o aluno para o ambiente discursivo e participativo em sociedade.

Dito isso, observa-se que o ensino reflexivo acerca dos gêneros requer uma preparação metodológica dos professores e da escola. A partir dessa avaliação interna, devem-se criar estratégias pedagógicas interdisciplinares no ensino-aprendizagem de gêneros textuais.

Por fim, os gêneros são vistos como os meios de interação da atividade humana e desempenham papel fundamental na interação verbal, contribuindo para com o desenvolvimento cognitivo e social na compreensão cultural e ideológica do mundo. É importante ressaltar que é por meio da análise crítica de gêneros que os alunos conseguem desenvolver-se plenamente em suas práticas discursivas e sociais. Em síntese, buscou-se trazer um olhar investigativo sobre a importância de desenvolver no aluno, meios que o possibilite a refletir sobre o que lê, especificamente, o gênero artigo de opinião, bem como variados gêneros. Portanto, finaliza-se este estudo com a ciência de que essa abordagem abre espaços para outras discussões que não foram elencadas no escopo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Marina Appenzellerl. 2º ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BATHIA, Vijay k. Análise de gênero hoje. In: BEZERRA, Benedito; BIAZZI, Bernadete Rodrigues; CAVALCANTE, Mônica Magalhães [orgs]. *Genêros e sequências textuais*. Recife: Edupe. 2009.

BAWASHI, Ani S. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino/* Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff; tradução Benedito Gomes Bezerra. 1º ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:*

Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SF, 1998.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. 1º ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. *Propósito comunicativo em análise de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso, v. 12, n. 1, p. 231-249, 2012.

NOGUEIRA. Everaldo. Et al. *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SWALES. M. John. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

Recebido em: 24/08/2023

Aceito em: 02/12/2023

Rizia Amanda Pereira Ramos: Mestranda em Letras - Linguística - pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Piauí. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino, Leitura e Discurso na Contemporaneidade (GPELD) e do grupo de pesquisa em Linguística Textual - (TEXTUALE); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH); graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No mestrado, atua com pesquisas na área de Análise de Discurso materialista com foco na materialidade fílmica e o funcionamento do social. Possui o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí - FAPEPI.

Maria Verônica Monteiro Lima: Mestranda em Linguística (PPGL-UESPI). Membro do grupo de estudo TEXTUALE (UESPI). Graduada em Letras Português (UESPI); Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atua nas seguintes áreas de pesquisas: Linguística Textual (Referenciação, Acessibilidade dos Referentes, Argumentação, Discursos Midiáticos). Possui o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI.

As relações extraconjugais e extraoficiais sob o crivo do tempo e do espaço: uma abordagem histórico-dialetológica envolvendo variedades de língua portuguesa

Las relaciones extraconyugales y extraoficiales bajo la égida del tiempo y del espacio: un enfoque histórico-dialectal que implica variedades de lengua portuguesa

Daniel Abud Marques Robbin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

danielabudmr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2527-1694>

RESUMO

Esta investigação de cunho histórico-dialetológico possui como objetivo geral contrastar a norma lexical da variedade brasileira e da variedade lusitana de língua portuguesa quanto ao campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais, a partir de *corpora* historicamente constituídos, tanto de língua escrita quanto de língua falada. Os resultados apontam para uma certa regularidade entre as normas regionais portuguesa e brasileira dos séculos XVI a XX, em língua escrita. Em alguns recortes de língua falada no Centro-Sul do Brasil, mais recentemente, parecem permanecer alguns resquícios de obsoletismos provenientes do português antigo e do latim, ao passo que novas formações neológicas surgem para dar conta de neutralizar a carga semântica pejorativa desse referente tabuístico, e outras denominações parecem progressivamente tender ao desuso.

Palavras-chave: tabu linguístico; léxico histórico; mudança linguística; história da língua; dialetologia.

RESUMEN

Esta investigación de cuño histórico-dialetológico posee como objetivo general contrastar la norma léxica de la variedad brasileña y de la variedad lusitana de lengua portuguesa a partir de *corpora* históricamente constituidos, tanto de lengua escrita como de lengua hablada, en cuanto al campo semántico de las relaciones extraconyugales y extraoficiales. Los resultados apuntan a una cierta regularidad entre las normas regionales portuguesa y brasileña de los siglos XVI a XX, en lengua escrita. En algunos recortes de lengua hablada en el Centro-Sur de Brasil, recientemente, parecen permanecer algunos restos de obsoletismos provenientes del portugués antiguo y del latín, mientras que nuevas

formaciones neológicas surgen para neutralizar la carga semántica peyorativa de ese referente tabú, y otras denominaciones parecen progresivamente tender al desuso.

Palabras-clave: tabú lingüístico; léxico histórico; cambio lingüístico; historia de la lengua; dialectología.

INTRODUÇÃO

O estudo da história de uma língua pode ser realizado sob uma variedade de vieses, a depender do ponto de vista do observador e do objetivo da investigação. Via de regra, a Linguística Histórica se ocupa da observação da mudança linguística. Segundo Labov (1994, p. 44, tradução nossa)¹, “a principal força da linguística histórica reside na sua habilidade para rastrear muitas mudanças linguísticas por longos períodos de tempo. Esta ampla perspectiva temporal serve para isolar dos historiadores as incertezas acadêmicas do presente.”, o que implica na observação da regularidade ou de sua ausência em dados muitas vezes obsoletos ou esparsos, o que dificulta o trabalho do pesquisador.

Mais além,

A linguística histórica estuda o desenvolvimento das línguas no curso do tempo e presta especial atenção aos modos através dos quais estas mudam e nas condições para tal; por isso se serve da comparação entre manifestações textuais de uma mesma variedade ou de variedades relacionadas pertencentes a épocas distintas, empreendendo a compreensão dos fatores que explicam as mudanças, sua representação e explicação de forma universal (Conde Silvestre, 2007, p. 22, tradução nossa)².

Propomos, neste trabalho, uma reconstituição histórico-dialetológica do campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais na história da língua portuguesa, em um intervalo de mais de sete séculos, e de pelo menos quatro fases históricas da língua

¹ “La principal fuerza de la lingüística histórica radica en su habilidad para rastrear muchos cambios lingüísticos por largos periodos de tiempo. Esta amplia perspectiva temporal sirve para aislar a los historiadores de las incertidumbres académicas del presente.” (Labov, 1994, p. 44).

² “La lingüística histórica estudia el desarrollo de las lenguas en el curso del tiempo y presta especial atención a los modos en que éstas cambian y a las condiciones de cambios; para ello se sirve de la comparación entre manifestaciones textuales de una misma o de variedades relacionadas pertenecientes a distintas épocas, persiguiendo la comprensión de los factores que explican los cambios, su representación y explicación de forma universal.” (Conde Silvestre, 2007, p. 22).

portuguesa, ancorados na periodização proposta por Lindley Cintra (*apud* Galves, 2012), que distingue entre português antigo, médio, clássico e moderno. Consideraremos, ainda, o recorte do português brasileiro, não compreendido por essa periodização.

Como objetivo geral da pesquisa, está o de contrastar a norma lexical da variedade brasileira e da variedade lusitana de língua portuguesa a partir de *corpora* historicamente constituídos, tanto de língua escrita quanto de língua falada.

Os *corpora* escritos foram coletados a partir de quatro sincronias distintas, dados provenientes do *Corpus do Português Medieval*, compreendendo dados provenientes dos séculos XIII a XV; do *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*, referentes ao intervalo compreendido entre os séculos XV a XX; o banco de dados *Corpus do Português*, que compreende dados dos séculos XIX e XX; do *DHPB (Dicionário Histórico do Português do Brasil)*, cujos dados estão situados no período colonial brasileiro, entre os séculos XVI e XIX. Estes dois últimos bancos de dados coincidem em um curto espaço de tempo, mas se diferenciam quanto ao espaço de análise, já que o *Corpus do Português* trata de dados do português europeu, e o *DHPB* trata de dados do português brasileiro.

O *corpora* de língua falada é resultante da observação de dados do ALERS (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil), coletados entre as décadas de 1980 e 1990; e do ALMS (Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul), cujos dados foram coletados no início dos anos 2000. Os critérios para a adoção dos *corpora* que compõem este trabalho foram, primeiramente, a temporalidade, de modo que se pudesse observar indícios das mudanças lexicais na língua portuguesa; além da espacialidade, de suma importância principalmente a partir da colonização do Brasil, que trouxe repercussões linguísticas para a história da língua portuguesa a partir da divisão entre português europeu e português brasileiro.

Para além disso, a adoção de *corpora* recentes de língua falada, com subsídio da metodologia da Geolinguística³, possibilita o registro de formas linguísticas do

³ A metodologia Geolinguística, a qual vem sendo desenvolvida desde os primórdios do século XX, tem sido cada vez mais refinada, por meio de aparatos técnicos e metodológicos. Pode-se falar em ao menos duas grandes divisões da Geolinguística: uma tradicional, ou areal, na qual se situam os *corpora* utilizados nesta pesquisa, tratando de questões como a influência da cultura e dos aspectos históricos e geográficos na linguagem regional; e outra pluridimensional, que enfoca a diversidade de dimensões sociais e geográficas na arealização das variedades linguísticas. Os estudos geolinguísticos cada vez mais servem de base para a realização de pesquisas de cunho linguístico, social, cultural e interdisciplinar, revelando dados importantes sobre a história da língua.

vocabulário popular, carregadas de espontaneidade, o que reflete muito bem a realidade linguística a partir dos recortes sociais e regionais materializados na fala dos informantes linguísticos.

Dentre nossos objetivos específicos: I) rastrear indícios de mudança linguística na difusão desse campo semântico dentro da periodização da língua portuguesa; II) verificar a influência das dimensões areal e social na difusão atual das variantes desse campo semântico em áreas linguísticas do Centro-Oeste e Sul do Brasil.

Para tanto, lançamos mão de uma metodologia ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística de *Corpus* (Sardinha, 2004), da Dialetologia Pluridimensional (Radke; Thun, 1996), em um viés historicista. Propomo-nos a uma investigação histórico-dialetológica que explicita as diferenças entre a norma portuguesa e a norma brasileira para o campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais sob o crivo do tempo.

UMA BREVE INCURSÃO PELO ESTUDO DA MUDANÇA NAS LÍNGUAS

A propósito de uma subdivisão entre os estudos de cunho histórico-linguístico, Mattos e Silva (2008), retomando seus próprios estudos anteriores, explicita a existência de uma linguística histórica *stricto sensu* e uma linguística histórica *lato sensu*. Esta última é passível de outra subdivisão: I) linguística histórica sócio-histórica e linguística diacrônica associal (Mattos e Silva, 2008, p. 9).

Esta investigação se propõe a realizar uma descrição sócio-histórica de alguns estados pretéritos e atuais de língua, recortando duas normas regionais distintas⁴, a lusitana e a brasileira. Por investigação sócio-histórica, compreende Mattos e Silva (2008, p. 9) que se trata de considerar:

fatores extralinguísticos ou sociais, também fatores intralinguísticos, como a sócio-história proposta por Romaine (1985) e as sociolinguísticas, que tratam da mudança linguística, como é o caso da teoria laboviana da variação e da mudança (Mattos e Silva, 2008, p. 9).

⁴ O conceito de norma lexical está bem descrito em Biderman (2001, *apud* Isquierdo, 2008). A autora distingue entre uma norma de cunho geral, macroespacial, que pode ser subdividida em normas regionais, representantes de um mesoespaço. A nível microespacial, ainda é possível que observemos as normas locais.

No estudo da mudança linguística, há que se distinguir entre a natureza da fonte oral e a da escrita. De acordo com Conde Silvestre (2007, p. 43, tradução nossa),

a comunicação oral se desenvolve em uma dimensão temporal, é dinâmica e efêmera, e requer a presença dos participantes na interação comunicativa; já a comunicação escrita se manifesta no espaço, de forma estática e permanente, e costuma ser produzida quando o emissor não está em contato direto com o receptor (Conde Silvestre, 2007, p. 43, tradução nossa)⁵.

É importante relacionar a diversidade das fontes no trabalho de cunho histórico-linguístico, pois as condições de produção são distintas, e isso também pode afetar o resultado final de nossas análises. Para esse trabalho, consideraremos *corpora* resultantes de fontes escritas desde o português antigo, ou medieval, até o português moderno. Também serão arrolados *corpora* de língua falada, a partir de mapeamentos dialetológicos feitos no Brasil mais recentemente. Para melhor compreensão, organizamos o esquema metodológico do trabalho no quadro seguinte:

Quadro 1: Descrição metodológica desta pesquisa.

Bases metodológicas da investigação:	Cronologia abarcada	Fontes escritas	Fontes orais
• Linguística Histórica • Linguística de Corpus	Séculos XIII a XV	• Corpus Informatizado do Português Medieval.	_____
	Séculos XVI a XX	• DHPB (Dicionário Histórico do Português do Brasil – até o século XIX). • Arquivo Nacional da	_____

⁵ “la comunicación oral se desarrolla en una dimensión temporal, es dinámica y efímera, y requiere la presencia de los participantes en el intercambio comunicativo; frente a ella, la comunicación escrita se manifiesta en el espacio, de forma estática y permanente, y suele producirse cuando el emisor no está en contacto directo con el receptor.” (Conde Silvestre, 2007, p. 43).

		Torre do Tombo.	
	Séculos XIX a XX	• Corpus do Português	• ALERS (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – somente século XX)
	Século XXI	_____	• ALMS (Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul)

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Por conta da lida com temporalidades muito distantes da nossa, e pela probabilidade de incorrermos no anacronismo, todo cuidado é pouco na investigação histórico-linguística, já que “podemos conceber, então, a Linguística Histórica como a arte de fazer o melhor uso possível de maus dados.”⁶ (Labov, 1994, p. 45, tradução nossa). Nesta pesquisa, esse postulado foi adotado, de modo que evitou-se qualquer manifestação de juízo de valor possível de influenciar a perspectiva de análise desenvolvida. É necessária uma postura objetiva e empiricamente orientada por parte do pesquisador de Linguística Histórica e História da Língua, pois nem sempre os dados refletem fidedignamente a realidade da época. O que se tem por meio dos registros mais antigos são recortes que, unidos à análise histórica, social e cultural, fornecem bases para uma análise do contexto histórico-linguístico do período, conforme já relatado por diversos pesquisadores da área, como Labov (1982 *apud* Mattos e Silva, 2008), que ressalta a importância de transformar dados muitas vezes fragmentários, por conta de questões atinentes à conservação temporal das fontes históricas, em ferramentas de pesquisa científica.

⁶ “Puede entonces concebirse la lingüística histórica como el arte de hacer mejor uso posible de datos deficientes.” (Labov, 1995, p. 45).

Os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Labov, Herzog, 1968) e da Dialetoлогия Pluridimensional (Radke; Thun, 1996) também auxiliam na compreensão dos fenômenos de mudança linguística em perspectiva sócio histórica, ao passo que, através da quantificação dos dados e cruzamento das variáveis sociais, no primeira disciplina; e, da disposição dos dados coletados oralmente em cartas linguísticas e verificação da influência das dimensões areais e sociais no recorte de variação, na segunda disciplina, permitem a visualização das tendências de mudanças linguísticas em curso.

REIVINDICANDO O LUGAR DOS ITENS LEXICAIS TABUÍSTICOS NOS ESTUDOS DE CUNHO HISTÓRICO-LINGUÍSTICO

O léxico é, por excelência, uma classe aberta, moldada a partir das necessidades extralinguísticas do falante, e da própria comunidade de fala. O curso que as palavras seguem tem muito a ver com o curso da história e da estratificação político-cultural das sociedades. Dentre os mais diversos tipos de vocábulos que se inserem em nosso acervo mental, um dos mais significativos tende a ser o léxico tabu.

De acordo com Guérios (1979, p. 3), trata-se o tabu de “Um ato ou fato que dá prazer, realiza-se simultaneamente com outro, que causa temor.”, o que implica um significado paradoxal. Ao mesmo tempo que se tem receio em proferir uma palavra por esta evocar certa magia, superstição ou falta do decoro, a transgressão nos traz certo prazer por quebrar com a norma comportamental ditada por uma minoria e seguida à risca pelo coletivo. Na visão de Augras (1989), o tabu se configura enquanto mecanismo de controle social. A questão central a ser pensada na compreensão desse tipo de vocábulo é quem fala o quê e para quem? As sanções por proferir determinada palavra existem tanto nas sociedades orientais quanto nas ocidentais. Existem tabus em nomes de pessoas, de parentes, de autoridades, de mortos, de animais, de nomes religiosos, até mesmo de membros do corpo humano, lugares, doenças e defeitos físicos (Guérios, 1979).

Além disso, a característica central do item lexical tabuístico é o seu caráter circunstancial. O tabu, assim como o léxico, existe no tempo e no espaço, e por isso o que

pode ser compreendido como transgressão para determinado grupo social pode não o ser para outro.

Ao tratar da mudança no sentido das palavras, Ullmann (1964) considera o tabu linguístico como sendo uma causa psicológica da mudança, já que “acarretará muitas vezes um ajustamento no significado do substituto, e, deste modo, o tabu é uma causa importante de mudanças semânticas.” (Ullmann, 1964, p. 426).

O autor também faz distinção entre tabus de medo, relacionados ao medo de proferir palavras que remontem ao sobrenatural; tabus de delicadeza, pois é parte de “uma tendência humana geral o evitar a referência directa a assuntos desagradáveis.” (Ullmann, 1964, p. 429); e os tabus de decência, aqueles que remetem ao sexo, às partes pudendas do corpo humano e a certos juramentos.

Em nosso estudo, consideramos o campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais como pertencente ao grupo dos tabus linguísticos de decência, pautando-se nas divisões metodológicas⁷ já propostas anteriormente para os estudos dos itens lexicais tabuísticos. Na verdade, há de se levar em conta que “o povo atribui valores éticos aos vocábulos e que esses valores só se alteram em função da alteração dos próprios costumes.” (Preti, 1984, p. 62). A despeito das variantes arroladas para designar esse referente, considera-se, por exemplo, que “A mulher que vive com um homem, não sendo casada com ele, é designada eufemisticamente por um termo erudito. Chama-se-lhe *concubina*.” (Kroll, 1984, p. 98). Os termos eruditos são um dos recursos de substituição para o tabu linguístico explicitados por Guérios (1979).

Esses metalexismos podem ser desde mecanismos gestuais, passando por sinônimos, expressões genéricas, estrangeirismos, hipocorísticos, disfemismos, cruzamentos vocabulares, expressão do diminutivo, deformação fonética, mudança na ordem sintática, pluralização, neutralização do gênero do referente, pronúncia em voz baixa, termos científicos ou eruditos, arcaísmos, onomatopeias, vocábulos infantis, interpretações vocabulares, até o uso de formas primitivas, derivados, compostos e

⁷ Silva Correia (1927, *apud* Guérios, 1979) traz, dentre as classificações que propõe para os tabus linguísticos, os eufemismos de decência e pudor; Carnoy (1927, *apud* Guérios, 1979) já delimita muito bem a distinção entre tabus morais ou sociais e tabus supersticiosos; Ullmann (1952, *apud* Guérios, 1979) traz à tona os tabus de decência; Kany (1960, *apud* Guérios, 1979) também remete a interdição sexual, interdição social e interdição de decência em sua obra. Kroll (1984), em obra sobre os eufemismos e disfemismos no português moderno, enquadra as práticas do concubinato como um tabu de decência.

denominações afetuosas. No campo semântico, o autor ressalta a importância de recursos de substituição como a metáfora, a metonímia, a alegoria, a antífrase, o trocadilho e a própria etimologia popular (Guérios, 1979).

Os vocábulos que analisaremos, com ênfase, nesse recorte de pesquisa, são: *amancebado(a)*, *amásio(a)*, *amasiado(a)*, *amigo(a)*, *amigado(a)*, *concubino(a)* e *mancebo(a)*. A escolha dessas variantes se deu a partir da busca e da relação feita com o campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais no Dicionário de palavrão e termos afins (Souto Maior, 1980).

Kroll (1984) menciona, ainda, que *estar em companhia* e *juntar-se* podem ser configurados como eufemismos substitutivos para o referente tabuízado. *Amiga* e *amante* se configuram, na perspectiva do autor, mais modernamente, enquanto disfemismos que precisam de um substituto neutralizador da carga semântica pejorativa. *Amásia*, por sua vez, tida como latinismo pelo autor, também possui sentido pejorativo. Ressalta-se também que “menos frequentes são *barregã* [...] e *manceba* que se desligou completamente de *mancebo*. *Estar amancebado* significa *viver em concubinato*.” (Kroll, 1984, p. 98).

A importância do estudo do tabu linguístico é vital para a compreensão das próprias configurações socioculturais de determinada época, se tomarmos a perspectiva do léxico enquanto testemunha de uma cultura (Biderman, 1992). No caso específico dos vocábulos que se referem ao comportamento amoroso, “essa idéia conduz a um processo de moralização das relações sexuais, que passam a ser aceitas como normais, apenas quando se confinam à vida conjugal” (Preti, 1984, p. 34). Novamente, há de se perceber o impacto que as normas socioculturais exercem sobre a norma lexical.

Na visão deste último teórico, o léxico é

constituído pelo conjunto de palavras memorizadas por uma comunidade, através de sua existência e, por isso, passa a ser expressão da própria história dessa comunidade, de sua estrutura e ideologia, das normas sociais que a regem (Preti, 1984, p. 59).

Não se pode dissociar, desse modo, o léxico da própria história da língua. Se este acervo cultural e mental é marca e reflexo da história da comunidade de fala, é necessário o intenso estudo dos mais diversos tipos de lexemas em uso, para que se possa descrever não só a história de um estado de língua ou dos mais diversos estados que compõem a

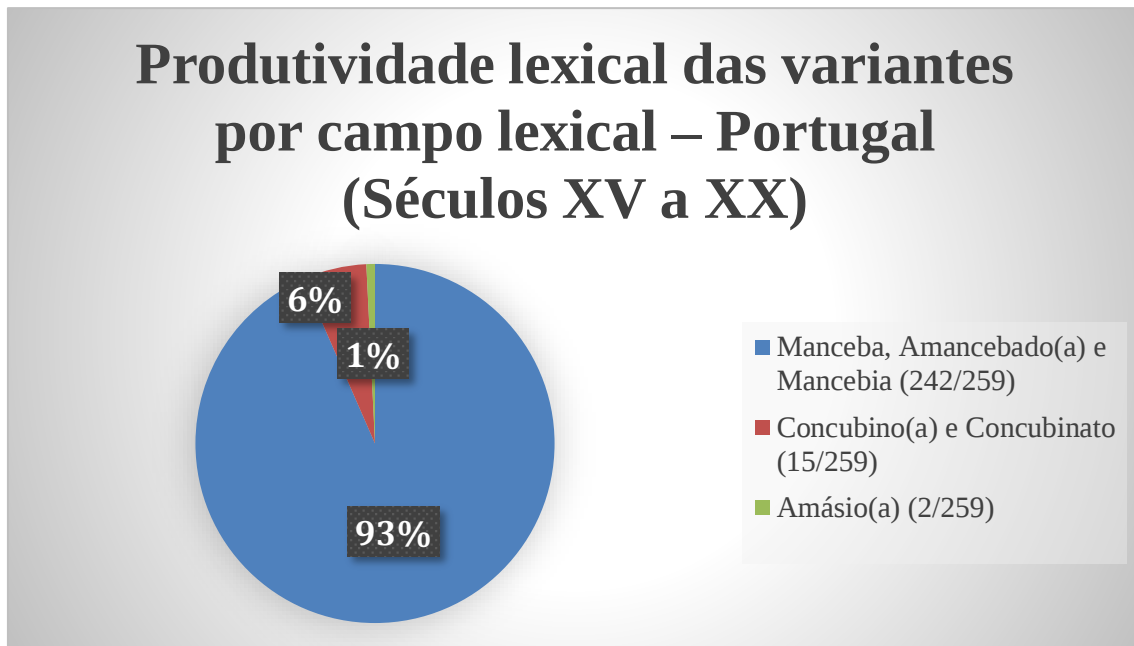
língua, mas para que possamos compreender a própria mudança no trato social e nas relações de poder e dominação, sendo que estes constructos muitas vezes possuem interdição social que pode estar historicamente explicada através do caminho das palavras.

PRESENÇA DAS DESIGNAÇÕES PARA O CAMPO SEMÂNTICO DAS RELAÇÕES EXTRACONJUGAIS E EXTRAOFICIAIS EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM CONFRONTO POSSÍVEL A PARTIR DE *CORPORA* ESCRITOS E HISTORICAMENTE CONSTITUÍDOS

O campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais, na história da língua portuguesa, é datado desde o século XIII, de acordo com Cunha (2010), em seu dicionário etimológico, quando começam a coexistir na língua as variantes *amigo* e *concupino*. Nascentes (1966) chama atenção para a etimologia da primeira variante, que segundo o etimólogo, já possui o significado pejorativo desde os tempos da língua latina, em sentido vulgar.

Consultando-se as designações para esse campo semântico presentes no *corpus* Arquivo Nacional da Torre do Tombo, a partir de dados que remontam aos séculos XV a XX, há de se perceber, conforme disposto no gráfico seguinte, que foi elaborado por meio da quantificação do número de ocorrências de cada unidade lexical sobre o total das unidades lexicais em análise neste *corpus*. Para facilitar o processo de análise dos dados, os itens lexicais foram agrupados da seguinte forma: I) mancebo(a), amancebado(a) e palavras relacionadas à mancebia; II) concupino(a) e palavras relacionadas a concubinato; III) amásio(a).

Gráfico 01: Produtividade lexical das variantes na norma portuguesa (dados do século XV ao XX)



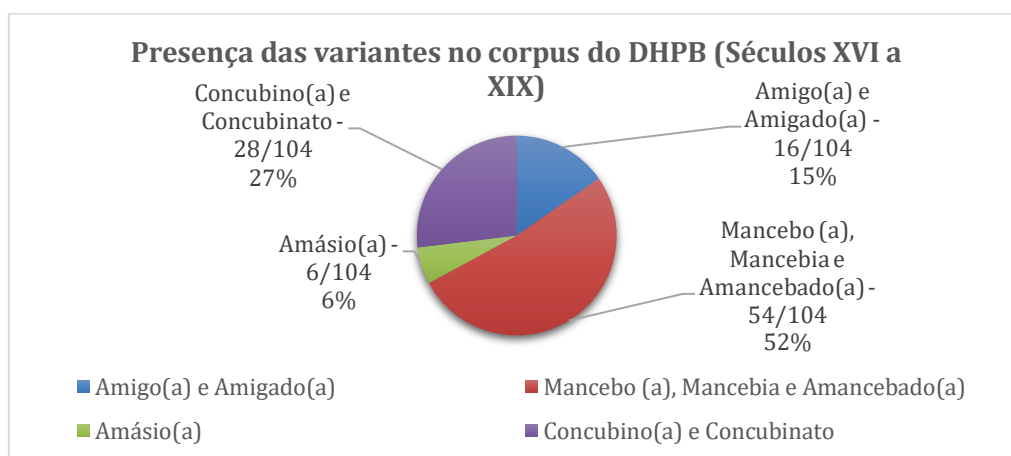
Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

A norma lexical regional portuguesa, se tomarmos como parâmetro a quantificação desses dados, pende muito mais para os designativos pertencentes ao campo lexical da *mancebia*, com 93% de produtividade lexical, ante 6% do campo lexical do *concubinato*. Já a variante *amásio* é documentada com apenas 1% de produtividade lexical, aparecendo nos primeiros documentos somente nos idos do século XIX.

Se tomarmos por base a proposta de periodização da língua portuguesa de Lindley Cintra (*apud* Galves, 2012), *manceba* é registrada pela primeira vez nessa fonte histórica ainda no português antigo, por volta de 1356, o que coaduna o enquadre etimológico proposto por Cunha (2010), ressaltando-se que o etimólogo data a variante do século XIII, ao passo que na fonte histórica consultada, a designação só é registrada no século XIV. O correspondente participial *amancebada* passa a ser documentado já no português médio, nos idos de 1462. *Concubina*, por sua vez, é registrada pela primeira ocasião no século XVIII, em 1731, fase tida por Lindley Cintra enquanto português europeu moderno. *Amásia*, da mesma forma, só é datada no português moderno, em 1816, o que pode ser uma explicação para seus baixos índices de ocorrência neste *corpus*, que data do século XV ao século XX.

Se tomarmos por base outros *corpora*, em contraste com este, os dados podem ser ainda mais reveladores. A norma lexical regional brasileira do período colonial pode ser descrita a partir do *corpus* Dicionário Histórico do Português do Brasil [DHPB] (Biderman; Murakawa, 2021), um importante banco de dados recentemente lançado, após mais de dez anos de vastas pesquisas envolvendo fontes fidedignas representativas de um período que abarca do século XVI ao início do século XIX, até 1808. Observamos, primeiramente, a presença das unidades lexicais *concubino(a)*, *concubinato*, *amásio(a)*, *amigo(a)*, *amigado(a)*, *mancebo(a)*, *mancebia* e *amancebado(a)* neste *corpus*, analisando as suas definições e exemplificações, de modo a certificar-se da acepção compatível com o significado buscado. Depois, quantificamos a frequência de cada unidade lexical sobre o número de ocorrências de todas as unidades lexicais do campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais arroladas nesse recorte. O próprio site do DHPB facilita a observação dos dados, visto que na aba *acesso ao corpus*, traz detalhada a frequência de cada item lexical solicitado na página de buscas. O DHPB ainda oferece a opção de comparar por século o número de ocorrências de cada unidade lexical. Neste recorte de pesquisa, não se faz possível essa análise mais detalhada por século, devido à extensão limitada da pesquisa, de modo que isso poderá ser observado com mais detalhamento em pesquisas futuras. Fazendo o recorte previsto para esta investigação, cotejamos as variantes registradas no português brasileiro colonial para o campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais, resultando na seguinte distribuição lexical:

Gráfico 02: Presença das variantes no *corpus* do Dicionário Histórico do Português do Brasil (Séculos XVI a XIX).



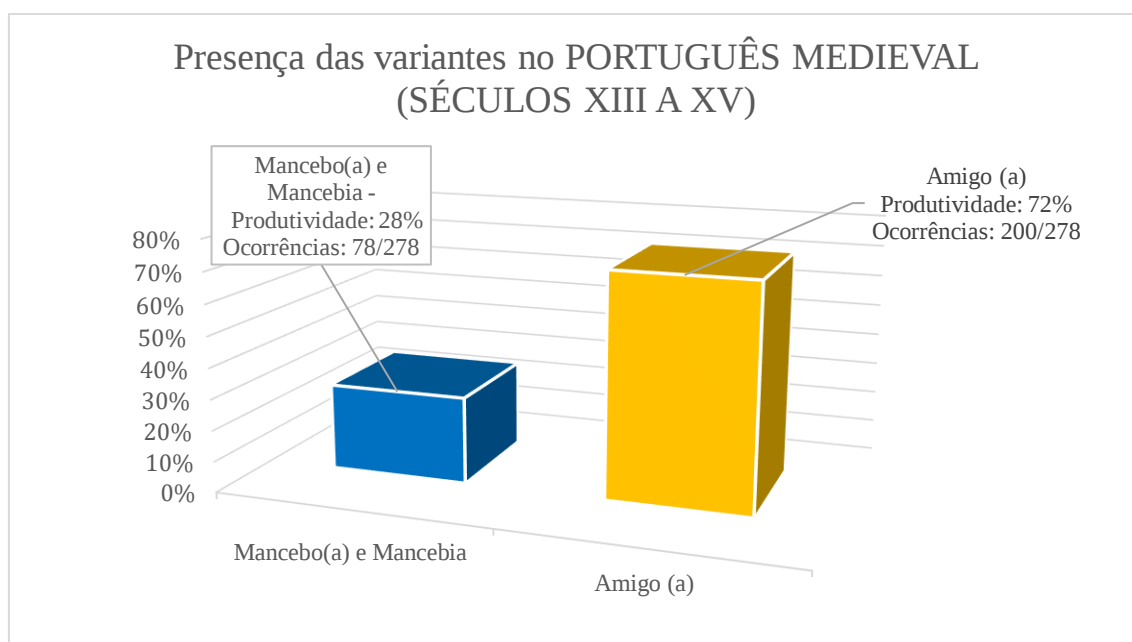
Fonte: Elaboração do autor, a partir de dados do DHPB.

Amigo não foi variante registrada nesse *corpus* para o referente em questão. De um total de 789 ocorrências para *amigo*, nenhuma se refere, especificamente, à relação extraconjugal. Aparecem 34 ocorrências no século XVIII na obra “Eclogas”, de Claudio Manuel da Costa, como forma através da qual o eu-lírico feminino se dirige ao amado, em um tom lírico e ingênuo que pouco tem a ver com o referente que buscamos em contexto, e lembrando bastante as cantigas trovadorescas. Já *amiga* aparece no contexto pejorativo em 13 ocorrências, de um total de 38. A variante *amigado* aparece, no período colonial, em três textos de Padre Antônio Vieira, de nacionalidade portuguesa, porém em textos produzidos em solo brasileiro. Seria uma adaptação do que Galves (2007) denomina língua das caravelas que aqui chegou no século XVI, mesclado às línguas autóctones alóctones?

Esta é uma hipótese viável, porém no contexto de nossa análise, a variante *amigado* não parece ser uma designação que prontamente aporta em solo brasileiro durante o período colonial, vinda diretamente das caravelas de um português médio, como é a tese defendida por Galves (2007). Pelo contrário, a variante participial de *amigo* sequer é mencionada nos manuscritos do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, o que pode ser uma forte indicação de sua original brasilidade.

Acreditamos que a variante *amigo*, fortemente presente no imaginário do português antigo ou medieval, pode ter sido adaptada para a forma participial como uma marca distintiva do contato linguístico entre a variedade lusitana e a variedade brasileira, mescla de línguas alóctones – cujo maior representante do período é o povo africano – e de línguas autóctones – representadas pela diversidade de grupos nativos que aqui se encontravam quando aportaram os portugueses. O gráfico a seguir ilustra a frequência de uso das variantes arroladas no português medieval. Para a sua produção, foi analisado o número de ocorrências de cada unidade lexical, por meio de dois agrupamentos, *mancebo(a)* e *amigo(a)*, únicos grupos de itens lexicais deste recorte de pesquisa presentes nessa amostra histórica. Quantificou-se o número de ocorrências de cada agrupamento sobre o total das ocorrências dos dois agrupamentos. Há de se perceber que nesse *corpus*, somente foram registradas as duas variantes mais etimologicamente conservadoras, segundo a concepção de Cunha (2010):

Gráfico 03: Presença das variantes no *Corpus do Português Medieval*.



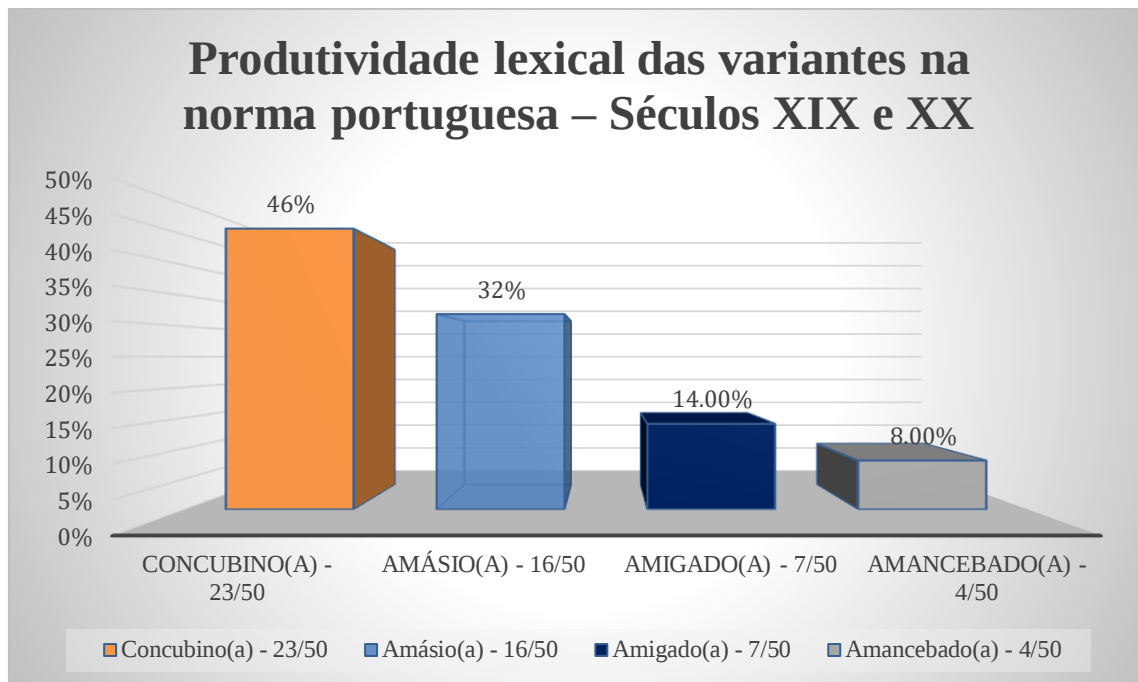
Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do *Corpus do Português Medieval*.

Partindo da observação desses dados, defendemos a tese de que *amigado*, variante registrada originalmente na norma lexical regional brasileira, especificamente em terras baianas, no século XVIII, é adaptação do item lexical *amigo*, como traço distintivo da identidade brasileira no período, o que pode ser corroborado pela ausência dessa designação nos Arquivo Nacional da Torre do Tombo, que datam da cronologia compreendida entre os séculos XV e XX.

Em termos de frequência de uso, depois de *mancebia* e seus correlatos, *concubinato* é o segundo campo lexical mais recorrente na designação do referente-tabu em questão na cena colonial brasileira. *Amigado*, proveniente da variante mais etimologicamente conservadora, está em terceiro plano. A variante mais inovadora etimologicamente, *amásio*, é pouco difundida no português colonial brasileiro, assim como o é na norma lexical portuguesa do período.

A próxima etapa desta análise é a observação contrastiva da norma lexical portuguesa em confronto com a brasileira, a partir de dados do *Corpus do Português*, que lida com dados dos séculos XIX e XX, o que pode ser configurado enquanto português moderno, na visão de Lindley Cintra (*apud* GALVES, 2012). Os dados da norma regional portuguesa no período em questão podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 04: Produtividade lexical das variantes no português europeu moderno (séculos XIX e XX)



Fonte: Elaboração do autor, com base em dados do banco de dados *Corpus do Português*.

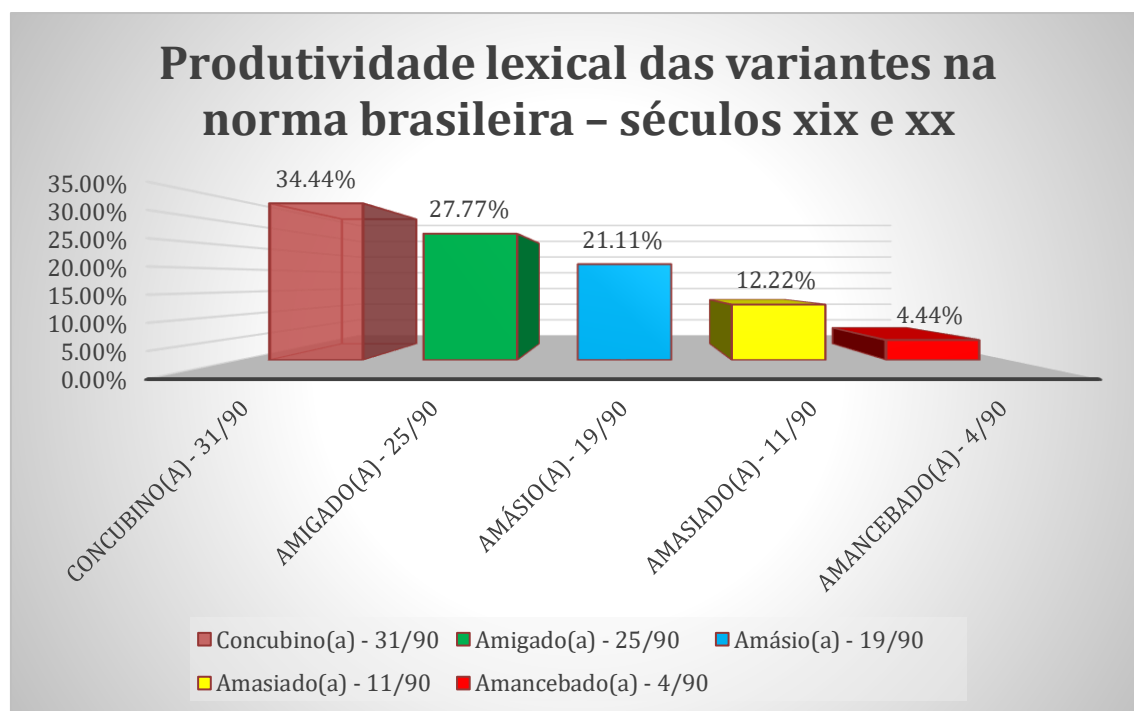
As variantes que imperam na norma regional portuguesa mais recentemente parecem ser aquelas associadas ao campo lexical do *concubinato*, o que, se confrontado aos dados da sincronia portuguesa anterior, pode nos revelar um indício de mudança linguística em tempo real, já que o campo lexical predominante em Portugal na sincronia compreendida entre os séculos XV e XX, anteriormente, era o da *mancebia*. É interessante o fato de *mancebo(a)* sequer figurarem entre o rol das variantes cotejadas nesse banco de dados, mais contemporâneo. A variante participial *amancebado(a)* aparece no *corpus*, porém com uma frequência de uso baixa, é a designação menos incorporada nos textos portugueses mais recentes.

Outro movimento que reflete a inovação é o aumento na frequência de uso de *amásio(a)*, variante que, por ser mais recente, era a menos utilizada em Portugal na sincronia anterior. Em dados restritos aos séculos XIX e XX, é a segunda variante mais utilizada nessa norma regional. *Amigado(a)*, por sua vez, é caso bastante peculiar, já que foi registrado primeiramente na norma regional brasileira do século XVIII, mas na voz de um português radicado no Brasil, o Padre Antônio Vieira. Na sincronia mais recente, essa variante parece tomar corpo na norma regional portuguesa, com 14% de

produtividade lexical, ultrapassando, inclusive, a variante do campo lexical anteriormente predominante na norma portuguesa, *amancebado(a)*.

Confrontando-se os dados de textos escritos da norma portuguesa com a norma brasileira mais recente, para o campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais, podemos extrair algumas conclusões interessantes:

Gráfico 05: Produtividade lexical das variantes no português brasileiro contemporâneo (séculos XIX e XX)



Fonte: Elaboração do autor, com base em dados do banco de dados *Corpus* do Português.

A norma brasileira posta em contraste com a portuguesa nessa sincronia revela certo grau de homogeneidade, pois a variante *concubino(a)* também é a preponderante no universo lexical brasileiro mais recentemente, tomando por base *corpora* escritos. Todavia, *amigado(a)*, variante que, nesse estudo, mostra-se muito mais atrelada à norma lexical brasileira, aparece com maior frequência nos dados coletados de textos brasileiros. Em Portugal, a variante possui praticamente metade da frequência de uso se contrastada com seu uso no Brasil, na mesma época.

Amásio(a) aparece com percentual mais recorrente na norma lexical portuguesa do que na brasileira, porém a variante *amasiado(a)*, forma participial da primeira, não é documentada na norma lexical portuguesa. Novamente, parece tomar forma uma

tendência. Designações atreladas ao universo lexical brasileiro demonstram ser mais suscetíveis à utilização do particípio como uma forma de adaptação da matriz linguística. Ora, se compreendermos de outro ponto de vista, o percentual de *amásio(a)* e *amasiado(a)*, juntos, na norma lexical brasileira, corresponderiam a 33,33% da produtividade lexical das variantes, sendo mais recorrentes, juntas, que a variante *amigado(a)* no período em questão, o que retrataria uma correspondência parcial com a norma lexical portuguesa, salvaguardada a ausência da forma participial em Portugal.

Amancebado(a), por sua vez, parece seguir, no Brasil, a tendência ao desuso, assim como os dados mostraram ocorrer na norma regional portuguesa. Aparentemente, a forma participial de *mancebo(a)*, o único particípio vinculado à norma portuguesa, ainda no século XV, vem ocorrendo cada vez menos nessas variedades de língua portuguesa, o que pode confirmar a sua progressiva tendência ao desaparecimento. A matriz linguística *mancebo(a)*, fortemente difundida no português colonial brasileiro, também já não aparece mais nos dados recentes da norma regional brasileira.

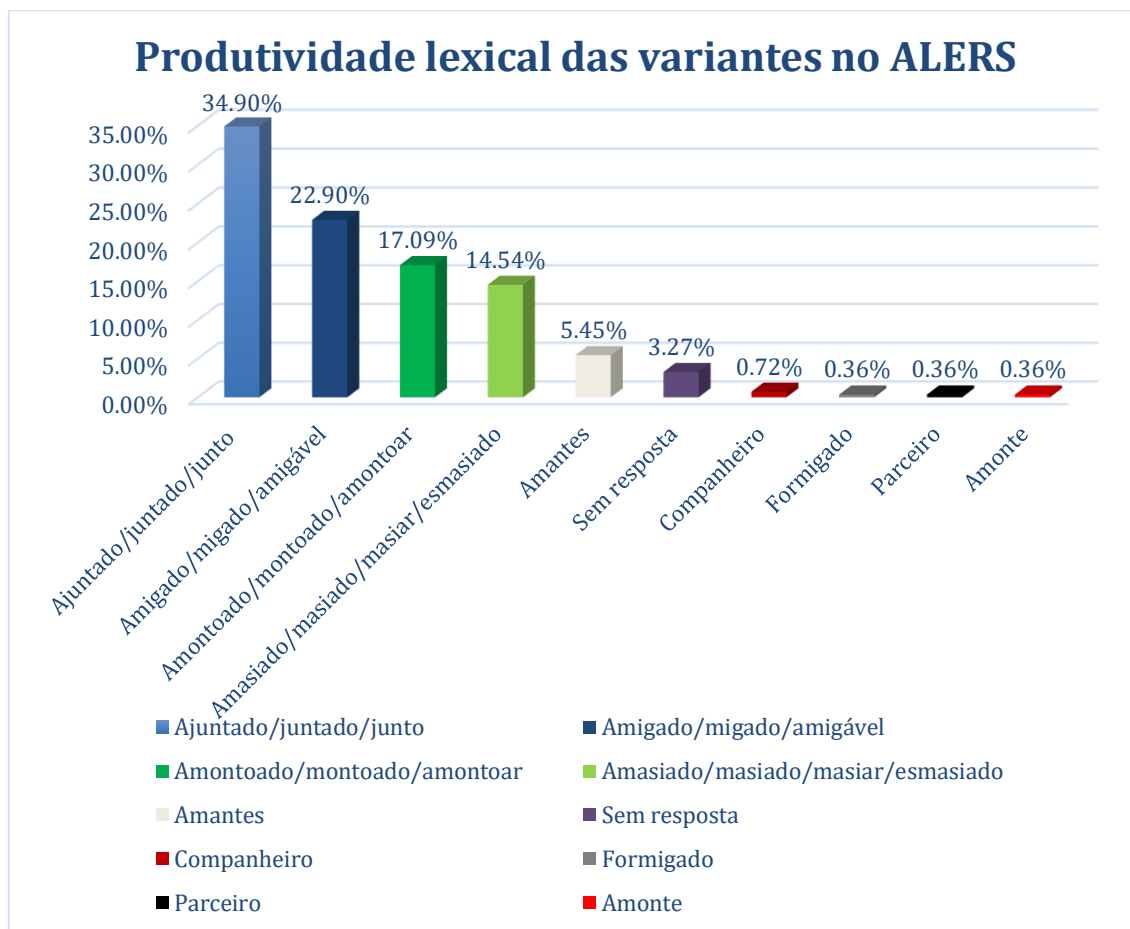
Como os dados de *corpora* históricos, especialmente os escritos, de acordo com Labov (1994), necessitam de certa reticência na observação, complementaremos a análise com dados representativos da língua falada no Brasil, na expectativa de que possam fornecer maior fidedignidade aos dados já analisados das sincronias pretéritas. Nesse sentido, a segunda seção dessa análise será realizada sob um viés geossociolinguístico, ou mais especificamente, histórico-dialetológico.

PRESENÇA DAS DESIGNAÇÕES PARA O CAMPO SEMÂNTICO DAS RELAÇÕES EXTRACONJUGAIS E EXTRAOFICIAIS EM DOIS ATLAS LINGUÍSTICOS BRASILEIROS: ALGUMAS REVELAÇÕES GEOSOCIOLINGUÍSTICAS E SÓCIO HISTÓRICAS

Dentre os mais de 644 itens lexicais previstos no questionário semântico-lexical do ALERS (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul), a QSL 463 “Quando um homem e uma mulher vivem juntos sem serem casados, eles são o quê?” (Altenhofen *et al.*, 2011, p. 49) denota particularidades culturais e reflexos histórico-sociais

proeminentes na língua falada na região sul do Brasil. Estes são dados coletados entre fins da década de 1980 e começo dos anos 1990, com o subsídio da metodologia da Dialetologia Monodimensional ou Tradicional e da Geolinguística. Considerando-se a produtividade lexical geral das variantes no Sul do Brasil, no fim do século XX, em *corpus* de língua falada em uso, temos a seguinte distribuição percentual:

Gráfico 06: Produtividade lexical das variantes nos dados do ALERS.



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do ALERS (2011, p. 650-651).

A presença maciça do grupo de variantes derivadas de *ajuntado* pode ser indício de uma mudança em curso na norma do PB, se pensarmos que o grupo de variantes *mancebo(a)/amancebado(a)* era o dominante nesta norma durante o período colonial, a exemplo da norma lexical do PE.

Um dado interessante é a ausência completa do campo lexical da *mancebia* nos dados do ALERS, referentes ao PB mais recente. Em que momento da história do PB, entre 1808 e a década de 1980, essa variante teria deixado de ser amplamente utilizada

para tender ao progressivo desaparecimento? Uma pergunta que pode ser respondida a partir de futuros estudos sob o crivo da Sociolinguística Histórica, envolvendo mudança linguística em tempo real de longa duração.

A variante *amigado(a)*, presente desde o início da formação da língua portuguesa, sob a forma de *amigo*, em dados do português antigo, já no século XIII, é amplamente difundida (a segunda mais produtiva) no PB mais recente, com uma frequência de uso maior (22,90 para 15) do que quando fora utilizada no português do Brasil Colônia. Nos dados de Portugal, entre os séculos XV a XX, a variante não aparece com o significado que buscamos. Seguindo a tese de Mattos e Silva (2009), sobre fatos pancrônicos em língua portuguesa, podemos pensar a presença dessa variante no PB como um comprovado resquício de obsoletismo, levando-se em consideração que os dados do ALERS são provenientes, majoritariamente, do português rural. Isso é reflexo de um fenômeno muito descrito por Bybee (2020), quando a autora afirma que, sobre as unidades lexicais:

nem sempre elas desaparecem por completo da língua. Palavras obsoletas ou partes dela foram o léxico e podem ser encontradas em remotos cantos empoeirados, trancadas dentro de outras palavras ou usos formulaicos (Bybee, 2020, p. 355).

Este é o caso da variante participial *amigado(a)*, que decorrendo da variante etimologicamente mais conservadora, sobrevive até os dias atuais, pelo menos em grande escala, na Região Sul do Brasil. Um exemplo prático de como as unidades lexicais são entes circunstanciais, que podem, metaforicamente, “viajar” no tempo e no espaço, sendo significados e ressignificados por outrem nos usos linguísticos cotidianos. Isso é o que bem afirma Isquierdo (2009), ao detalhar que o caminho do homem muitas vezes pode ser traduzido pelo caminho das palavras:

O léxico é o nível da língua que melhor evidencia as pegadas do homem na sua trajetória histórica. É por meio dele que o homem nomeia o espaço que o circunda e consubstancia a sua visão de mundo acerca da sociedade. Nessa perspectiva, as migrações do homem se traduzem também em migrações de palavras que ora se fixam na fala de determinados grupos sociais, ora são substituídas por outras que melhor traduzam a realidade sociocultural desses grupos (Isquierdo, 2009, p. 43).

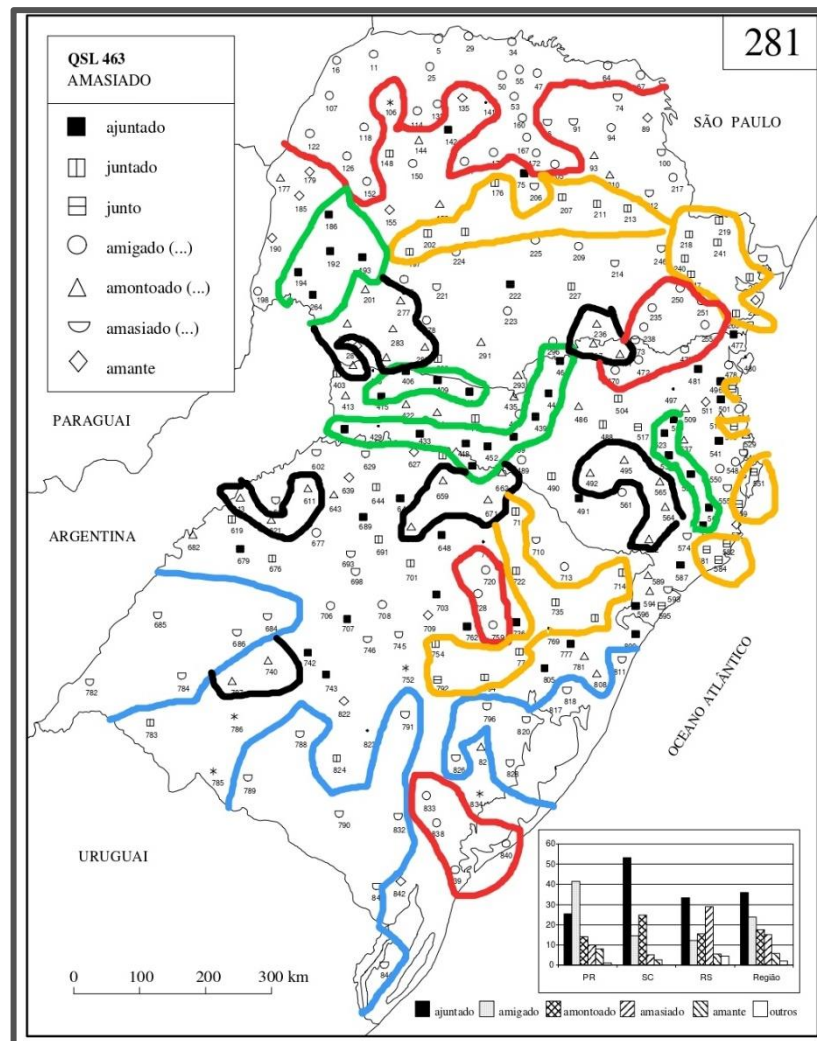
Também é interessante a frequência relativamente alta do grupo de variantes *amontoado* para designar o referente. Este pode ser um item lexical neológico, por processo de neologia semântica (Alves, 1990). Mas também pode ser pensado enquanto um termo geral/genérico para designar o referente, que possui caráter pejorativo, referindo-se a um conceito socialmente interdito, tabuízado. Segundo Guérios (1979), o termo genérico é um dos recursos mais significativos utilizados para encobrir o significado pejorativo dos tabus linguísticos.

Amásio é a variante mais inovadora para o referente, em termos etimológicos, datando do século XIX nos *corpora* investigados. Possui baixa frequência nos dados do PB (Séculos XVI a XX) e do PE (Séculos XV a XX). Nos dados do ALERS, está com 14% de produtividade lexical, principalmente através da forma participial apocopada *masiado(a)*, que não aparece nos *corpora* históricos investigados.

Outros recursos de substituição (Guérios, 1979) são utilizados neste recorte, para além dos arcaísmos, ou em nossa interpretação, formas obsoletas, como *amigado* e *amasiado*; e das formações semanticamente neológicas, ou expressões genéricas, tais como *amontoado* e *ajuntado*. São apresentadas também, em menor escala, novas variantes, como *amante*, *companheiro* e *parceiro*, expressões genéricas por processo de neologia semântica; *amonte*, uma aparente deformação fonética de *amonte*, e *formigado*, que pode ser compreendido enquanto uma formação neológica sintagmática disfêmica, de valor pejorativo.

Vejamos o que nos mostra a carta linguística produzida pela equipe deste projeto para essa questão semântico-lexical:

Figura 01: Arealização⁸ das variantes para “Quando um homem e uma mulher vivem juntos sem serem casados, eles são o quê?” nos dados do ALERS.



Fonte: Adaptado de Altenhofen (2011, p. 651).

A arealização – distribuição espacial – das variantes presentes no ALERS revela que é possível traçar isoléxicas (áreas lexicais). A primeira delas pode ser percebida a partir de três grandes áreas bem demarcadas no extremo sul do Rio Grande do Sul, tanto na faixa litorânea quanto na região de fronteira com países hispano falantes, em que impera a variante *amasiado*, em azul claro. De acordo com Altenhofen (2002, p. 128),

⁸ Termo amplamente difundido nos estudos geolinguísticos e dialetais, para designar a área ocupada por uma variante ou por um grupo de variantes linguísticas no espaço regional. Muito utilizado nos estudos de Altenhofen (2002) sobre áreas linguísticas na região Sul do Brasil, além dos escritos basilares de Bellmann (1996), sobre a influência da arealidade e da socialidade nos estudos linguísticos de base dialertal.

essa região que compreende a fronteira do Uruguai com o Rio Grande do Sul apresenta “uma série de hispanismos antigos que poderíamos caracterizar como formas de relicto (*Reliktform*), por terem sobrevivido à dominação posterior do português.”. O **DRAE (Diccionario de la Real Academia Española)** registra a variante *amasiato* como sendo amplamente difundida no México e no Peru atualmente, como forma derivada de *amasio*, com o significado de concubinato. O mesmo dicionário registra *amasio* como derivada do latim *amasius*, com o significado de *querido*. Pode-se pensar na hipótese de um processo de neologia semântica advindo do latim para o espanhol, que teria originado *amasius* > *amasio* > *amasiato*. É provável que esta última variante tenha sido um empréstimo para o português com a sonorização da consoante surda *-t* para *-d*. Essa hipótese poderia justificar a presença maciça da variante *amasiado* na região da fronteira lateral sul-rio-grandense com os países hispanofalantes, Argentina e Uruguai.

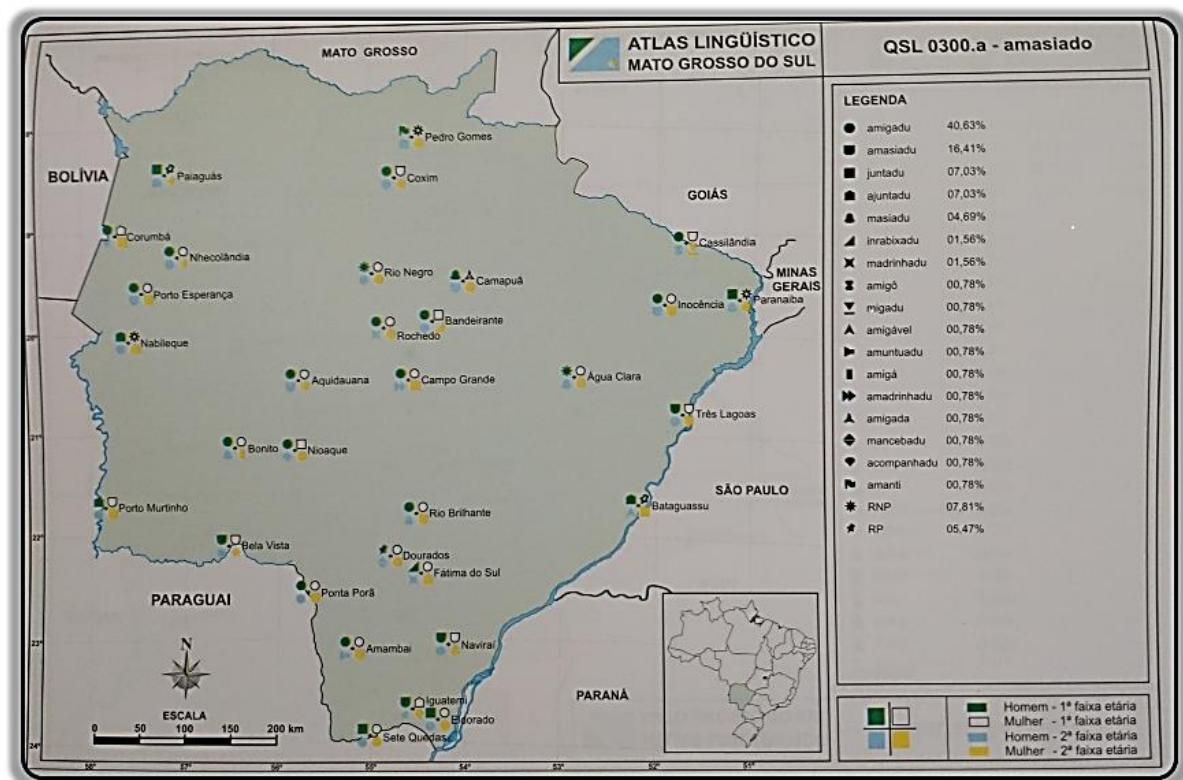
Amontoado, circulada em preto no mapa, variante aparentemente inovadora, e possivelmente de formação neológica, aparece, sobremaneira, no que Koch (2000, *apud* Altenhofen, 2002) denomina região do leque catarinense, área de transição entre um falar de influência paulista e outro de influência sul-rio-grandense. Também é registrada no norte e noroeste do Rio Grande do Sul. Outro aspecto variacional interessante é a presença da variante *ajuntado*, circulado em verde-claro no mapa, predominando na região de Santa Catarina, especialmente no Oeste e no Noroeste Catarinense. *Juntado/junto*, circuladas em alaranjado na carta linguística, são formas que podem ser agrupadas como formas derivadas de *ajuntado*, podem ser encontradas especialmente no centro do Paraná, e na região do litoral catarinense, especialmente no sudeste catarinense, de formação linguístico-cultural açoriana (Altenhofen, 2002, p. 127-128).

Há uma isoléxica bastante demarcada no norte do Paraná, onde é majoritária a variante *amigado(a)*. Desse modo, é natural pensar na hipótese de que, por ser *amigado* proveniente da variante mais conservadora em termos etimológicos, presente já no português antigo, o português popular brasileiro, especialmente em áreas rurais, conserva traços linguísticos de um português arcaico, através de transmissão irregular (Lucchesi, 2001). Várias são as hipóteses que colocam a formação do assim chamado “dialeto caipira” (Amaral, 1981 [1920]) como sendo proveniente desse contato linguístico irregular entre diversas etnias a partir da língua portuguesa que aqui chegou através das caravelas, resultando em uma língua geral paulista, ancestral desse dialeto caipira

(Monteiro, 1995 *apud* Lobo, 2015). Assim sendo, esta pode se configurar enquanto uma área de traços linguísticos conservadores (obsoletismos). Acerca desse fato, Labov (1994, p. 69, tradução nossa)⁹ poderia nos dizer que um “exame minucioso do presente mostra que boa parte do passado ainda está entre nós.”. Futuros estudos do léxico, ancorados na perspectiva dialetológica, poderão atestar ou não essa hipótese.

Curiosamente, esta é a variante que predomina no estado vizinho, Mato Grosso do Sul, que também faz fronteira com o Paraná. Romano (2015) demonstra que essa área é bastante influenciada por traços linguísticos provenientes de um falar paulista, englobando o Norte do Paraná e algumas partes do Mato Grosso do Sul. Podemos confirmar essa informação na carta linguística que engloba esse referente no ALMS (Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul).

Figura 02: Distribuição geolinguística das variantes nos dados do ALMS.

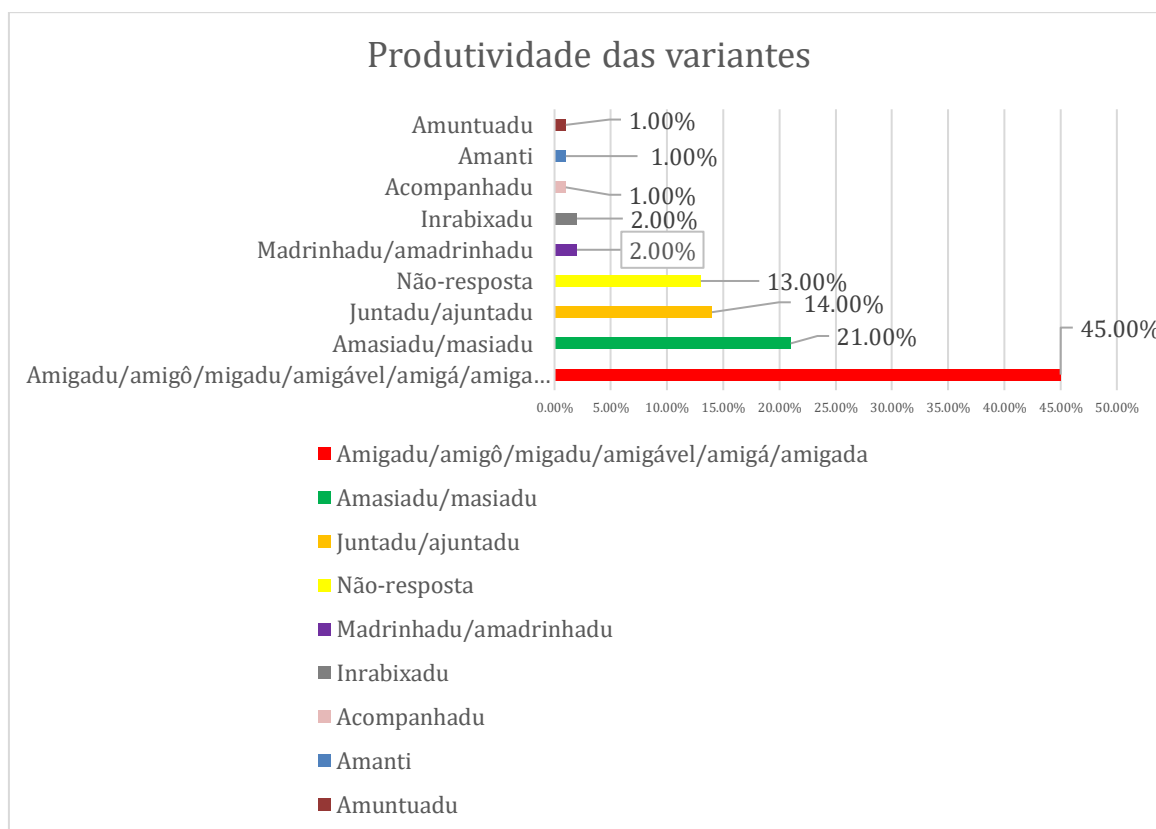


Fonte: Oliveira (2007, p. 181).

⁹ “El examen minucioso del presente muestra que buena parte del pasado está todavía entre nosotros.” (Labov, 1994, p. 69).

A partir dessa carta linguística, podemos abstrair a produtividade lexical das variantes de maneira geral, no macroespaço linguístico analisado:

Gráfico 07: Produtividade lexical das variantes nos dados do ALMS.



Fonte: Elaboração do autor, a partir de dados do ALMS (Oliveira, 2007, p. 181).

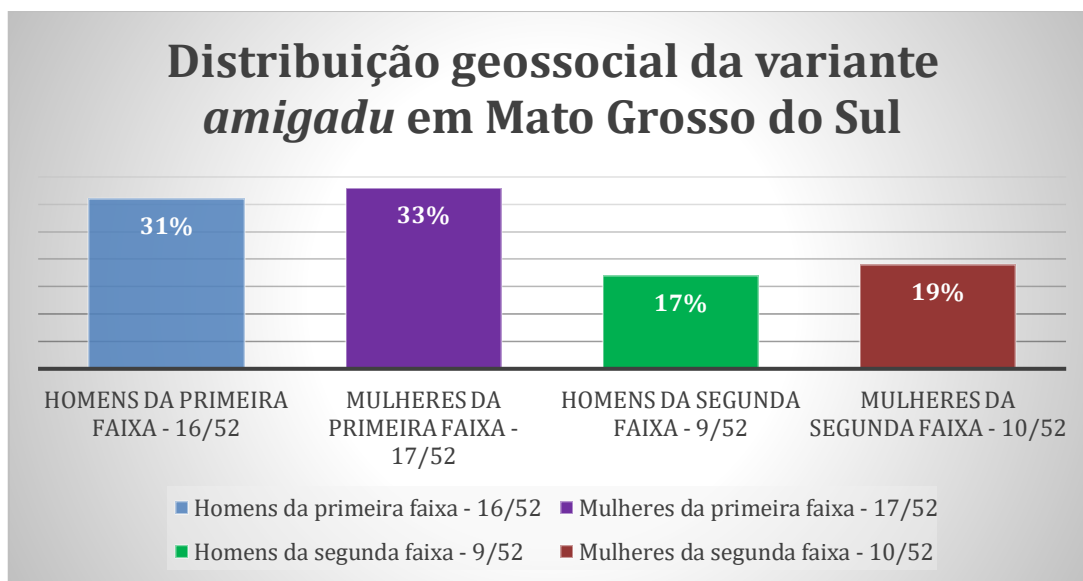
Amigado(a) e seus correlatos são o agrupamento de variantes que prevalecem na norma local do Mato Grosso do Sul, contabilizando mais que o dobro percentual da variante seguinte na escala de frequência de uso. Seria este um indício do caráter pancrônico do item lexical *amigado*? Se aprofundarmos mais ainda o escopo de análise, poderíamos afirmar que a língua portuguesa possui um léxico, principalmente o rural, que conserva características do português antigo? Essa demanda só poderá ser respondida a partir de outros estudos histórico-dialetológicos de cunho lexical. Por ora, limitemo-nos a citar o que expõe Mattos e Silva (2009), ao retomar o estudo feito por Cardoso e Rollemberg (1994), sobre a vitalidade de *sarolha* nos falares baianos. A autora afirma que nos dialetos rurais e populares brasileiros ainda sobrevivem muitos itens tidos como arcaísmos.

Inversamente proporcional é a presença dos itens *ajuntado* e *amasiado* nas normas locais do Sul do Brasil e do Mato Grosso do Sul. Na primeira região, *ajuntado* predomina no léxico popular dos falantes; na segunda, *amasiado* é mais frequente que *ajuntado*. Variantes específicas do universo lexical sul-mato-grossense para esse referente são: *amadrinhado*, “*inrabixadu*” e *acompanhado*. Enquanto isso, *companheiro*, *amonte*, *parceiro* e *formigado* são variantes unicamente registradas nos dados da região Sul. Como variantes em comum entre ambas as regiões estão: *Ajuntado*, *amigado*, *amontoado*, *amasiado* e *amante*.

Dentre os novos recursos substitutivos que apareceram nessa amostra, para o referente-tabu em análise, há de se observar as expressões genéricas *amadrinhado* e *acompanhado* e o disfemismo *inrabixadu*.

Considerando-se somente a realização de *amigado(a)* no Mato Grosso do Sul, podemos formular o seguinte gráfico, correlacionando quem diz o quê em qual lugar. Neste gráfico, evidencia-se a metodologia da Dialetologia e da Geolinguística Pluridimensional, que correlacionam o uso de variantes linguísticas específicas a dimensões sociais desse processo de variação. Neste caso, o ALMS optou por correlacionar a dimensão diasssexual (o sexo do informante) com a faixa etária, gerando a seguinte possibilidade de análise:

Gráfico 08: Distribuição geossocial da variante *amigadu* nos dados do ALMS



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do ALMS.

Considerando-se a influência das dimensões geossociais na distribuição espacial da variante *amigadu* no estado do Mato Grosso do Sul, podemos abstrair a seguinte generalização:

- 1) A variante possui marca diageracional, pois está mais amplamente difundida entre os jovens, de modo geral, do que entre os informantes da faixa etária mais elevada, o que corrobora a teoria de que *amigado* pode ser entendido enquanto item lexical pancrônico, já que novamente está presente no vocabulário dos jovens sul-mato-grossenses, ao invés de estar fadado ao desaparecimento.

Quanto à completa ausência da variante, dá-se apenas em quatro localidades: Paiguás, região rural ao noroeste do estado; Bela Vista, no oeste do estado; Bataguassu, região leste do estado, divisa com São Paulo; e, Iguatemi, situada na porção sudoeste do Mato Grosso do Sul, próxima à divisa do Paraná.

Consideraremos que esse designativo possui marca diatópica em localidades onde teve três ou mais ocorrências, considerando-se os quatro informantes por localidade. Desse modo, possuem marca diatópica para *amigadu*: Nhecolândia, Rochedo, Rio Negro, Ponta Porã, Sete Quedas e Eldorado. Ou seja, as mesorregiões do estado onde se distribui mais gradualmente esse traço diatópico enquanto marca característica regional são: Sudoeste (Ponta Porã, Eldorado e Sete Quedas), Centro-Norte (Rochedo e Rio Negro) e mais esporadicamente na mesorregião dos Pantanaís (Nhecolândia). É possível pensarmos em uma isoléxica que compreenda a mesorregião sudoeste do Mato Grosso do Sul, irradiando-se do Norte do Paraná, como pudemos perceber na arealização da variante *amigado* nos dados do ALERS.

Quanto à marca diageracional, a utilização da variante é unânime entre os jovens de: Porto Esperança, Aquidauana, Campo Grande, Rochedo, Coxim, Inocência, Bonito, Ponta Porã, Amambai e Rio Brillhante. Ou seja, *amigadu* é traço de inovação nessas localidades. Como marca diageracional da segunda faixa etária, a variante ocorre em: Rio Negro, Sete Quedas e Eldorado, localidades nas quais podemos interpretar esse traço diatópico como indício de conservadorismo linguístico, indicativo de que,

provavelmente, pelo fato de os jovens não o utilizarem mais, está havendo uma mudança linguística em curso, em tempo aparente.

Por fim, a variante apresenta marca diassexual do falar masculino, ocorrendo em ambas as faixas etárias, nas localidades de: Nhecolândia, Bandeirantes e Ponta Porã; ao passo que representa marca diassexual do falar masculino em: Rochedo, Rio Negro, Água Clara, Sete Quedas, Eldorado e Dourados.

Feita a descrição geossociolinguística dessas variantes, passemos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação nos revelou informações importantes sobre o percurso linguístico (léxico-semântico) e extralinguístico (sócio-histórico) que as variantes designativas do campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais realizaram na história da língua portuguesa.

Através da abordagem histórico-dialetológica e com subsídio da Linguística de *Corpus*, foi possível identificar que, de um estado de coexistência entre *amigo* e *mancebo*, no português medieval ou antigo, *mancebo* passa a ser a variante majoritária na norma lexical do PE, entre os séculos XV e XX. No entanto, a análise de textos escritos pertencentes ao *Corpus* do Português revela que entre o século XIX e XX, em Portugal, parece prevalecer, na língua escrita, sobretudo a literária, a variante *concubino(a)*. Ainda assim, faz-se necessário um mapeamento dialetológico do estado atual de língua falada em Portugal, para que possa ser feito um contraste entre os dados de língua falada e de língua escrita. Parece-nos, todavia, que a norma lexical portuguesa mudou drasticamente entre o século XIII e o século XV, pois as variantes predominantes no português antigo (*amigo*) e no português médio, clássico e início do moderno (*mancebo*) já estão em desuso nesse universo lexical, com a fixação de *concubino* enquanto variante predominante no português europeu moderno.

Quanto à norma lexical brasileira, a análise de dados do português brasileiro colonial nos revela que, na gênese do PB, este seguia, parcialmente, a norma do PE, especialmente do assim chamado português médio, pois há correspondência entre ambas

as normas das variedades de língua portuguesa, com predominância da variante *mancebo* durante todo o período colonial.

Ainda assim, um traço relevante desse período no Brasil é o registro da variante *amigado* em textos do Padre Antônio Vieira, sermões produzidos para a língua falada, o que provavelmente indica o caráter popularesco da variante, que acreditamos ser produto da fusão entre a variedade lusitana e as variedades autóctones e alóctones que aqui se encontravam no período colonial, uma pequena mostra do que seria um traço lexical da língua geral brasileira, um conservadorismo linguístico proveniente do português antigo e adaptado à realidade linguística brasileira.

Os dados da norma regional brasileira em língua escrita, no *Corpus* do Português, evidenciam que o PB continua seguindo a tendência de acompanhar as transformações presentes no PE, pois a variante preponderante na língua portuguesa escrita do Brasil, mais recentemente, também é *concubino(a)*, que parece estar atrelada às manifestações estéticas, mas também ocorrendo inclusive em textos acadêmicos, como demonstrou a análise léxico-semântica.

O mapeamento dialetológico da realidade linguística brasileira atual, em um recorte de língua falada, demonstra que na região Centro-Sul – compreendendo, nesta pesquisa, os estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – não parece haver homogeneidade. Pelo contrário, há um mosaico da diversidade linguística muito bem refletido nas denominações para as relações extraconjugais e extraoficiais.

Pudemos identificar duas áreas linguísticas nos extremos da região Sul do Brasil. No extremo norte da região, prevalece a variante *amigado(a)*, compreendida enquanto traço de conservadorismo linguístico proveniente do português antigo. No extremo sul da região, predomina a variante *amasiado*, que pode ter sido influência castelhana na constituição histórica da região de fronteira lateral sul-rio-grandense. Também predomina no litoral do Rio Grande do Sul. No litoral catarinense, especialmente no Sudoeste, prevalecem as variantes *juntado/junto*, enquanto na região do leque catarinense, área de transição entre um falar de influência paranaense (*amigado*) e outro de influência sul-rio-grandense (*amasiado*) parece haver coexistência das variantes *ajuntado* e *amontoadado*, formações neológicas.

Aliás, a formação neológica *ajuntado*, se considerada juntamente aos correlatos *juntado/junto*, é a variante predominante na realidade linguística do Sul do Brasil atualmente. Uma variante que não havia aparecido nos dados das sincronias pretéritas, e um provável indício de mudança linguística nessa norma lexical.

No Mato Grosso do Sul, por sua vez, predomina a variante *amigadu*, especialmente nas mesorregiões sudoeste e centro-norte do estado, mas com ocorrências paulatinas por toda a área analisada. Um traço do conservadorismo linguístico que sobrevive às mudanças nas estruturas socioculturais e comportamentais, um reflexo de que a língua, volta e meia, pode trazer à tona itens lexicais que, apesar de “empoeirados”, como diria Bybee (2020), são verdadeiras formas de relíquia, se tomarmos a perspectiva de Koch (2000, *apud* Altenhofen, 2002).

E assim, a língua faz suas movimentações, e a norma trata de se adaptar às novas configurações sociais produzidas pelos seus falantes, com base em aspectos linguísticos, políticos e culturais.

Esperamos, a partir dessa investigação, ter descrito, minimamente, um recorte do léxico histórico da língua portuguesa, o léxico tabu referente ao campo semântico das relações extraconjugais e extraoficiais. Futuramente, poderão ser acrescentadas, de modo complementar, análises que, sob o viés da Sociolinguística Histórica, permitam identificar pontos mais específicos do encaixamento dessas variantes na história da língua, bem como aspectos da mudança linguística de longa duração em tempo real.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolingüísticas do ALERS. In: P. Vandresen. (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. 1ed. Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2002, p. 115-145.

ALTENHOFEN, C. V.; KOCH, W.; KLASSMANN, M. S.; MERCER, J. L. V.; MARGOTTI, F. W.; VIEIRA, H. G.; FURLAN, O. A.; AGOSTINI, B. *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*: Cartas Semântico-Lexicais. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Editora da UFSC, 2011. v. 1. p. 960.

ALVES, I.M. *Neologismo: criação lexical*. Editora Ática S.A. 1990.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*: gramática, vocabulário. 4ª edição. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL. 1981 [1920].

AUGRAS, M. *O que é tabu*. Editora Brasiliense. 1989.

BELLMANN, Günter. Arealität und Sozialität? Avec un résumé en français. In: RADTKE, Edgar & THUN, Harald [Hrsg.]. *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. (Heidelberg/Mainz, 21.-24.10.1991.) Kiel: Westensee-Verl., 1996. p. 50-77. (Dialectologia Pluridimensionalis Romanica; 1.)

BIDERMAN, M. T. C. O léxico, testemunha de uma cultura. In: *Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas*. Sessão II: Lexicologia e Metalexicografia. Vol.2, 1992, p.397-405.

BIDERMAN, M. T. C.; MURAKAWA, C. DE A. A. (org.). *Dicionário Histórico do Português do Brasil: séculos XVI, XVII e XVIII*. Araraquara: FCL-UNESP, 2021. Disponível em: <http://dicionarios.fclar.unesp.br>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BYBEE, J. *Mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020 (Coleção de Linguística).

CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolingüística histórica*. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

CUNHA, A.G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 4ª ed., revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

GALVES, C. M. C. A língua das caravelas: periodização do português europeu e origem do português brasileiro. In: A. Castilho; M.A. T. Moraes; R. E. V. Lopes e S. M. L. Cyrino. (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007, p. 513-528.

GALVES, C. M. C. Periodização e competição de gramáticas: o caso do português médio. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 65-74.

GUÉRIOS, R. F. M. *Tabus Linguísticos*. 2ª ed. Companhia Editora Nacional, 1979.

HUMANITIES, National Endowment for the. *O corpus do português*. 2016 [2006]. Versão digital. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/x.asp> . Acesso em: 30 nov. 2021.

ISQUERDO, A. N. Normas lexicais no português do Brasil e desafios para a lexicografia brasileira. In: J.S. de Magalhães; L.C. Travalia. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. 1ed.Uberlândia - MG: EDUFU, 2008, v. I, p. 447-458.

ISQUERDO, A. N. O caminho do rio, o caminho do homem, o caminho das palavras.... In: RIBEIRO, S. S. C.; BORBA COSTA, S. B.; CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Homenagem a Jacyra Andrade Mota pela contribuição aos estudos dialetais. 1ed.Salvador - BA: EDUFBA, 2009, p. 41-59.

KROLL, H. *O eufemismo e o disfemismo no português moderno*. 1ª edição. 1984. Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

LABOV, W. *Principios del cambio lingüístico*. Volumen 1: factores internos. Madrid: Gredos, 1994.

LOBO, T. C. F. Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil. In: *Estudos de Linguística galega*, v. 7, p. 69-82, 2015.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. In: *DELTA. DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA TEÓRICA E APLICADA* (PUCSP. IMPRESSO), São Paulo, v. 17, n.1, p. 97-132, 2001.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da lingüística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 206.

MATTOS E SILVA, R. V. O conceito relativo de neologismo e arcaísmo: um estudo pancrônico. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H.F.; SOLEDADE, J. (Orgs). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 11-20.

NASCENTES, A. *Dicionário Etimológico Resumido*. Instituto Nacional do Livro: Ministério da Educação e Cultura. 1966.

OLIVEIRA, D. P. (org.). *Atlas lingüístico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: MS. Ed. UFMS, 2007.

PRETI, D. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RADKE, E.; THUN, H. Nuevos caminos de la Geolingüística Románica. Un balance. In: RADKE, E.; THUN, H. *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie* (Heidelberg/Mainz, 21 – 24/10/1991). Kiel: Westensee – Verl., 1996, p. 25-49.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ROMANO, V.P. *Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil*. 2015. 2v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Volume1: 296f. Volume2: Uma carta introdutória, 71 cartas lingüísticas e 10 relatórios.

SARDINHA, T. B. *Lingüística de corpus*. Barueri: SP. Editora Manole, 2004.

SOUTO MAIOR, M. *Dicionário de palavrão e termos afins*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2010 [1980].

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição. 1964.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, Centro Linguístico da. *Corpus informatizado do Português Medieval*. Disponível em: <https://cipm.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

Recebido em: 22/12/2021

Aceito em: 22/10/2023

Daniel Abud Marques Robbin: Graduado em Letras - Português e Espanhol pela UFMS/CPAN. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração Sociolinguística e Dialetologia. Doutorando em Letras (Sociolinguística) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de língua portuguesa na rede municipal de Balneário Camboriú/SC. Tem como principal objeto de pesquisa os tabus linguísticos em língua falada. Suas áreas de investigação são: Sociolinguística, Dialetologia Pluridimensional, Semântica Lexical, História da Língua e Ensino de língua e literatura.

Descoberta e aceitação: relatos de experiência de um grupo de lésbicas e de gays

Discovery and acceptance: experience reports of a group of lesbians and gays

Ana Beatriz Oliveira Ribeiro
Universidade Federal de Santa Catarina
anabeatrizopribeiro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8551-8778>

RESUMO

Este texto aborda relatos de experiência de um grupo de mulheres autodeclaradas lésbicas e de homens autodeclarados gays, envolvendo vivências de descoberta e de aceitação da orientação sexual. Nesse sentido, investiga-se e discute-se como ocorreram esses dois processos para as pessoas entrevistadas, bem como o impacto dessa etapa em suas vidas. Alguns conceitos como o de narrativa (Clandinin; Connely, 2011), de homofobia (Castañeda, 2007; Schulman, 2010), de heterossexualidade compulsória (Butler, 2003) e de epistemologia do armário (Sedgwick, 2007) respaldam a análise. Os relatos advêm de um corpus composto por quatro entrevistas feitas em duplas (de lésbicas e de gays). A análise depreendida é de base interpretativa e alguns trechos das entrevistas são usados para exemplificar as discussões.

Palavras-chave: relatos de experiência de lésbicas e de gays; descoberta e aceitação; epistemologia do armário; heterossexualidade compulsória; homofobia.

ABSTRACT

This text approaches experience reports of a group of self-declared lesbian women and self-declared gay men concerning experiences of discovery and acceptance of sexual orientation. In this sense, the text investigates and discusses how these two processes occurred for the people interviewed, as well as the impact of this moment of their lives. Some concepts such as narrative (Clandinin; Connely, 2011), homophobia (Castañeda, 2007; Schulman, 2010), compulsory heterosexuality (Butler, 2003) and epistemology of the closet (Sedgwick, 2007) support the analysis. The reports come from a corpus composed of four interviews carried out in pairs (of lesbians and of gays). The inferred analysis results from an interpretative basis and some excerpts from the interviews are used to exemplify the discussions.

Keywords: experience reports of a group of lesbians and gays; discovery and acceptance; epistemology of the closet; compulsory heterosexuality; homophobia.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), o Brasil é, infelizmente, o país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo¹. Sendo assim, esta informação é um forte indício de que este grupo é, ainda, alvo de diversos preconceitos e intolerâncias no âmbito brasileiro.

Além disso, a liderança do Brasil nesse ‘ranking’ revela, por um lado, uma negligência por parte da esfera governamental, que não realiza ações frente à recorrência desses casos de violência e de assassinatos da população LGBTQIAPN+ e, por outro lado, também evidencia o desmonte e o ataque contra tudo que diga respeito à pauta das diversidades, independentemente de quais sejam. Da mesma forma, todo o cenário que vem se estabelecendo nos últimos quatro anos, com fortes raízes no conservadorismo e na normatividade, parece corroborar em uma tentativa de silenciamento de todo e qualquer grupo minoritarizado (como mulheres, corpos negros, pobres etc.) e suas pautas. Nesse sentido, campanhas de conscientização e oferecimento de apoio psicológico a esse grupo poderiam ser iniciativas produtivas no combate a tanta violência e, também, poderiam auxiliar essas pessoas em suas vivências, que, muitas vezes, são tão marcadas por conflitos dentro e fora de casa.

Seguindo essa lógica, é interessante e significativo explorar as vivências dessa população, procurando examinar como os processos de descoberta e de aceitação impactam ou já impactaram em suas vidas. Para isso, o *corpus* analisado nesta pesquisa é constituído a partir da transcrição de entrevistas² realizadas com duas duplas de mulheres lésbicas e duas duplas de homens *gays*, especificamente sobre o bloco da entrevista “Preconceito”. Esses delineamentos são explorados na seção “caminhos metodológicos” do presente texto.

Dito isso, o argumento a seguir está estruturado da seguinte maneira: na próxima seção, desenvolvemos a discussão teórica e conceitual sobre descoberta e aceitação da orientação sexual; na seção seguinte, abordamos os caminhos metodológicos

¹ Dossiê elaborado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) intitulado “Do Luto à Luta: Violência Contra Defensores de Direitos Humanos LGBTQI+ no Brasil”. Disponível em: <https://www.abglit.org/biblioteca>. Acesso em: 20 out. 2021.

² Estas entrevistas fazem parte do *corpus* coletado para a dissertação da autora, defendida no ano de 2020.

percorridos; e, na quarta seção, traçamos uma discussão e trazemos a análise dos dados orais transcritos. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do debate proposto.

DESCOBERTA E ACEITAÇÃO

Algo que faz parte da vivência de toda pessoa LGBTQIAPN+, mesmo que ainda não seja tão discutido na sociedade, são os processos de descoberta e de aceitação da orientação sexual que envolvem essas duas importantes etapas. Porém, esses dois movimentos, por muitas vezes, fazem parte de um período de muita dúvida, medo e solidão, em que essas pessoas vivem muitas emoções e incertezas e precisam lidar, muitas vezes sozinhos, com diferentes e novos sentimentos.

Essas etapas não são fáceis, tampouco simples para pessoas LGBTQIAPN+, que, mesmo após terem passado pelas etapas de descoberta e de aceitação, precisam contar para suas famílias (ou, como popularmente se diz, ‘se assumirem’) sobre suas orientações sexuais e lidar com as diversas reações que podem receber. Nesse sentido, o apoio familiar e, também, o psicológico têm extrema importância, uma vez que esse suporte poderia funcionar como um facilitador no processo, o qual já pode ser bastante complicado e doloroso.

Nessa lógica, este texto aciona alguns conceitos teóricos, conceituais e metodológicos para respaldar a análise dos relatos de experiência, tais como os de *narrativa* (Clandinin; Connely, 2011; Sahagoff, 2015), *homofobia* (Castañeda, 2007; Schulman, 2010), *epistemologia do armário* (Sedgwick, 2007) e *comunidade(s) de prática(s)* (Eckert, 2006).

O termo “narrativa” pode acarretar uma acepção bastante ampla, assim como a produção teórica e acadêmica sobre o conceito. Clandinin e Connely (2011, p. 53) definem a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”, em um processo de colaboração entre pesquisador/a e pesquisado/a. Isto é, a partir de um processo contínuo de interpretação e reinterpretação, o/a pesquisador/a propõe-se a registrar as vozes das pessoas pesquisadas em forma escrita.

Nessa esteira, a pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, em que o/a investigador/a

encontrará informações para entender determinado fenômeno (Paiva, 2008). No presente texto, a partir da análise do *corpus* de entrevistas com mulheres lésbicas e com homens *gays*, serão exploradas as vivências e as histórias das pessoas entrevistadas sobre os temas *descoberta* e *aceitação* da orientação sexual.

A partir disso,

[a] pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado (Sahagoff, 2015, p. 6).

Entende-se aqui, portanto, que a metodologia adotada, tanto para capturar quanto para analisar, os relatos de experiência das pessoas entrevistadas têm base na pesquisa narrativa, que visa compreender as histórias e as experiências pessoais das pessoas.

Nessa direção, é sabido que a experiência de se assumir como homossexual e a homofobia são assuntos frequentemente associados. Castañeda (2007) faz apontamentos certos sobre essa questão:

[...] quando uma pessoa se reconhece homossexual, não existem benefícios visíveis. Ao contrário: abre-se diante dela um futuro isolado e marginalizado que provavelmente trará conflitos com a família e a sociedade. Assumir-se homossexual não parece uma volta ao lar, mas, antes, um exílio (Castañeda, 2007, p. 46).

Dessa forma, pessoas que não se encaixam nas normas heteronormativas pré-estabelecidas, possivelmente, em algum momento de suas vidas, sofrerão algum tipo de preconceito ou estigma (como, por exemplo, zombarias, insultos, perseguição, violência etc.) e isso, certamente, perpassa e afeta tanto o processo de descoberta quanto o de aceitação da sexualidade. Butler (2003) entende a heteronormatividade como instituição compulsória e naturalizada das normas binárias de gênero, que são reguladas pela heterossexualidade, condutoras da diferenciação entre os estereótipos do feminino e do masculino e consolidadoras dessa correspondência interna e linear entre sexo, gênero e orientação.

De acordo com Perucchi et al. (2014), a homofobia:

[...] consiste em considerar o outro (no caso o/a homossexual e transgêneros) como desigual, inferior, anormal. Além disso, como qualquer outra forma de intolerância, a homofobia se articula em torno de emoções, condutas e dispositivos ideológicos e institucionais, configurando-se como um instrumento que cria e reproduz um sistema de diferenças para justificar a exclusão e a dominação de uns sobre outros (Perucchi et al., 2014, p. 68).

Similarmente, Sedgwick (2007) reflete sobre a “epistemologia do armário”, a compreendendo como um dispositivo de regulação da vida de *gays* e de *lésbicas* que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores. A autora também assinala que “[...] a imagem do assumir-se confronta regularmente a imagem do armário, e sua posição pública sem ambivalência pode ser contraposta como uma certeza epistemológica salvadora contra a privacidade equívoca oferecida pelo armário” (Sedgwick, 2007, p. 27).

Quem se entende como LGBTQIAPN+ “vivencia situações de vulnerabilidade que podem estar relacionadas às alterações típicas do processo de descobertas quanto aos seus desejos, necessidades e orientação sexual” (Zanatta, et al., 2018, p. 392). Portanto, nesse processo de descoberta, essas pessoas vivenciam “diferentes situações de vulnerabilidade, dentre as quais se destaca o medo, a culpa, a repressão, a sensação de ser uma pessoa estranha ou errada” (Zanatta, et al., 2018, p. 394). Essas pessoas são frequentemente taxadas de desviantes e pervertidas, porque não desempenham a conduta socialmente desejável e, dessa forma, acabam sendo desaprovadas, criticadas e vítimas de preconceitos:

O preconceito com a homoafetividade está diretamente relacionado ao desejo dos heterossexuais em manter as tradições, conceitos relativos ao gênero, tradições culturais que passam de geração em geração pelas famílias, com isso, tudo o que foge do padrão social é visto como errado (Zanatta, et al., 2018, p. 394).

Um efeito disso é o medo, que constantemente “surge pelo fato de se acharem pessoas estranhas ou erradas e também pela rejeição e preconceito da família e da sociedade. Essa situação vulnerabiliza o jovem, podendo levá-lo à negação de seus desejos, à autopunição e ao adoecimento” (Zanatta, et al., 2018, p. 394).

Schulman (2010) também investiga a sexualidade, a homofobia, especialmente a familiar, e a busca por reconhecimento. Por esse ângulo, a autora discute as experiências, muitas vezes compartilhadas, de sujeitos homossexuais e aponta que:

Existem duas experiências que a maioria dos homossexuais compartilha. Uma é a de “assumir-se”, processo de interrogação pessoal em oposição à expectativa social, que não tem quaisquer paralelos na vida heterossexual. A segunda experiência comum é que fomos, cada um de nós, em algum momento de nossas vidas, inferiorizados por nossas famílias simplesmente, mas especificamente, por causa de nossa homossexualidade (Schulman, 2010, p. 69).

Se já não bastasse a experiência dolorosa da homofobia, especialmente aquela vivida dentro da família, como nos diz Castañeda (2007) “[...] a maioria dos homossexuais na sociedade atual, mesmo aqueles que se aceitem como tais, carrega em si um conflito existencial permanente”. Ainda segundo a autora: “A homofobia interiorizada não tem fim: ela ressurgue, sob diferentes formas, ao longo do ciclo vital” (Castañeda, 2007, p. 143). Assim, tanto a homofobia presente na sociedade, quanto a homofobia interiorizada podem levar muitos homossexuais a viverem em certo isolamento afetivo, sexual e social. Além disso, em alguns casos, esse complexo de emoções “[...] pode provocar um esforço contínuo para compensar o ‘defeito’ da homossexualidade em outras áreas da vida” (Castañeda, 2007, p. 152).

A aceitação familiar é um ponto crucial na vida de pessoas homossexuais, mas:

[e]mbora tal atitude seja apontada por muitos como um momento de libertação e de consolidação de suas certezas em relação à homossexualidade, essa ocasião sempre tem um caráter de “confissão”, quase no sentido religioso do termo, em que uma atitude considerada como digna de sanção é exposta a uma “autoridade superior” (no caso, a família) para que ela possa apresentar suas considerações, na expectativa de que tal ação ocorra de uma maneira considerada positiva, ou mesmo à espera de um perdão pela “falta” cometida (Soliva; Silva, 2014, p. 136).

Todas essas questões conjuntas impactam a vida de pessoas LGBTQIAPN+, visto que “[...] o preconceito da sociedade consiste em um mecanismo que busca pela manutenção do que é considerado normal [...] inferiorizando-os e prejudicando significativamente a vivência da sexualidade” (Zanatta, et al., 2018, p. 394). Então, essas violências estão pautadas em questões de ordem social:

Há de se convir que o preconceito e a discriminação direcionadas aos homossexuais não derivam exclusivamente da ignorância. Eles estão fundados, principalmente, na promoção da ordem heterossexual, que faz apologia à heterossexualidade como a única forma possível de expressão

sexual, em detrimento de inúmeras outras formas de expressão da sexualidade (Silva, 2017, p. 104).

Dessa forma, no presente texto, faz-se necessário analisar os relatos de experiência fornecidos por mulheres lésbicas e por homens *gays* sobre seus processos de descoberta e de aceitação de suas orientações sexuais, a fim de proporcionar um espaço seguro para esse debate e, ainda, procurar compreender como aconteceram esses processos, bem como em que medida eles impactaram ou impactam suas vidas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão abordados os caminhos metodológicos adotados para a realização do trabalho. Portanto, serão explicadas e desenvolvidas questões envolvendo o *corpus* utilizado, as pessoas entrevistadas e as escolhas analíticas.

Para contextualizar, o *corpus* utilizado é constituído da transcrição de entrevistas com duas duplas de mulheres lésbicas e duas duplas de homens *gays* (totalizando 8 pessoas entrevistadas). Essas entrevistas em duplas foram pensadas e, posteriormente, realizadas pensando, justamente, em propiciar uma maior interação e descontração entre os participantes. Esse caminho escolhido foi bastante efetivo, já que as entrevistas se tornaram produtivas, tanto em termos de tempo quanto de conteúdo.

As pessoas entrevistadas são lésbicas e *gays*, residentes da cidade de Rio Grande/RS. A grande maioria deles foi ou é envolvida na área de Letras. Para preservar a identidade das pessoas entrevistadas, foi pedido para que elas escolhessem um pseudônimo para serem referidas na pesquisa, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Oito pessoas entrevistadas e pseudônimos

Mulheres lésbicas	Homens gays
Ametista e Adore	Júlio e Pedro
Fiona e Brigitte	Lorelay Fox e Zoe

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Um breve detalhamento individual das oito pessoas entrevistadas é feito adiante, a partir de informações advindas da ficha social respondida por elas. Conjuntamente, também são explanadas algumas informações decorrentes das anotações feitas pela pesquisadora no diário de campo.

Entre as mulheres lésbicas, Ametista tem 30 anos e é natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. É graduada em Letras Português/Inglês e mestranda em Literatura. Sua ocupação atual é de professora substituta no (IFRS – *Campus* Rio Grande). Adore tem 22 anos e é natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. É acadêmica de Letras Português/Inglês. Sua ocupação atual é de estudante. Fiona tem 23 anos e é natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. É licenciada em Letras Português/Inglês. Atualmente, sua ocupação é de professora de Inglês e sinalizou que a sua motivação é o dinheiro. Brigitte tem 22 anos e é natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Possui ensino médio completo e sua ocupação atualmente é de cuidadora.

Entre os homens *gays*, Júlio tem 27 anos e é natural da cidade de São José do Norte e residente da cidade de Rio Grande, ambas no Rio Grande do Sul. É bacharel em Administração e licenciado em Letras Português/Inglês. Sua ocupação é de atendente. Pedro tem 34 anos e é natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. É Mestre em Linguística e professor do ensino público e privado. Lorelay Fox tem 30 anos e é natural de Porto Alegre e residente da cidade de Rio Grande, ambas no Rio Grande do Sul. Possui ensino superior completo e é supervisor de vendas. Zoe é um homem *gay* de 19 anos, natural e residente da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Sua formação acadêmica é ensino superior em andamento e é estudante.

A maioria das pessoas entrevistadas se conhece, já transitaram por espaços em comum (como o curso de Letras), compartilham algumas visões de mundo e modos de falar. Por isso, entende-se que elas compõem uma comunidade de prática não prototípica³.

A concepção de comunidade de prática (CP) refere-se a “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum”

³ Entende-se que os sujeitos formam uma Comunidade de Prática (CP) não prototípica, pois embora a maioria tenha cursado o curso de Letras e frequentado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no mesmo período, três dos sujeitos, Pedro, Lorelay Fox e Brigitte, não compartilharam os mesmos espaços conjuntamente com os outros sujeitos de pesquisa.

(Eckert; McConnell-Ginet, 2010, p. 102). Em outras palavras, participantes de uma CP compartilham interpretações sobre outras comunidades, sobre suas próprias práticas em relação àquelas comunidades e desenvolvem um estilo que perpassa essas interpretações. Dessa forma, trabalhar com CPs possibilita ao/a pesquisador/a um trabalho de cunho etnográfico, procurando entender e perceber todas as nuances que perpassam as experiências de seus/suas participantes, visto que o construto funciona como uma maneira de localizar o uso da língua etnograficamente.

Com relação ao roteiro da entrevista, a elaboração das perguntas foi pensada para funcionar de maneira informal e, dentro do possível, descontraída. O roteiro foi desenvolvido em blocos temáticos, englobando: âmbito político nacional, preconceito, identidade, usos linguísticos e bate-volta (perguntas e respostas rápidas e curtas).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH – UFSC), as entrevistas foram conduzidas na cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. As entrevistas foram realizadas em torno de uma mesa localizada na sala do apartamento da autora. Não havia disposição pré-estabelecida e as pessoas entrevistadas eram convidadas a acomodarem-se nas cadeiras da maneira que se sentissem mais à vontade. Na tentativa de propiciar, ainda mais, um momento de descontração, a pesquisadora sempre tinha chimarrão⁴ na mesa, que oferecia às pessoas, procurando reduzir a formalidade da conversa. Por ser uma bebida típica da região, e também por ser uma ocasião de relaxamento, a ideia foi bem-sucedida: todas as pessoas entrevistadas aceitaram o convite para entrar na ‘roda do chimarrão’ e pareceram sentir-se bastante acolhidas com a ideia.

Em média, as entrevistas duraram entre 45 e 90 minutos e ocorreram de forma bastante espontânea e tranquila, já que os/as participantes pareciam estar se sentindo à vontade com as perguntas do roteiro. Ademais, pareciam empolgados/as e entusiasmados/as para darem suas opiniões e vivências sobre diversos assuntos que lhes são importantes. A junção desses três fatores – as entrevistas em duplas, a ‘roda do chimarrão’ e as perguntas do roteiro – contribuíram para que a entrevista funcionasse, de fato, como um espaço seguro, em que se sentiram confortáveis para falarem com liberdade e em segurança sobre suas vivências, enquanto LGBTQIAPN+’s.

⁴ O chimarrão (ou mate) é uma bebida característica da cultura do sul da América do Sul. É um hábito legado pelas culturas indígenas, que é composto por uma cuia, uma bomba, erva-mate moída e água morna.

Quanto à análise, as entrevistas foram transcritas a partir dos áudios e o *Microsoft Word* foi usado para a digitação. O bloco *preconceito* foi selecionado para este texto, que foi constituído, dentre outros assuntos, de perguntas de ordem mais individual, sobre experiências com descoberta e aceitação da orientação sexual. O conteúdo das entrevistas foi examinado a partir de um olhar qualitativo e interpretativo, buscando captar e problematizar os relatos de experiência.

Na seção seguinte é feita a discussão e a análise dos relatos de experiência de mulheres lésbicas e de homens *gays* sobre processos de descoberta e de aceitação da orientação sexual.

O OLHAR PARA OS DADOS

A partir da transcrição das quatro entrevistas realizadas com duas duplas de mulheres lésbicas e de homens *gays*, nesta seção, serão trazidos alguns trechos da conversa, a fim de apresentar os relatos de experiência das pessoas entrevistadas acerca dos temas propostos no bloco *preconceito* do roteiro de entrevista. Desse modo, a abordagem da análise para com os dados será exposta em caráter explanatório e qualitativo. Além disso, é realizada, inclusive, uma breve discussão sobre esses relatos.

Os trechos transcritos e retirados das entrevistas dizem respeito a um tópico em específico, que é dividido em duas perguntas distintas, porém facilmente relacionáveis: (1) Quando e como foi a descoberta da tua orientação sexual? e (2) Como foi o processo de aceitação da tua orientação sexual?

Relembrando, as duplas de mulheres autodeclaradas lésbicas são compostas por Ametista e Adore e Fiona e Brigitte e as duplas de homens autodeclarados *gays* são compostas por Júlio e Pedro e Lorelay Fox e Zoe.

A seguir, serão apresentados e discutidos os relatos das pessoas entrevistadas, envolvendo os seus processos de aceitação e de descoberta da orientação sexual. Alguns trechos da conversa referentes ao assunto serão trazidos para a análise, visando exemplificar os relatos de experiência trazidos pelas pessoas entrevistadas. Além disso,

uma discussão sobre os relatos de experiência apresentados pelas pessoas entrevistadas, também, será realizada.

De forma geral, ao serem questionadas sobre a descoberta e a aceitação de suas orientações sexuais, as pessoas entrevistadas deram seus relatos de experiência, alguns, inclusive, bastante detalhados, sobre esse processo em suas vidas.

Ametista e Adore forneceram relatos detalhados de como foram suas descobertas enquanto lésbicas. Adore apontou, com certa tristeza, que a descoberta de que tinha interesse em mulheres aconteceu em um momento em que ela e outra amiga foram objetificadas por um homem, quando ela tinha entre 13 e 14 anos. Porém, a partir daquela experiência, Adore relatou que percebeu o seu interesse por mulheres, mas que continuou se relacionando com homens:

Adore: [...] mas aquilo nunca saiu de mim, entendeu, naquele momento eu sabia, só que aí começou a construção do tipo, aquilo é coisa da minha cabeça, então, eu namorei, 2 caras, durante um ano cada, eu me forcei a fazer sexo com eles, porque não gostava [...] E aí, quando eu entrei na faculdade, as coisas começaram a mudar, [...] eu comecei a sair e aí as coisas começaram a acontecer nas festas né, aí eu comecei com aquilo tipo assim, não, eu sou bissexual.

Adore: Que eu não acredito que seja uma fase de transição e tal, mas pra mim foi dessa maneira, e aí tipo, sou bissexual [pausa] não sei se eu gosto de mulher, porque... né, eu nunca transei com uma mulher, o que que vai acontecer, então eu sou bissexual, aí fiquei naquilo ali, me martirizando muito tempo, ficando com caras ainda [...] e aí as coisas começaram a ficar muito insustentáveis, e eu parei de ficar com caras.

Ametista também deu o seu relato de experiência sobre a sua descoberta. Ela contou que aos 13, 14 anos conheceu uma menina e se encantou demais por ela, mas que continuou ficando com meninos e se relacionando sexualmente com eles:

Ametista: mas eu nunca namorei com um cara, e... transei com diversos caras, todas as minhas relações sexuais com homens, eu nunca tive um orgasmo, porque eu nunca gostei de transar com eles, e eu achei a uma espécie de, ahn, criar uma identidade frígida, eu achava que eu era frígida, eu achava que o problema era eu, não os caras, mas eu nunca gostei, [...] sempre foi desconfortável, nunca me senti acolhida sexualmente.

Mesmo tendo continuado a se relacionar com homens, Ametista conta que aquele encantamento que sentiu por uma menina aos 13 anos nunca foi totalmente esquecido:

Ametista: [...] essa coisa da menina que eu me encantei, meio que se dissipou, assim, mas eu sempre guardei aquela sensação em mim, tá, quando eu fui pro cursinho, primeiro dia de aula do cursinho, eu tava sentada, não conhecia ninguém, entra, Aline, uma sapatona, performando aquela sapatonice, e eu não tinha isso na minha escolinha particular, da onde eu vim eu não via esse tipo de mina, entendeu, e eu vi ela e de novo, eu lembrei do meu encantamento pela mina, né, lá, quando eu tinha 13, 14 anos, eu senti o mesmo encantamento, e a primeira coisa que me passou pela cabeça é o que, eu quero beijar a boca dessa mina, foi isso.

Ao comparar os relatos da dupla Ametista e Adore, claramente, é possível perceber duas vivências muito parecidas. Ambas tiveram certa consciência de que tinham interesse em mulheres aos 13, 14 anos, porém, continuaram a viver uma vida dentro dos padrões heteronormativos. Apenas depois de anos de sofrimento e de dúvida, é que, realmente, se entenderam como mulheres lésbicas.

O motivo dessa relutância em seus processos de descoberta da orientação sexual pode estar pautado na heterossexualidade compulsória (Butler, 2003), que direciona todas as pessoas a viverem uma vida, irrestritamente, heteronormativa, sem espaços para qualquer outra orientação que não seja pertencente a esse ‘padrão’:

A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. (Butler, 2003, p. 45).

Ou seja, essa pressão heteronormativa, que é imposta socialmente, acaba por amedrontar e adiar, em certa medida, a descoberta e a aceitação de pessoas homossexuais.

Ametista e Adore também contaram suas experiências sobre como foi o processo de aceitação de suas orientações sexuais:

Adore: E aí eu, e aí, claro, fiquei bastante tempo, fiquei quase 1 ano disso, que eu era bi, eu era bi, eu era bi, e não, eu nunca ia deixar de ficar com homens, não tinha a ver com 50%, 50%, eu me atraía, as pessoas, e eu digo, não, gente, isso é mentira, entendeu, não tenho atração pelos caras, não tenho. [...] E aí demorou bastante tempo, pra tipo, aceitar, primeiro a aceitação da identidade e depois a questão da aceitação sexual.

Ametista: [...] daí, tá, passou, porque aí aconteceu o que, eu fui percebendo puta que pariu, né, eu gosto muito de minas, e eu quero ficar com mais

minas. [...] Só que nesse processo, nesse processo a minha aceitação, tava num sentido assim, tá, mano, é isso mesmo, sabe, tipo, eu não tive tantas dificuldades da Ametista com a Ametista, [...] mas quando eu tivesse que ir pra família, mas eu comigo, eu tava amando o rolê, [...] mas a questão da identidade lésbica, de perceber, eu nunca passei pelo que a Adore passou, no sentido da bissexualidade.

Embora o processo de descoberta de Ametista e Adore tenha sido similar, o processo de aceitação de cada uma foi um pouco diferente. Se, por um lado, Adore teve por muito tempo vivências de dúvida, afirmando ser uma pessoa bissexual, por outro lado, Ametista foi entendendo que, de fato, gostava de mulheres e declarou que, na maior parte do tempo, estava feliz com aquela constatação (a bissexualidade não foi cogitada por ela), apenas ficando receosa quanto a contar para sua família.

O receio com a reação da família é mais uma questão a ser analisada e elaborada por pessoas LGBTQIAPN+, já que “[...] quando uma pessoa se reconhece homossexual, não existem benefícios visíveis. Ao contrário: abre-se diante dela um futuro isolado e marginalizado que provavelmente trará conflitos com a família e a sociedade” (Castañeda, 2007, p. 46). Portanto, assumir-se completamente, para si mesmas e para a família, pode ser uma etapa bastante delicada e incerta para muitas dessas pessoas, pois elas têm consciência de que a sociedade ainda é muito heteronormativa e homofóbica.

Fiona e Brigitte também deram seus relatos de experiência sobre o processo de descoberta da orientação sexual:

Fiona: Tá, tipo, ahn, quando eu era criancinha pequena, eu pensava, tipo com 6 anos, que eu ia me casar com mulher. Só que depois, [...] eu fui criada na igreja e tals, então eu fiquei muito, muito, muito tempo renegando isso. Então, e eu consegui tirar um pouco disso de mim quando eu entrei pra faculdade em 2014, que foi quando eu falei “tá chega, sério”, eu não preciso mais disso e falei pra minha mãe e tals e comecei também a ficar com meninas mais seguido assim, foi quando eu entrei pra faculdade, mas saber, eu sabia desde sempre, só que era uma coisa do super escondida e que eu demorei muito tempo para aceitar também.

Brigitte: É, comigo foi meio parecido também, porque desde criança né, a gente sabe, a gente sente, só que claro né, existe aquela heterossexualidade compulsória que tu precisa se encaixar, se tu... se, ahn, se tu se assumir, tu vai perder amigos, tu vai, a tua família vai se virar contra ti, então é muito difícil, ainda mais assim, na adolescência, pré-adolescência.

Em linhas gerais, a dupla relatou experiências bastante parecidas: saberem da orientação sexual desde muito novas, porém reprimirem, de certa forma, essa consciência. Os motivos que levaram a essa repressão da sexualidade foram diferentes

para cada uma delas, pois Fiona relatou ter renegado sua sexualidade por conta da criação evangélica, enquanto Brigitte contou que a pressão de se encaixar na heterossexualidade compulsória acabou por incutir alguns medos para se assumir, como perder amigos e família.

Mesmo que cada uma das entrevistadas tenha tido seus próprios motivos para protelar, de certa forma, suas descobertas enquanto lésbicas, a questão da recepção de pessoas próximas parece aproximar suas vivências. Como aponta Sedgwick (2007), O “armário” implica diferentes estratégias de silêncio e qualquer tentativa de saída: “[...] pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente” (p. 35).

Já sobre o processo de aceitação, Fiona e Brigitte pontuam perspectivas distintas sobre essa etapa de suas vidas:

Fiona: Tipo, eu lembro que era uma coisa que eu ficava “tá, mas será mesmo?”, sabe? Tipo, será mesmo, mesmo, mesmo, mesmo, mesmo? E aí eu lembro que quando eu finalmente aceitei, real oficial, eu ficava assim tipo no ônibus “eu sou lésbica”, sabe? Na minha cabeça assim, eu tava no ônibus, indo para casa e pensando “bah, eu sou lésbica”. [...] Foi isso. [pausa] Foi ok, foi bom, quando finalmente cai a ficha, porque eu acho que especialmente lésbicas precisam ter isso muito estabilizado, de que elas são lésbicas para conseguir adquirir amor próprio. Eu tenho muito isso na cabeça, né, assim, então foi muito bom, quando finalmente, demorou, mas foi bom.

Brigitte: Eu acho que o meu, o meu processo, assim, de aceitação foi quando eu saí do meio heterossexual, de amigos heterossexuais e fui pro meio de amigos gays e amigas lésbicas, foi aí que assim ó, eu realmente pensei “cara eu não tô sozinha”. Porque antes, eu, eu tinha me assumido, mas eu sentia que tava sozinha. E... depois que eu entrei assim, para esse círculo, novo círculo de amigos, que eu fiz um novo, completamente diferente, eu aí sim eu pude me aceitar muito mais.

Fiona contou que, depois de um momento de incerteza, finalmente compreendeu que era lésbica e, em certa medida, pensava nisso a todo o momento. Além disso, ela também acrescenta que mulheres lésbicas precisam ter essa consciência bastante estabilizada, para conseguirem adquirir amor-próprio. Já Brigitte relatou que seu processo de aceitação só foi ‘concluído’ quando ela mudou seu círculo de amizades, de heterossexual para homossexual e, então, conseguiu sentir que não estava sozinha, o que a ajudou a se aceitar mais ainda.

A questão levantada por Brigitte é bastante pertinente, pois sentir-se segura em determinado grupo é crucial para uma melhor aceitação de si e “são nesses encontros que começam a ser criadas redes de amizades entre eles e outros iguais” (Soliva; Silva, 2014, p. 135). Dessa forma, pessoas homossexuais sentem-se acolhidas em um espaço seguro e ficam confortáveis para serem elas mesmas e para compartilharem sobre experiências comuns com essas pessoas.

Júlio e Pedro relataram as suas experiências envolvendo o processo da descoberta de que eram *gays*:

Júlio: Eu acho que eu sempre soube, eu só, por ver outros padrões, eu achava que era errado. Mas nunca ninguém chegou e me falou que o jeito que eu me comportava era errado.

Júlio: Eu só fui perceber que aquilo era ser gay depois de certa idade, mas daí, mesmo sabendo que eu era, eu só fui me assumir com 18 anos, com medo de ser expulso de casa.

Pedro: Eu descobri... eu devia ter uns 6, 7 anos de idade... eu já mais ou menos ali já sabia.

Pedro: Eu já sabia e depois, principalmente ali na, na, quando entrei na puberdade... ahn, todas as homenagens que eu fazia [risadas] elas eram a homens [risadas] Só que eu fazia... e, ao mesmo tempo, eu bloqueava.

Pedro: Ahn, e... num primeiro momento, quando eu era criança, eu chorava, eu ficava chateado quando me diziam, eu nem sabia o que significava né, aquilo ali, mas, mas eu sabia que era negativo pelo tom.

A partir do relato da dupla é possível depreender que, por mais que desde novos eles já se entendessem como *gays*, ainda assim sentiam certa culpa e medo de assumir essa identidade, tanto para si mesmos quanto para família. Tal receio não é aleatório, pois “surge pelo fato de se acharem pessoas estranhas ou erradas e também pela rejeição e preconceito família e da sociedade” (Zanatta et al., 2018, p. 394).

Júlio e Pedro também relataram sobre como foi o processo de aceitação de suas orientações sexuais:

Júlio: Eu não sei, eu não lembro de idade, eu acho que eu sempre me aceitei, assim. Eu achava que era algo... que eu não podia mudar e daí eu achava estranho quando tinham pessoas na minha volta que tinham dificuldade. Porque pra mim não tinha problema, [...] só não gostava de deixar aparente, [...] não deixava que as pessoas soubessem porque eu não queria que meus pais soubessem, mas só por isso.

Pedro: Ah, aceitar foi, foi aí, foi nessa, nessa, nessa idade, nesse momento, eu tinha uns 16 anos, eu tinha um amigo, muito amigo [risada de canto], muito

próximo. [...] eu comecei a deixar mesmo a mostra, a cara, com 20 anos, que foi quando eu conheci meu primeiro companheiro né e aí depois eu saí, eu saí do, da casa do meu pai e foi quando eu contei pra ele. Eu tô saindo daqui, eu vou viver com uma pessoa, um homem, assim, assim, assado, contei tudo pra ele.

A partir do relato da dupla, é possível perceber que “as tentativas de evitar essa revelação são fundamentadas no medo da rejeição familiar e social – consequência imediata do ato de ‘assumir-se’” (Soliva; Silva, 2014, p. 134). E, no momento em que pessoas homossexuais se assumem em uma sociedade homofóbica, elas parecem possuir a consciência de que há um grande prejuízo em potencial.

Lorelay Fox e Zoe, também, contaram sobre suas vivências envolvendo a descoberta de suas orientações sexuais. Diferentemente de Júlio e Pedro, que relataram saber que eram *gays* desde muito cedo, Lorelay Fox e Zoe pontuaram descobertas mais ‘tardias’. Lorelay Fox contou que descobriu que era *gay* mais tarde, já com 18 anos, enquanto Zoe relatou ter se entendido como *gay* aos 12 anos de idade, embora só tenha se relacionado com outro homem aos 17.

Sobre o processo de aceitação da orientação sexual, Lorelay Fox e Zoe focalizaram suas falas na aceitação da família e, a partir dos trechos, é possível depreender que os dois tiveram experiências um pouco diferentes:

Lorelay Fox: Ah, é, na realidade, eu e a minha mãe a gente nunca conversou sobre, muito essas coisas, entendeu, tipo, é muito de boas assim, eu respeito ela, ela me respeita, a gente se dá super bem.

Zoe: É, na minha família foi, é, por eu já ser uma criança mais afeminada, eu acho que a minha mãe e meu pai já, já, já tinha uma ideia né. [...] Eu já tinha muito os trejeitos, aí a minha mãe e meu pai já vinham vendo essa ideia. [...] A minha mãe sempre tocava no assunto.

Por um lado, Lorelay Fox relatou nunca ter conversado, de fato, com sua mãe sobre o assunto, o que pode decorrer de certo medo de uma ou de ambas as partes. Pode-se, também, inferir que essa falta de conversa dentro de casa sobre homossexualidade “passa a se constituir como um “segredo íntimo familiar”, coisa de que a família procura não falar e que somente costuma ser mencionado em situações de conflito” (Soliva; Silva, 2014, p. 145).

Ao passo que, na experiência de Zoe, por ele ser uma criança mais afeminada, seus pais já tinham certa desconfiança sobre sua orientação sexual e, inclusive, sua mãe

tentava trazer o assunto constantemente. Soliva e Silva (2014) chamam essa etapa de “período de desconfiança”, vivenciada pelos pais, que geralmente ocorre de forma concomitante ao momento da autodescoberta da sexualidade de seus/suas filhos/as.

Em suma, e de forma geral, a partir dos relatos de experiência fornecidos pelas pessoas entrevistadas, procurou-se discutir as vivências relatadas por elas. Todas as pessoas entrevistadas pareceram não ter muito receio em contarem suas experiências e fizeram isso de maneira até bastante descontraída, mesmo sendo um tópico que poderia relembrá-los de momentos difíceis.

Ao contarem sobre seus processos de descoberta enquanto mulheres lésbicas e homens *gays*, foi possível perceber que esses dois ‘grupos’ relataram experiências um pouco distintas. De forma ampla, a partir da análise, pode-se dizer que as mulheres lésbicas vivenciaram mais momentos de dúvida e recusa de suas sexualidades, enquanto os homens *gays* não vivenciaram – ou, ao menos, não relataram na entrevista – esses momentos de incerteza quanto suas sexualidades.

Nesse grupo específico de pessoas entrevistadas, as mulheres lésbicas compartilham uma vivência parecida: ter consciência sobre suas sexualidades desde muito cedo, porém, não assumirem isso – nem para as outras pessoas e nem para si mesmas – e continuarem vivendo uma vida heteronormativa. Esse movimento, segundo os relatos, foi penoso para muitas delas e quebrar esse padrão foi um processo longo e doloroso. Por outro lado, também relataram que, quando conseguiram atingir a autoaceitação, sentiram-se completas e libertas.

Já a partir dos relatos dos homens *gays*, não foi possível depreender essa mesma vivência apontada pelas mulheres lésbicas. Por mais que eles tenham contado, em sua maioria, que, assim como as mulheres lésbicas, desde sempre tiveram consciência sobre suas sexualidades, eles, em contrapartida, não relataram durante a entrevista que o processo de aceitação tenha sido uma fase difícil e longa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como intuito principal agregar aos trabalhos que resistem e persistem na árdua tarefa de não se silenciar frente ao sexismo, à misoginia e à homofobia, ainda tão arraigados em nossa cultura. Portanto, tentando desmistificar certos tópicos sobre mulheres lésbicas e sobre homens *gays*, esta pesquisa procurou trazer alguns relatos dessas pessoas sobre assuntos envolvendo suas vivências, como os processos de aceitação e descoberta da orientação sexual.

Nesse sentido, procurou-se investigar os relatos de experiência sobre as descobertas e as aceitações de um grupo de mulheres autodeclaradas lésbicas e de homens autodeclarados *gays* e discutir de que forma aconteceram essas experiências, bem como o impacto delas na vida dessas pessoas. Todas as pessoas entrevistadas compartilharam suas experiências de forma bastante tranquila e, em alguns momentos, forneceram vivências bastante detalhadas.

Em suma, a partir dos relatos de experiência das pessoas entrevistadas, algumas considerações puderam ser feitas. Tanto as mulheres lésbicas quanto os homens *gays* relataram uma experiência similar: terem consciência da orientação sexual desde muito cedo. Porém, entre esses dois grupos, algumas diferenças foram notadas: nos relatos das mulheres lésbicas, o processo de aceitação aconteceu algum tempo depois da descoberta; já nos relatos dos homens *gays*, o processo de descoberta e aceitação ocorreu quase que concomitantemente. As expectativas familiares e sociais são recorrentes nas conversas e impactaram a vida dessas pessoas.

Para trabalhos futuros seria pertinente investigar os relatos de experiência de mulheres autodeclaradas lésbicas e de homens autodeclarados *gays* sobre outros assuntos que lhes concernem, como vivências de preconceito, conflito, violência, representatividade, militância, identidade etc.

REFERÊNCIAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. *Documentos e Publicações*. Disponível em <https://www.abglt.org/>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTAÑEDA, M. *A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*. São Paulo: A Girafa, 2007, p. 328.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ECKERT, Penelope. Communities of practice. In: *Encyclopedia of language and linguistics*, v. 2, n. 2006, p. 683-685, 2006.
- ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. In: *Annual Review of Anthropology*, 21:461-90, 1992.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira et al. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.
- PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 19, p. 67-76, 2014.
- SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *Artigo apresentado na XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação–SEPesq*. Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.
- SCHULMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. *Revista Bagoas*, 5, 67-78, 2010.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, p. 19-54, 2007.
- SILVA, Odacyr de Moura. *Trajetórias de vida e mudança de identidade sexual: quando não se encontra o pote de ouro no final do arcoíris*. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) UFES. Vitória, 2017.
- SOLIVA, Thiago Barcelos; SILVA, João Batista da. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), p. 124-148, 2014.

ZANATTA, Elisangela Argenta et al. Descobrir, aceitar e assumir a homoafetividade: situações de vulnerabilidade entre jovens. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, v. 10, n. 2, p. 391-398, 2018.

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Ana Beatriz Oliveira Ribeiro: Doutoranda e Mestra (2020) em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). Bolsista CAPES.

Multiletramentos em sala de aula: a construção de sentidos no hipertexto

Multiliteracies in the classroom: the construction of meanings in hypertext

Estefani Gumiéro Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

estefani-costa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0804-1803>

Cláudio Ricardo Corrêa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ FAPERJ

correadtp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4383-9207>

RESUMO

Neste artigo investigou-se a construção de sentidos no hipertexto por meio do gênero textual *notícia jornalística* em um ambiente digital. Foi desenvolvida uma proposta pedagógica com alunos do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Os estudantes acessaram uma notícia sobre a pandemia de Covid-19 fazendo uso de celulares conectados à internet, com conteúdo e ambiente supervisionados. Ao longo do artigo, apresentam-se os dados gerados, as análises e a fundamentação que contou com autores como Cope e Kalantzis (2000, 2008, 2013), Freire (1987, 1996), Koch e Travaglia (2000, 2011), Marcuschi (2001, 2005, 2010), Possenti (2002), Rojo (2012), Santaella (2014) e Xavier (2010). Os resultados apontaram para a urgência de pedagogias que cooperem para os multiletramentos que se fazem necessários nesse início de século.

Palavras-chave: construção de sentidos; gênero textual; hipertexto; notícia jornalística; multiletramentos.

ABSTRACT

In this article, the construction of meanings in hypertext was investigated through the textual genre journalistic news in a digital environment. A pedagogical proposal was developed with elementary school students in a public school in the state of Rio de Janeiro. Students accessed news about the Covid-19 pandemic using cell phones

connected to the internet, with supervised content and environment. Throughout the article, the data generated, the analyzes and the reasoning that included authors such as Cope and Kalantzis (2000, 2008, 2013), Freire (1987, 1996), Koch and Travaglia (2000, 2011), Marcuschi (2001, 2005, 2010), Possenti (2002), Rojo (2012), Santaella (2014) and Xavier (2010). The results pointed to the urgency of pedagogies that cooperate for the multiliteracies that are necessary at the beginning of this century.

Keywords: construction of meanings; text genre; hypertext; journalistic news; multiliteracies.

INTRODUÇÃO

Esse artigo se constitui como um desdobramento de estudos anteriores e tem como objetivo investigar a construção de sentidos no hipertexto, por meio do gênero textual *notícia jornalística*, em um ambiente digital. A pesquisa nasceu devido à premência provocada pela pandemia de Covid-19 e foi alicerçada a partir de uma atividade pedagógica que envolveu alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

Vale explicitar que, dentro do universo de “multiletramentos”, foi feito um recorte que recaiu especificamente sobre o hipertexto e de como essa estratégia de construção textual opera tanto para autores quanto para leitores. Nesse sentido, volta-se a 1996, quando o *New London Group*¹ publicou um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, por meio do qual propunha a necessidade urgente de a escola assumir a responsabilidade de criar novas pedagogias, a fim de atender aos letramentos que surgiam a todo instante nas sociedades contemporâneas.

Mas o que seriam multiletramentos? O conceito de multiletramentos considera a existência de uma multiplicidade de linguagens materializadas de diversas formas e meios. São textos interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas que requerem o desenvolvimento de práticas e capacidades para a compreensão e produção de diferentes linguagens, modos ou semioses (Cope; Kalantzis, 2000, 2013).

¹ Pesquisadores de letramentos, reunidos em 1996, em Nova Londres (Connecticut, EUA), e que após a realização de um colóquio, lançaram um manifesto, no qual apontaram a necessidade de se criar uma pedagogia dos multiletramentos. Entre os que formavam esse grupo, podemos destacar Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, A.; Luke, A.; Luke, C.; Michaels, S. e Nakata, M.

Rojo (2012) corrobora essa ideia. Para a autora, os multiletramentos preveem a necessidade de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, que levem as pessoas a aprender a lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação, e que abranjam a multiculturalidade (característica das sociedades integradas e em constante interação) e a multimodalidade (dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa).

Feita essa breve introdução sobre multiletramentos, hipertexto e construção de sentidos, vale informar que o texto está estruturado da seguinte maneira: Panorama sobre o hipertexto; Metodologia; A proposta pedagógica; Apresentação dos dados; Análise dos resultados; Considerações finais; Referências e Anexos.

PANORAMA SOBRE O HIPERTEXTO

Palavras iniciais

Antes de iniciar a fundamentação teórica, é necessário deixar claro que o hipertexto não existe apenas no ambiente virtual. E, assim sendo, a posição adotada por este estudo é a mesma de Koch (2000), Marcuschi (2005, 2010) e Coscarelli (2007), autores que não o consideram exclusivos desse ambiente. Ele está presente na cultura desde tempos remotos em notas de rodapé, índices, glossários, referências, sumários, remissões etc. Não obstante, o posicionamento adotado no âmbito deste artigo — no qual há um recorte sobre o letramento digital —, a ênfase recairá sobremaneira nessa ambientação.

A internet — com suas características digitais e especificidades — é um meio privilegiado para o hipertexto, pois sua estrutura facilita a criação de *links*, que têm papel relevante na produção e construção de sentidos em diversos gêneros textuais. Marcuschi (2001) pondera que, no ambiente virtual, as características do hipertexto — de não linearidade, volatilidade, topografia, fragmentação, acessibilidade, multissemioticidade e interatividade — encontraram um ambiente propício para seu desenvolvimento e expansão.

Marcuschi (2001) considera que o hipertexto não é um gênero textual, e sim uma estratégia de organização textual, já que muitos gêneros podem aparecer em um formato hipertextual. Para ele, o hipertexto é uma

forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de *possibilidades estruturais* que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas nem progressivas (Marcuschi, 2001, p. 102-103).

O hipertexto não chega a ser totalmente livre, pois depende de uma construção, que antecede aquilo que é disponibilizado para o leitor. Ao acessar um hipertexto, um leitor percebe que ele contém *links* iniciais, que indicam que caminhos podem ser seguidos. Mas isso só se efetiva a partir de uma decisão do leitor, que tem autonomia para ativar, ou não, aquilo que está disponível a um simples clique de *mouse* ou a um toque digital, e que foi predeterminado pelo autor.

A tessitura hipertextual

Xavier (2010, p. 208-209) conceitua o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Ele acrescenta que toda leitura exige um esforço para inferir e preencher lacunas deixadas pelo autor, que engloba o “dito” e o “não dito”. No hipertexto, na maioria das vezes, cabe ao autor disponibilizar ou não os *links*, que ajudarão a preencher esses vazios. Sendo assim, eles podem ser “neutros/imparciais” ou servirem apenas para corroborar suas ideias e pensamentos.

Nem sempre o leitor terá um conhecimento de mundo suficiente para completar as lacunas e terá que recorrer a *links* que levam a outros *links*. Se antes ele podia recorrer a dicionários, enciclopédias, vídeos etc., agora tudo está ao alcance de um clique ou toque. Como evitar a dispersão, a quebra da leitura ou uso exagerado de *links*? Se a sociedade vivesse em um mundo ideal, talvez, fosse fácil responder: promovendo letramentos que capacitassem o leitor (e o autor) a fazer escolhas adequadas de modo a transitar nas entrelinhas dos textos, com suas inúmeras peculiaridades, sejam elas úteis ou distratoras.

A tessitura do hipertexto se faz a partir de uma associação de textos virtuais que conversam entre si e pressupõem um encadeamento de possíveis trilhas, caminhos, descobertas, saberes, aprendizagens... Por trás dos *hyperlinks*, há um mapa virtual

estrategicamente traçado pelo autor, que tem a intenção de levar o leitor pelas mãos, por um percurso que ele pavimentou como seu lugar de autoria. Mas tal trajeto resulta em coautoria, pois as escolhas do leitor acabam sendo soberanas, seja no mundo digital ou no analógico. O que muda é a escala em que isso acontece. Na internet, um pouco mais; já nas mídias fixas, um pouco menos.

Pretender ser um mapa, reitera-se, não é exclusividade do mundo virtual. Afinal os textos teimam em conduzir o leitor por um caminho previamente traçado e que, muitas vezes, pretende-se linear. O autor vai fixando pontos que funcionam como demarcações daquilo que ele julgou relevante enquanto tecia o texto. Mas, no hipertexto, na internet, não é bem assim que funciona. Por trás da aparente construção de sentidos almejada pelo autor, há sempre o imponderável, já que o leitor pode clicar ou não nos *hiperlinks* deixados pelo caminho. Além disso, ele tem o navegador à sua disposição para fazer outras buscas e ir muito além dos *links* inicialmente definidos.

Nessa eterna briga entre o texto interno e o externo, o autor vai tentando tecer sua teia e manter o leitor ao seu alcance. Ledo engano, não só do autor, mas também do leitor. Muitas vezes, ambos são presas fáceis da não neutralidade das escolhas feitas tanto por um quanto por outro. Segundo Possenti (2002), autor e leitor acabam tendo papéis similares de autoria e coautoria, pois, mesmo havendo uma ordem predefinida, em última instância, cabe ao leitor fazer as escolhas de seguir os *hiperlinks* (ou pular para outra página, capítulo ou até mesmo para o final da obra). Vale ressaltar que, em textos “fixos” (analógicos ou digitais), isso já ocorria, autor e leitor sempre exerceram papéis independentes.

Cavalcante (2010, p. 205) diz que “não é a virtualidade que modifica os lugares da autoria e da leitura, ela apenas explicita este processamento”, de acordo com o suporte no qual se materializa. Segundo ela, o hipertexto simula uma relação com o leitor. Porém, apesar de proposta pelo autor, não reflete necessariamente a trajetória percorrida. É como se o autor indicasse as leituras por ele permitidas, mas sem garantia de que tal leitura seja feita conforme planejada. No fundo, o que se consegue é criar demarcações julgadas como relevantes para a construção de sentidos. Todavia, nem sempre os *links* atendem às expectativas geradas ou sequer há *links* para os anseios do leitor.

Dando vez e voz ao outro

O hipertexto, em seu ambiente virtual (principalmente por meio de dispositivos conectados à internet), é capaz de propiciar o acesso imediato às informações, e, com isso, tem colaborado para a democratização do saber. Os autores, ao criarem um texto hipertextual, propõem-se a dar certa organização ao aparente caos que reina na web. Eles criam eixos informativos que direcionam o leitor para caminhos que julgam seguros, sem, no entanto, cair na linearidade de início, meio e fim. Sabedores de que têm em suas mãos recursos como imagens, sons, vídeos e outros textos, os autores procuram criar interconexões que tenham valor significativo entre eles. Com isso, permitem aos “leitores” escolherem caminhos ao se depararem com bifurcações.

Coscarelli (2006) propõe reconsiderar a ideia de hipertexto e que não se considere como uma suposta ruptura em relação ao impresso, mas sim como continuidade. A autora pondera que a sua textualidade, talvez, não seja diferente da do texto impresso. Ela destaca que a facilidade de incorporar outras linguagens e recursos acaba interferindo no modo de produção, mas não a ponto de poder ser considerado como ruptura.

Essa diferença na forma de produção exige do leitor habilidades e letramentos distintos daqueles que comumente funcionam no texto fixo, seja ele produzido em meio analógico ou digital. As estratégias de leitura e a construção de sentidos de textos fixos tradicionais vêm sendo estudadas há muito tempo, contudo, no hipertexto com sua multissemiotividade, ainda há muito que se estudar para definir parâmetros que deem conta desse modo de organização textual.

Koch e Travaglia (2011) ajudam nessa tarefa ao afirmar que

o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, 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 (Koch; Travaglia, 2011, p. 19).

Em uma produção hipertextual, é justamente essa interação entre as partes (adotadas aqui como autor e leitor) que interessa à pesquisa. O processamento de produção e interpretação se efetiva na potencialidade do hipertexto — com o aproveitamento de diferentes linguagens, sejam elas verbais ou não verbais —, que além da cognição e do conhecimento enciclopédico, conta também com a possibilidade de ativação dos *links* disponibilizados intencionalmente pelo autor e que pode levar os leitores por um trajeto que, em tese, foi previamente definido. No entanto, está literalmente nas mãos do leitor percorrer essa intrincada rede de conexões.

Nos processos de construção de sentidos no hipertexto, é preciso estar atento não apenas aos aspectos visíveis superficialmente, mas se faz necessário olhar para todos os lados — conhecimento enciclopédico, aspectos culturais, contextualização, história, os diversos letramentos, capacidade associativa, referenciação, fontes confiáveis (é preciso aprender a identificá-las) gênero textual, compreensão, interpretação, diálogo crítico etc.

Santaella (2014, p. 89-95) apresenta três gradações da leitura e construção de sentidos. Para a autora, o primeiro nível é o da compreensão, no qual o leitor deve respeito ao texto e deve se empenhar para compreendê-lo, por isso exige paciência e consideração, só assim vai conseguir entendê-lo. Para se alcançar o nível da interpretação, é preciso levar a sério o anterior; cumprida essa etapa, parte-se para as negociações bilaterais e exploram-se as alternativas que o texto oferece; é aqui que o leitor alarga seus sentidos. O terceiro nível é do diálogo crítico com o texto, que pressupõe desvelar suas camadas, isto é, requer autonomia e amadurecimento para dialogar com o que leu, compreendeu, interpretou e, por fim, ir além. Até que se alcance e se familiarize com essa fase de diálogo crítico, podem-se planejar atividades ou etapas preparatórias que ajudem a aplainar o caminho da leitura até o efetivo nível dialogal crítico.

Mudança e construção de novos parâmetros

Segundo Silva (2014), a evolução tecnológica digital está ajudando a construir os novos parâmetros da sociedade. Se antes ela se conformava em ser apenas receptora de informações, agora ela pode ser autora ou coautora. O modelo de simples receptor vem perdendo espaço. Uma parte dos docentes está começando a mudar esse panorama

de modo que a sala de aula possa ser efetivamente interativa. O professor, que assim age, consegue interromper “a tradição do falar/ditar” [...] e “constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*” (Silva, 2014, p. 23).

Santos (2002), com sua visão de hibridização e ambiência cibercultural, complementa e amplia essa percepção de construção de territórios. Para a autora, a noção do espaço de aprendizagem

vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da ‘sociedade em rede’, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo (Santos, 2002, p. 121).

Ou seja, essa visão de espaço de aprendizagem combina com o alunado atual. Suas relações interpessoais e oportunidades de aprendizagem estão sendo transformadas e potencializadas, indo muito além das barreiras físicas da sala de aula, a qual não pode e nem deve se limitar a um espaço fechado. Contudo, isso demanda criar condições para que o aluno possa exercer esse direito. Para tanto, ele precisa ser tratado como sujeito e não como objeto, e mais, não pode continuar se limitando a reproduzir conhecimentos que lhe são dados como prontos. É urgente que o aluno os construa como autor, coautor, colaborador, enfim, como sujeito do saber.

A seção a seguir apresenta a metodologia utilizada para a investigação da construção de sentidos no hipertexto.

METODOLOGIA

Preâmbulo

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi baseada na análise de dados gerados em atividade de leitura e interpretação. A aplicação foi realizada no mês de agosto de 2021, com os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º), em escola da Rede Pública

Estadual, localizada no interior do Rio de Janeiro. As idades entre os estudantes variam entre 12 e 17 anos².

É pertinente mencionar que, embora a proposta tenha sido efetivada em todas as turmas do EF II, foi obtido um total relativamente baixo de participações (23 alunos), em decorrência do formato semipresencial ainda adotado nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, por conta do contexto de pandemia de Covid-19. Nesta perspectiva, é necessário pensar na proposta de Freire (1987) sobre o “inédito viável” como uma constante articulação de medidas, a fim de modificar o factual contexto educacional das instituições e oferecer outras perspectivas de ensino-aprendizagem.

Estrutura metodológica

Com base nos conceitos e desdobramentos de hipertexto, foi elaborada uma Atividade Especial de Língua Portuguesa, com objetivo de verificar e diagnosticar como os jovens discentes lidam com as novas configurações de leitura não linear e multimodal de um hipertexto, com o conceito de hiperlink, com os recursos hipermediáticos inseridos no processo de aprendizagem, inclusive, com a autogestão não hierarquizada do conhecimento em situações de avaliação.

Para tal, foram projetados os primeiros passos metodológicos: i) escolha de um gênero textual comum à grade curricular do EF II: o gênero *notícia jornalística*; ii) elaboração de um *site* para que os estudantes pudessem acessar o material de análise por meio de seus aparelhos celulares; iii) criação de uma sequência de atividades de interpretação (objetivas e discursivas) com base nas informações do texto base, dos *hyperlinks* e dos infográficos presentes no *site*.

Além disso, destacam-se alguns descritores da Matriz Referencial Nacional que também serviram de norte para o diagnóstico em curso:

- D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4 - Inferir uma informação implícita no texto;

² Todos os alunos que participaram da proposta pedagógica, sem exceção, o fizeram livremente. Termos de autorização foram assinados pelos responsáveis.

- D5 - Interpretar um texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.);
- D6 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Ademais, a proposta foi dividida em dois momentos: aula expositiva, auxiliada por recursos digitais e analógicos e, posteriormente, aplicação da proposta. No primeiro momento, foram estipulados os seguintes objetivos: i) revisar o conceito de gênero textual notícia, apontando suas características estruturais, seus propósitos comunicativos e o direcionamento do gênero ao público; ii) apresentar o conceito de hipertexto e sua incidência nas esferas de comunicação humana; e iii) exibir alguns exemplos de *sites* e páginas da internet que operam em formato de hipertexto. No segundo momento, a atividade, supervisionada, foi aplicada e teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta seção objetiva apresentar os materiais desenvolvidos para a proposta de trabalho com hipertexto. Com o intento de elaborar um projeto de caráter multidisciplinar, tanto as atividades elaboradas quanto os textos motivadores procuraram aliar os conhecimentos de mundo dos alunos aos aspectos de Língua Portuguesa avaliados nas atividades.

Segundo Costa et al. (2020), é possível engendrar um trabalho de leitura eficaz à medida que a proposta leve o aluno a distinguir que todos os elementos presentes na superfície textual foram organizados com um fim comunicativo. Além disso,

[...] sua inter-relação instrui os leitores sobre o sentido pretendido no texto. Consciente dessa dimensão, os professores, não só os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, precisam analisar as atividades de leitura propostas, identificar os tipos de conhecimentos exigidos para a compreensão e avaliar de que modo o sistema semiótico atua na construção do sentido (Costa et al., 2020, p. 93).

Desta forma, uma vez estabelecido que a construção do significado de um texto se dá a partir do acionamento de outros elementos além do linguístico, optou-se por

selecionar uma notícia que abordasse a temática da pandemia, especificamente, as complicações trazidas pela variante *Delta* no Brasil. Cabe apontar que muitos gêneros discursivos (notícias, reportagens, artigos, propagandas, plantões etc.) foram utilizados para fazer a cobertura de cada novo episódio da pandemia e traçar um percurso histórico sobre o tema. Tal afirmação motiva a hipótese de que a temática, em maior ou menor grau, já se faz presente na bagagem enciclopédica dos alunos, inclusive, tal ponto foi explorado como gatilho para os primeiros processamentos cognitivos de informações.

O ponto de partida da aplicação centrou-se no texto base (Figura 1). Trata-se da notícia *Variante Delta da Covid: os sinais que ameaçam o fim da pandemia mesmo após vacinação*, publicada na página do G1³. Destaca-se que o texto foi adaptado e devidamente referenciado no *site*⁴ criado pelos professores e colaboradores, exclusivamente para esse fim. O *site* foi criado de modo a favorecer o monitoramento dos alunos, bem como do conteúdo da disciplina. Além do referido texto base, foram inseridos dois infográficos⁵ com informações adicionais sobre os sintomas da variante *Delta*.

Figura 1: Texto do *site* criado para a referida atividade pedagógica.



Fonte: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/08/04/variante-delta-da-covid-os-sinais-que-ameacam-fim-da-pandemia-mesmo-apos-vacinacao.ghtml>. Acesso em: 08 abr. 2021.

⁴ Disponível em: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021.

⁵ Os referidos infográficos estão disponíveis em: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Na estrutura do texto base, foram adicionados *hyperlinks*: azuis para termos menores e vermelhos para expressões mais extensas. Conforme apresentados na Figura 1, os *hyperlinks* destacados foram: *variante Delta*, *coronavírus*, *Covid-19*, *Reino Unido*, *transmissível*, *sistema imunológico*, *postergar*, *pandemia*, *vacinação*, *desencadear*, *doenças mais graves* e *outras variantes de coronavírus*.

As propostas inseridas nos gatilhos dos *hyperlinks* foram bastante diversificadas. Foram adotados verbetes de dicionário, charges, formatos de imagem animada (GIFS), tabelas e infográficos. Assim, ao acionar – com um toque – a palavra desejada, automaticamente uma guia secundária era ativada sobreposta ao texto. E, finalizada a leitura, o aluno poderia voltar ao texto base clicando em sair (x) ou fora do quadro do *hyperlink*. Seguem exemplos:

Figura 2: *Hiperlink coronavírus.*



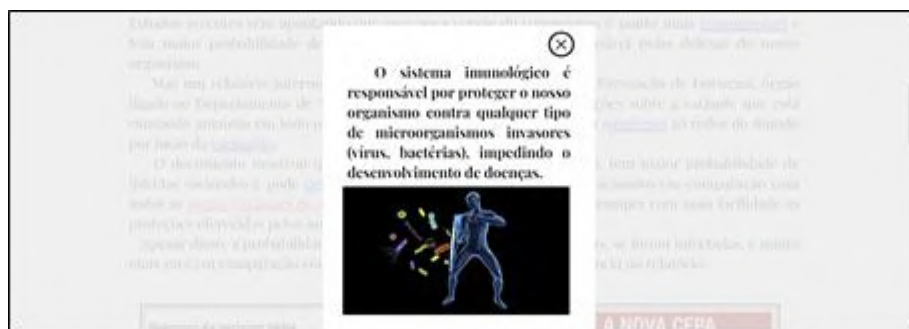
Fonte: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Figura 3: *Hiperlink vacinação.*



Fonte: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Figura 4: Hiperlink sistema imunológico.



Fonte: <https://webportugues10.wixsite.com/my-site>. Acesso em: 08 ago. 2021

É importante ressaltar que a ativação de *hyperlinks* foi subjetiva e sem qualquer interferência docente. Desta forma, os alunos foram orientados a acessar os *hyperlinks* que julgassem imprescindíveis para a compreensão do texto base.

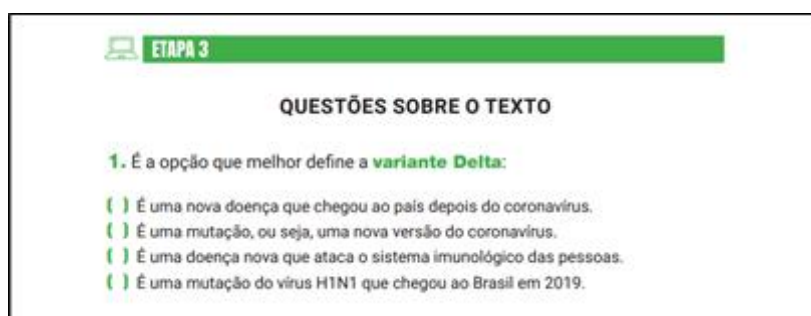
Por critério de organização, foram adotados alguns procedimentos no momento de aplicação, são eles: i) os alunos receberam um formulário inicial para registrar os *hyperlinks* ativados no momento da primeira leitura; ii) quando receberam o questionário, foram informados que novas leituras do texto base seriam permitidas, entretanto só poderiam ser novamente ativados os *hyperlinks* registrados no formulário prévio. A aplicação foi realizada pela professora regente da turma e por colaboradores, seguindo uma dinâmica de grupos reduzidos.

Na próxima seção são apresentadas as questões, bem como os resultados obtidos pela tabulação das respostas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As questões produzidas para a diagnose exploravam aspectos centrais do texto base, bem como as informações disponíveis nos *hyperlinks*. São elas:

Figura 5: Questão 1.



ETAPA 3

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

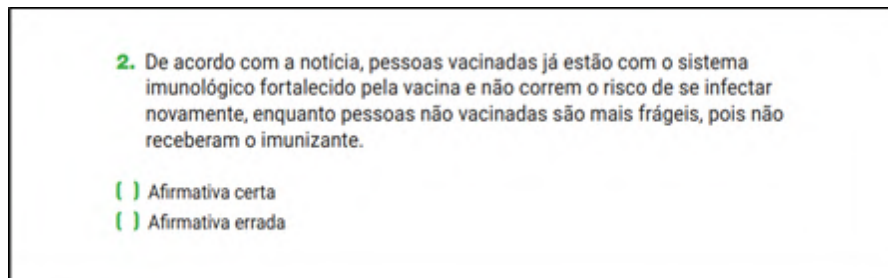
1. É a opção que melhor define a **variante Delta**:

- ☐ É uma nova doença que chegou ao país depois do coronavírus.
- ☐ É uma mutação, ou seja, uma nova versão do coronavírus.
- ☐ É uma doença nova que ataca o sistema imunológico das pessoas.
- ☐ É uma mutação do vírus H1N1 que chegou ao Brasil em 2019.

Fonte: Os autores.

A primeira questão explorou o conceito de variante Delta, cuja definição não se encontrava no texto base, mas no primeiro hyperlink. Entre os 23 alunos colaboradores, 20 deles acessaram o hyperlink e obtiveram resultado positivo, pois entenderam que se trata de uma mutação do coronavírus. No entanto, 2 alunos registraram acesso ao hyperlink, mas não obtiveram sucesso. Cabe destacar que apenas 1 aluno não acessou o hyperlink, mas obteve resultado positivo.

Figura 6: Questão 2.



2. De acordo com a notícia, pessoas vacinadas já estão com o sistema imunológico fortalecido pela vacina e não correm o risco de se infectar novamente, enquanto pessoas não vacinadas são mais frágeis, pois não receberam o imunizante.

- ☐ Afirmativa certa
- ☐ Afirmativa errada

Fonte: Os autores.

A segunda questão estava relacionada às informações do texto base e poderia ser identificada em dois fragmentos distintos do texto: *subtítulo e quarto parágrafo*. Foram registradas 18 respostas corretas e 5 respostas incorretas.

Figura 7: Questão 3.

3. Marque a afirmação correta sobre a Covid-19:

- ☐ É o nome da infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. É uma doença potencialmente grave, de elevada contaminação e de distribuição global.
- ☐ É o nome do vírus que causou uma pandemia no planeta e que começou em 2019, na China.
- ☐ Covid-19 e coronavírus são a mesma coisa. Ambos são usados para nomear a doença que atingiu o planeta e matou mais de 390 mil brasileiros nos últimos meses.

Fonte: Os autores.

A terceira questão explorou informações do *hiperlink Covid-19* e objetivou que os alunos percebessem a distinção entre o *nome da doença* e o *nome do vírus*, informação que somente seria percebida mediante acesso ao hiperlink ou a conhecimento prévio. Os resultados indicam que entre os 11 alunos que ativaram o hiperlink, 6 deles obtiveram resultado positivo e 5, negativo. Ademais, 12 alunos não ativaram o hiperlink, 5 deles assinalaram corretamente e 4 não pontuaram. A tabulação para a questão 3 registrou um total de 11 acertos e 12 equívocos.

Figura 8: Questão 4.

4. Sobre o sistema imunológico é correto dizer:

- ☐ É a forma de transmissão do coronavírus nas pessoas que não usam máscaras e fazem aglomerações.
- ☐ É responsável por defender o corpo humano de doenças, como a Covid-19.
- ☐ É formado por órgãos, tecidos, e células e apenas os seres humanos possuem esse sistema de proteção.

Fonte: Os autores.

A quarta questão objetivou que os alunos indicassem a alternativa que melhor definisse o conceito de *sistema imunológico*. Dos 14 alunos que acessaram o hiperlink, foram registrados 13 acertos e apenas 1 equívoco. Quanto aos 9 alunos que não acessaram, 4 obtiveram êxito e 5 se equivocaram em relação à definição. A tabulação para a questão registrou 17 acertos e 6 equívocos.

Figura 9: Questão 5.

5. A variante Delta pode **postergar** o controle da pandemia no mundo, porque...

☐ a vacina não é eficaz para combater a Covid-19.

☐ a variante Delta se espalha mais rápido que as outras variantes de coronavírus, além de impedir as proteções oferecidas pela vacina.

☐ o Centro de Controle e Prevenção de Doenças confirmou que a variante Delta pode desencadear doenças mais graves em pessoas que foram vacinadas.

Fonte: Os autores.

Encerrando a sequência de questões objetivas, a quinta questão voltou-se à utilização do verbo *postergar* no contexto. Aponta-se que 14 alunos ativaram o hiperlink, 9 deles assinalaram corretamente e 5 não obtiveram êxito. Os demais, 9 alunos, não acessaram o hiperlink, totalizando 5 acertos e 4 equívocos. A tabulação para a questão registrou 14 acertos e 9 equívocos.

As questões discursivas formuladas para a aplicação foram estas.

Figura 10: Questões 6 a 10.

Questão 6: O imunizante fundamental contra a Covid-19 é:

Questão 7: Você acredita que as variantes do coronavírus que estão surgindo podem atrasar o fim da pandemia? Por quê?

Questão 8: Pela leitura da notícia, podemos afirmar que as pessoas vacinadas estão totalmente protegidas da Covid-19 e de suas variantes? Por quê?

Questão 9: A notícia também traz informações sobre sintomas. Quais são as diferenças entre os sintomas comuns da Covid-19 e de sua variante Delta?

Questão 10: Você acredita que a vacinação da população contra a Covid-19 é importante? Por quê?

Fonte: Os autores.

A Tabela 1 reúne os resultados relativos às questões 6, 7, 8 e 9. São eles:

Tabela 1: Resultados das questões discursivas.

Questão	Correta	Parcial	Incorreta
Questão 6	18	2	3
Questão 7	10	10	3
Questão 8	13	5	5
Questão 9	14	5	4

Fonte: Respostas dos alunos.

Uma vez que as respostas poderiam apresentar variáveis, as correções foram sistematizadas com base em três critérios: corretas, parciais e incorretas. Tais variáveis foram verificadas, uma vez que as respostas corretas modalizaram como, por exemplo, vacina e vacinação, na Questão 6.

Para a Questão 7, “*Você acredita que as variantes do coronavírus que estão surgindo podem atrasar o fim da pandemia? Por quê?*”, apresentam-se algumas respostas:

Tabela 2: Sistematização das respostas da Questão 7.

Correta	Parcial	Incorreta
<i>Sim, pois estão vindo muito mais rápidas e muito mais fortes, sendo assim atrasando o fim da pandemia.</i>	<i>Sim. Porque os cientistas vão trabalhar muito mais e vai demorar um ano para novas vacinas.</i>	<i>Não. Porque se ela for forte ela vai aumentar as mortes e leitos na UTI.</i>

Fonte: Respostas dos alunos.

Para a Questão 8, “*Pela leitura da notícia, podemos afirmar que as pessoas vacinadas estão totalmente protegidas da Covid-19 e de suas variantes? Por quê?*”, apresentam-se algumas respostas:

Tabela 3: Sistematização das respostas da Questão 8.

Correta	Parcial	Incorreta
<i>Não, porque a vacina não consegue aguentar a força de suas variantes.</i>	<i>Não, pois isso pode infectar os que estão vacinados e os que não tão vacinados.</i>	<i>Sim. Por que ela é potencialmente grave, de elevada transmissão.</i>

Fonte: Respostas dos alunos.

Para a Questão 9, “*A notícia também traz informações sobre sintomas. Quais são as diferenças entre os sintomas comuns da Covid-19 e de sua variante Delta?*”, apresentam-se algumas respostas:

Tabela 4: Sistematização das respostas da Questão 9.

Correta	Parcial	Incorreta
<i>Os sintomas da Covid-19 são tosse, febre e perda de olfato e paladar. E da variante Delta são dor de cabeça, dor de garganta e coriza.</i>	<i>Variante: febre, mas estar, dor de cabeça, coriza e dor de garganta. Covid-19: dor de cabeça, tosse, febre, perda de olfato e paladar.</i>	<i>Tosse, febre, perda de olfato e paladar.</i>

Fonte: Respostas dos alunos.

Quanto à última questão, “*Você acredita que a vacinação da população contra a Covid-19 é importante? Por quê?*”, registrou-se que 22 alunos responderam positivamente, 1 aluno, negativamente.

Tabela 5: Alguns resultados da questão 10.

Resposta positiva	Resposta negativa
<i>Sim. Para manter o controle da pandemia e diminuir os casos.</i>	<i>Não porque mesmo vacinando é possível pegar a doença.</i>

Fonte: Respostas dos alunos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa desenvolvida buscou analisar de que maneira os alunos construíram os sentidos por meio de um hipertexto, a fim de realizarem atividades de interpretação. A leitura e os caminhos percorridos durante a atividade foram predeterminados pelos alunos, os quais julgaram o que era (ou não) importante para entender a mensagem e realizar as tarefas. Destaca-se que o texto escolhido para a atividade – a *notícia jornalística* – operou com *hyperlinks* fechados, os quais indicavam caminhos a serem (ou não) seguidos.

Ao adotar uma postura de análise pelo viés da cognição, traçou-se um trabalho com base na ativação de conhecimentos acionados e construídos no momento de interação com o artefato textual, bem como no contexto sociocultural dos alunos. Para isso, algumas questões norteadoras foram levadas em conta: i) Os alunos têm conhecimento sobre os fatos da pandemia para ativá-los como pré-requisito?; ii) Quais conhecimentos prévios extratextuais eles precisariam aliar no momento de leitura?; iii) Os *hyperlinks* seriam suficientes caso os CP fossem escassos?

Por meio de um panorama geral, apontam-se as seguintes asserções:

- I. Complicações em relação à autogestão de leitura, uma vez que alguns alunos ainda não desenvolveram autonomia suficiente para interpretar os comandos sem ajuda da professora;
- II. Notável hesitação para que alguns alunos abrissem vários *hiperlinks*. Motivos apontados pelos alunos após a aplicação: preguiça, “muito texto para ler”, achar que já sabia o suficiente sobre o termo, não prestar atenção, pressa;
- III. Tendência a responder às questões discursivas buscando sempre por recortes e trechos do texto (8 de 23 alunos), evidenciando pouca autonomia para montar respostas subjetivas;
- IV. Dispersão (falta de foco/concentração) na leitura dos *hiperlinks*, fazendo com que os alunos não percebessem mudanças (+/-) sutis na elaboração das questões objetivas.

Pela tabulação das respostas, observou-se que a maioria dos alunos optou por não acessar muitos *hiperlinks* (média entre 2 e 6 acessos). Em relação aos alunos que responderam ao questionário sem acesso aos *hiperlinks*, destaca-se que:

- I. Grande parte das respostas inadequadas ocorreu por um déficit de conhecimentos enciclopédicos. Acredita-se que essa defasagem esteja mais relacionada à bagagem sociocultural do que ao critério idade;
- II. Por outro lado, embora o desempenho com acesso aos *hiperlinks* tenha sido mais satisfatório (ressalve-se aqui, inicialmente, sob um critério estatístico), alguns alunos conseguiram desenvolver satisfatoriamente o questionário com base nos conhecimentos prévios e no texto base.

Ademais, constou-se que os conhecimentos prévios sobre o panorama da Covid-19 foram determinantes para a realização das questões discursivas. Os alunos com maiores dificuldades – sobre medidas de prevenção, imunizantes, variantes e afins – realizaram parcialmente as questões. No mais, é necessário destacar que a diversidade de gêneros apresentados nos *hiperlinks* (verbetes, GIFS, charges, infográficos) tanto

auxiliou os alunos quanto gerou mais interesse e curiosidade pelas novas configurações apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do recorte deste artigo, que recaiu sobre a *notícia jornalística* hipermidiática, foi possível perceber a potencialidade e as possibilidades advindas das práticas de multiletramentos. A proposta pedagógica utilizada — em que pese seu caráter incipiente — atingiu o objetivo de investigar a construção de sentidos no gênero textual *notícia jornalística*, não em seu formato tradicional, mas em um contexto digital e multimodal.

Cope e Kalantzis (2008) propõem que se incorporem e se valorizem diversas formas de linguagens, sejam elas verbais ou não verbais. Assim sendo, a atividade proposta valorizou uma prática social de linguagem muito comum há tempos e que adquiriu novas características em um ambiente digital. Ambiente esse que permitiu interações virtuais em contextos multimodais, o que denota um hibridismo das diversas linguagens que foram sendo incorporadas ao gênero *notícia jornalística* nas últimas décadas.

Neste jogo de linguagens híbridas, autor e leitor mobilizam várias estratégias a fim de produzir e construir sentidos. E para que os alunos pudessem escolher adequadamente suas estratégias de leitura e compreensão, uma fase preparatória que antecedeu a aplicação da atividade propriamente dita, foi necessária. A professora regente de Língua Portuguesa e colaboradores trabalharam passo a passo, com os alunos, o gênero textual *notícia jornalística*, os *hiperlinks*, os infográficos, a leitura de imagens, as charges etc., promovendo diversos letramentos que se faziam necessários para a realização do experimento.

O terreno foi preparado, adubado, de modo que eles pudessem exercer processos gradativos de autonomia. E aqui não se pode deixar de citar Paulo Freire (1996, p. 120): “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Assim sendo, os alunos conseguiram experimentar e decidir que escolhas fazer, que *hiperlinks* seguir.

Eles foram capazes, cada um do seu jeito, de tomar decisões, e, independentemente de terem sido bem-sucedidas ou não, isso possibilitou a aprendizagem. Um leitor dispersivo não se transforma em leitor atento em curto período de tempo, mas à medida que ele consegue ir adiante na tomada de decisões, avança também na compreensão, na interpretação, e na construção de sentidos, migrando pouco a pouco da dispersão para um diálogo profícuo com o autor, deixando de ser apenas um leitor para se tornar coautor.

Se por um lado, alguns dos números “frios”, dos dados tabulados, demonstram as difíceis condições socioculturais, além de uma certa imaturidade, natural para alunos do 6º ao 9º ano; por outro, eles tiveram a chance de começar a praticar e desenvolver habilidades com as quais terão que lidar a vida inteira. Cintra (2008, p. 46) considera ser necessário que o “leitor, sem anular sua posição de escuta, seja capaz de associar a ela sua participação como produtor de sentido, ao ler nas linhas e entrelinhas, fazendo inferências autorizadas pelo texto”. Assim agindo, será capaz de depreender as intenções do autor, que deixa marcas textuais pelo caminho. Marcas essas que se expandiram com o advento do hipertexto.

Conforme preconizado por Santaella (2014), é preciso que os professores (e demais educadores, familiares, pares...) auxiliem na formação de leitores para que consigam avançar nas diversas fases da leitura: a) compreensão; b) interpretação e, por fim, c) diálogo crítico com o texto. Com certeza isso não se faz do dia para a noite, mas é preciso começar. E, quanto antes, melhor.

As linguagens híbridas, as multimodalidades e a consequente exigência de letramentos vieram para ficar. Se as potencialidades de ensino/aprendizagem cresceram exponencialmente, cresceu também a urgente necessidade de formação em um universo de multiletramentos. Este recorte — devido à limitação de tempo e espaço —, concentrou-se no hipertexto, mas são inúmeras as possibilidades em um mundo digital onipresente e cada vez mais ubíquo.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CINTRA, Anna Maria Marques. A leitura na educação continuada: uma reflexão. In: CINTRA, Anna Maria Marques. *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008, p. 35-50.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*, New York: Routledge, 2013, p. 105-135.
- COPE, Bill; KALATZIS, Mary. Language Educational and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). *Encyclopedia of Langage and Education*, Springer, v. 1, 2008, p. 195-211.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, p. 121-234, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: revista de Linguística e Literatura*, Pedro Leopoldo, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.
- COSTA, E. G. et al. Linguística textual e ensino de leitura sob a perspectiva Multimodal. *SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ*, v. 5, n. 12, p. 87-101, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOCH, Ingedore G. V. Coerência e manutenção temática no hipertexto. Palestra proferida no Seminário Hipertexto: demandas teóricas e práticas. Recife, UFPE. Out. de 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 185-207.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

POSSENTI, Sírío. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. In: POSSENTI, Sírío (Org.). *Os limites do sentido*. Curitiba: Criar, 2002, p. 205-226.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Redação e leitura: guia para o ensino*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

ANEXOS



ATIVIDADE ESPECIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Organização: Professora Mestre Estefani Gumiéro Costa

Aluno(a) participante: _____



ETAPA 1

Quais *hiperlinks* você acessou enquanto lia a notícia?

- ☐ variante Delta
- ☐ coronavírus
- ☐ Covid-19
- ☐ Reino Unido
- ☐ transmissível
- ☐ probabilidade
- ☐ sistema imunológico
- ☐ pandemia
- ☐ constatações
- ☐ postergar
- ☐ desencadear
- ☐ doenças mais graves
- ☐ outras variantes do coronavírus
- ☐ imunizantes



ETAPA 2

Você acha que os *hiperlinks* te ajudaram a entender melhor a mensagem do texto?

- ☐ Sim. Eles ajudaram, pois explicaram alguns termos que eu não conhecia e trouxeram informações complementares.
- ☐ Não. Eu entenderia bem a notícia sem os *hiperlinks*.



ETAPA 3

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

1. É a opção que melhor define a **variante Delta**:
 - ☐ É uma nova doença que chegou ao país depois do coronavírus.
 - ☐ É uma mutação, ou seja, uma nova versão do coronavírus.
 - ☐ É uma doença nova que ataca o sistema imunológico das pessoas.
 - ☐ É uma mutação do vírus H1N1 que chegou ao Brasil em 2019.

2. De acordo com a notícia, pessoas vacinadas já estão com o sistema imunológico fortalecido pela vacina e não correm o risco de se infectar novamente, enquanto pessoas não vacinadas são mais frágeis, pois não receberam o imunizante.
 - ☐ Afirmativa certa
 - ☐ Afirmativa errada

3. Marque a afirmação correta sobre a **Covid-19**:
 - ☐ É o nome da infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. É uma doença potencialmente grave, de elevada contaminação e de distribuição global.
 - ☐ É o nome do vírus que causou uma pandemia no planeta e que começou em 2019, na China.
 - ☐ Covid-19 e coronavírus são a mesma coisa. Ambos são usados para nomear a doença que atingiu o planeta e matou mais de 390 mil brasileiros nos últimos meses.

4. Sobre o **sistema Imunológico** é correto dizer:
 - ☐ É a forma de transmissão do coronavírus nas pessoas que não usam máscaras e fazem aglomerações.
 - ☐ É responsável por defender o corpo humano de doenças, como a Covid-19.
 - ☐ É formado por órgãos, tecidos, e células e apenas os seres humanos possuem esse sistema de proteção.

5. A variante Delta pode **postergar** o controle da pandemia no mundo, porque...

- ☐ a vacina não é eficaz para combater a Covid-19.
- ☐ a variante Delta se espalha mais rápido que as outras variantes de coronavírus, além de impedir as proteções oferecidas pela vacina.
- ☐ o Centro de Controle e Prevenção de Doenças confirmou que a variante Delta pode desencadear doenças mais graves em pessoas que foram vacinadas.

6. O **Imunizante** fundamental contra a Covid-19 é: _____

7. Você acredita que as variantes do coronavírus que estão surgindo podem atrasar o fim da pandemia? Por quê?

8. Pela leitura da notícia, podemos afirmar que as pessoas vacinadas estão totalmente protegidas da Covid-19 e de suas variantes? Por quê?

9. A notícia também traz informações sobre sintomas. Quais são as diferenças entre os sintomas comuns da Covid-19 e de sua variante Delta?

10. Você acredita que a vacinação da população contra a Covid-19 é importante? Por quê?

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Estefani Gumiéro Costa: Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC). Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas portuguesa e brasileira) pelo Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA/FAA), Especialista em Língua Portuguesa (Gramática) pela

Faculdade de Educação São Luís, Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A área de interesse de seus estudos é voltada à descrição linguística e à cognição; descrição de processos cognitivos subjacentes à construção de sentidos (metáforas, metonímias e mesclagens conceptuais); relações entre linguagem e tecnologias da informação e comunicação; processos sociocognitivos de compreensão leitora.

Cláudio Ricardo Corrêa: Doutorando em Letras (Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ. Mestre em Letras (Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ (2016-2018). Bolsista FAPERJ - Programa Doutorado Nota 10. Atua como pesquisador investigando os seguintes temas: uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de línguas adicionais, aprendizagem ubíqua, cibercultura, multiletramentos, gamificação, autonomia e autodidatismo no processo de aquisição linguística, processos cognitivos envolvidos na construção de sentido, modelos cognitivos idealizados (MCIs), esquemas imagéticos, metáfora, metonímia, integração conceptual e multimodalidade. Participa do grupo de pesquisa CNPq: EAL - Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias e do projeto de extensão CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: O Desafio da Equidade na Formação de Professores de Línguas. É graduado em Comunicação Social (Jornalismo) - Faculdades Integradas Hélio Alonso (1988) e licenciado em Língua Portuguesa - AVM - Instituto A Vez do Mestre/Cândido Mendes (2013).

O uso dos recursos multimodais no cineclube virtual de educadores: ponto de encontro durante a pandemia

The use of multimodal resources in the educator's virtual cineclub: a meeting point during the pandemic

Sandra Santella de Sousa
PUC-SP

ssantella@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2181-7864>

RESUMO

Devido à pandemia de COVID-19 e às orientações das autoridades de saúde para o distanciamento social, muitas atividades, em vários âmbitos, foram reconfiguradas e passaram a acontecer virtualmente. O estudo aqui apresentado se constrói a partir de atividades realizadas em um cineclube de educadores na região noroeste da cidade de São Paulo, cuja participação/interação que ocorria presencialmente, foi adaptada para o meio virtual, durante a pandemia. Nesse meio, buscamos compreender, por meio da análise multimodal, como o cineclube virtual contribui para o envolvimento dos participantes. A metodologia foi organizada por meio da análise dos recursos multimodais disponíveis no aplicativo Zoom. Os resultados apontam para a importância da compreensão da composição dos recursos multimodais na transformação de realidades em ambientes educacionais.

Palavras-chave: cineclube; multimodalidade; formação contínua; pandemia.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic and the health authorities' guidelines for social distancing, several activities have been reconfigured and started to take place virtually. This study is built upon the activities carried out in a educator's film club in the northwest region of the city of São Paulo, whose participation/interaction, which previously took place in person, was adapted to the virtual environment during the pandemic. In this context, we seek to understand through multimodal analysis how the virtual film club contributes to the involvement of its members. The methodology was organized through the analysis of the multimodal resources available in the Zoom app. The results point to

the importance of understanding the composition of multimodal resources in the transformation of realities in educational environments.

Keywords: cineclub; multimodality; continuous education; pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca realizar um levantamento teórico sobre a multimodalidade como suporte para o cineclube virtual de educadores, a fim de compreender, por meio da análise multimodal, como este projeto contribui para o desenvolvimento dos envolvidos.

O “Cineclube de Educadores Estação” teve início no segundo semestre de 2019. Os encontros aconteciam presencialmente, uma vez por mês, mas foram interrompidos em 2020, devido à pandemia de COVID-19. A ideia do Cineclube surgiu por meio das discussões e da reflexão dos docentes na formação contínua “Cinema Brasileiro: um panorama para os educadores”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em uma unidade escolar do Ensino Fundamental II, no noroeste da capital paulista, no primeiro semestre de 2019. Os participantes do curso foram professores da unidade escolar e do entorno e sua temática discutia a produção do cinema nacional.

Tendo sido desenvolvido entre o período de 22 de maio a 26 de junho de 2019, recebeu 32 pessoas entre educadores e gestores escolares. A formadora fez uma apresentação da história do cinema brasileiro e da abordagem da diversidade de gêneros produzidos pelo cinema nacional, bem como discutiu o descompasso entre a cultura escolar e a cultura audiovisual, especialmente a produzida no Brasil.

Os encontros sempre eram iniciados com a projeção de um curta-metragem, sendo, em seguida, realizado um pequeno debate sobre o filme e a temática, para então passar aos conteúdos de estudo do dia: o cinema brasileiro. Esse movimento de abertura para o diálogo fez crescer no grupo a vontade de continuar discutindo as obras que estavam sendo apresentadas ao longo do curso. Era comum ouvir os educadores, durante o café ou ao final do encontro, dizerem que não queriam a finalização do curso e o quanto gostavam das discussões. Somado a isso, a provocação da formadora para a criação de um grupo de cineclube desdobrou-se no projeto “Cineclube de Educadores”. Assim, no segundo semestre de 2019, os encontros mensais do cineclube passaram a ocorrer na unidade sede do curso.

Para o ano letivo de 2020, foi pensada e planejada a continuação dos encontros como proposta formativa. No entanto, as orientações de distanciamento social, devido à pandemia, modificaram o planejamento, e a atividade on-line foi adotada pelo grupo. O cineclube passou a ocorrer no aplicativo de videoconferência Zoom, em formato virtual. Essa opção foi adotada pelo grupo de educadores para a continuidade das atividades.

Percebe-se que, durante esse período de distanciamento social, as mudanças tecnológicas organizaram um novo método de comunicação e construção de conhecimento, em que os limites de tempo e espaço foram alterados, potencializados por novas formas de interação em rede, com imensa rapidez e abrangência. A rotina de atividades on-line passou a fazer parte do cotidiano de professores, gestores e estudantes. Segundo Kress (2010), a participação do sujeito nas atividades remotas on-line, sua acessibilidade, conectividade, onipresença, representação, produção de comunicação local e global podem ser entendidas como a possibilidade de desenvolver, ou não, habilidades para o uso das ferramentas digitais.

Nessa ótica, novos desafios foram apresentados aos docentes, sendo necessário que eles estabelecessem conexões e interações por meio dos recursos multimodais (Kress; Van Leuween, 2001; 2006) presentes nas ferramentas digitais on-line. Assim, compreende-se que a multimodalidade, entendida como a combinação/orquestração de diferentes recursos semióticos para a criação de um evento comunicativo, possibilita a construção de novos contextos de comunicação e interação.

Este estudo se concentra na análise multimodal no design do dispositivo Zoom, suas possibilidades e principais funcionalidades, pois tais recursos interferem no contexto comunicacional da atividade “cineclube de educadores”, no modo de participação dos sujeitos e em como utilizam os recursos multimodais do referido aplicativo. Inicialmente, apresentam-se os estudos sobre a multimodalidade na forma como é compreendida por Kress e Van Leuween (2001; 2006) e, com base nesse panorama, estabelecemos a metodologia empregada para a análise multimodal do cineclube virtual de educadores.

O CINECLUBE COMO PONTO DE ENCONTRO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A criação do cineclube de educadores ocorreu pela ação conjunta dos envolvidos, tendo por finalidade a construção de um espaço que propiciasse a reflexão de novos contextos mediados pela linguagem cinematográfica. Tal decisão foi tomada diante da discussão realizada nos encontros formativos oferecidos pelo núcleo de Educomunicação da SME de São Paulo. Os encontros, com periodicidade mensal, tiveram início em julho de 2019, e as discussões do grupo almejavam a expansão de análises críticas dos filmes e a valorização da linguagem cinematográfica como instrumento cultural na prática pedagógica dos educadores. Já em 2020, planejou-se a continuação dos encontros como proposta formativa. No entanto, as orientações das autoridades de saúde para o distanciamento social em decorrência da pandemia de COVID-19 modificaram o planejamento, sendo a atividade on-line adotada pelo grupo.

A decisão para a realização dos encontros virtuais de cineclube foi firmada pelos organizadores do encontro, por meio da rede social WhatsApp. Destaca-se que essa função é assumida por diversas pessoas do grupo a depender do envolvimento de cada uma. Para ilustrar o movimento do diálogo entre os participantes, a partir dos aplicativos utilizados pelo grupo cineclubista, elaborou-se o esquema abaixo, o qual demonstra a movimentação ocorrida nas discussões e decisões via WhatsApp e no encontro via Zoom.

Figura 1 – Comunicação entre aplicativos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O movimento cíclico de diálogo entre os participantes ocorre a cada encontro, por meio dos aplicativos WhatsApp e Zoom, os quais conjuntamente conferem maior possibilidade de participação, pois aqueles que atuam com menos intensidade no aplicativo de mensagens podem manifestar seu ponto de vista no encontro virtual de cineclube.

Ao total, foram 16 encontros cineclubistas no ano de 2020. Mesmo com a continuidade dos encontros mensais em 2021, neste trabalho, constam como registro para análise apenas os ocorridos em 2020, devido à grande quantidade de informações já coletadas, as quais exigem, de imediato, uma estrutura organizacional para observação crítica dos dados. Em anexo, faz-se uma breve apresentação de cada encontro do ano de 2020. O Quadro 1 (Anexo 1) foi organizado cronologicamente e apresenta os filmes, temas e convidados ao longo do ano no cineclube de educadores.

Nesse momento, aprofunda-se a análise com os dados escolhidos, pois a discussão se desenvolve em torno do tema central ‘participação virtual - multimodalidades’. Os encontros presenciais que ocorriam mensalmente passaram a ocorrer quinzenalmente no modelo virtual. Os professores relataram que a participação no cineclube os ajudava a desenvolver as aulas on-line e a adesão aos recursos tecnológicos para os encontros virtuais revela também a rotina de atividades on-line, que passou a fazer parte do cotidiano de professores, gestores e estudantes. Segundo Kress (2010), a participação do sujeito nas mídias sociais, sua acessibilidade, conectividade, onipresença, representação, produção de comunicação local e global podem ser entendidas como a possibilidade de desenvolver, ou não, habilidades para o uso das ferramentas digitais, implicando a ação do sujeito frente às diferentes demandas tecnológicas.

Novos desafios, como participação em encontros on-line síncronos e assíncronos, realização de aulas on-line, planejamentos de aulas remotas, entre outros, foram colocados aos docentes, sendo necessário o estabelecimento de conexões e interações, por meio do uso que fazem dos recursos multimodais presentes nas ferramentas digitais on-line, que eles próprios aprendem a utilizar. Assim, a multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 2001; 2006), entendida como a combinação/orquestração de diferentes recursos semióticos para o surgimento de um evento comunicativo, possibilita a construção de novos contextos de comunicação e interação que favorecem a

aprendizagem, o direito de escolha do sujeito, a otimização de recursos e o planejamento tático, indicando ação intencional do sujeito, ou seja, sua capacidade de agir, selecionar, capturar, interagir e informar.

Nessa direção, para comunicar e interagir frente a essas novas demandas é necessário que o sujeito tenha a consciência de adequar seu repertório à situação vivenciada. Portanto, o desafio da escola está em adquirir estratégias apropriadas ao uso criativo da linguagem e da leitura crítica dos meios audiovisuais e das tecnologias digitais informáticas. Aqui, o contexto de cineclube de educadores apresenta-se como um processo crítico colaborativo (Magalhães; Ninin, 2017) com foco na criação de contextos de transformação, a partir das necessidades reais com a participação de todos os envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A tecnologia é um recurso cultural, afirma Kress (1998; 2010). Assim, vemos que atualmente o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) criam contextos de comunicação e interação que favorecem a aprendizagem, o direito de escolha do sujeito, a otimização de recursos e o planejamento tático sobre o que acessar, selecionar, capturar, com o que interagir e o que informar.

A participação do sujeito nas TDICs – sua acessibilidade, conectividade, mobilidade, onipresença, representação, produção de comunicação local e global – pode ser entendida como a possibilidade de desenvolver, ou não, habilidades e atitudes frente à imposição do discurso de repetição de valores neoliberais.

Diante disso, buscou-se compreender, por meio da análise multimodal, como o cineclube virtual contribui para o desenvolvimento dos envolvidos. Os estudos sobre a multimodalidade discutidos neste artigo estão apoiados nas pesquisas de Gunther Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (2006) sobre a sociossemiótica multimodal. Essa escolha se deu a partir da compreensão de que tal aporte teórico oferece condições para análise mais profunda das interações no contexto, permitindo o entendimento da demanda situacional do momento com vistas à interpretação de seus significados.

O conceito de semiótica tem como elemento fundamental o signo de Saussure (2006). A noção inicial de signo é a de um elemento encerrado, uma unidade autônoma. Em contrapartida, Kress (2010) aponta que os signos se inter-relacionam e não podem ser estudados em isolamento, mas em dimensão social. Assim, para a Semiótica Social, as configurações dos significados são dadas a partir do contexto.

Todos os recursos empregados para a tessitura de um texto contribuem para a construção de sentido pelo leitor/espectador. Kress (2010) refuta a noção convencional de que signo é produzido dentro de um sistema fixo. Para ele, a produção de sentido pelo agente constrói e reconstrói o signo. Assim, o autor define “modo” como um conjunto de recursos social e culturalmente moldados para a produção de sentido, ou seja, é por meio dos modos que o signo se torna evidente.

A combinação adequada dos modos para a construção de sentidos dá-se de múltiplos modos. Bezemer e Kress (2008) propõem que todo texto é um texto multimodal. Na modalidade oral, a entonação, a pausa e o volume compõem o que os autores chamam de moldura do texto. Já em uma imagem, linhas, espaços, cores e tonalidades compõem a multimodalidade. Esses são exemplos de possibilidades (*affordances*¹) para criação de significados.

Assim, a multimodalidade pode ser entendida como a combinação/orquestração de diferentes recursos semióticos para a criação de um evento comunicativo. Ou seja, um texto multimodal é aquele que combina diversos recursos de escrita, sons, falas, imagens, gestos, movimentos e expressões faciais, entre outras diversas formas de interação na comunicação. Com essa compreensão, evidencia-se que um texto multimodal apresenta diferentes modos de composição de significados.

Diante desse contexto, com o advento das tecnologias e da cultura digital uma nova postura leitora é exigida, a qual ultrapassa a habilidade de saber ler e escrever: é preciso identificar recursos semióticos e visuais, por isso novas demandas são incorporadas. Em face do texto multimodal uma leitura multimodal é requerida com o reconhecimento dos modos que compõem o texto (imagem, cores, tamanho da letra, ícones etc.) na importância da integração para construção de sentido.

¹ Kress (2010) define *affordances* como possibilidades e restrições de cada modo, ou seja, seu potencial sendo usado para construir um significado dentro de um contexto.

A fim de avançar, apresentamos os elementos de análise, marcadores de multimodalidade, discutidos por Kress e Van Leeuwen (2006), os quais exemplificarão as discussões já iniciadas. Pensando em uma sintaxe visual, três metafunções são adotadas pelos autores a partir do trabalho sobre a linguagem de Halliday e Matthlessen (2004). As metafunções são a ideacional, a interpessoal e a textual e foram aplicadas como modos semióticos, como “forma de representar aspectos do mundo como é vivenciado pelos humanos”² (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 42), ou seja, a capacidade de representar objetos, pessoas e suas relações com o mundo.

Partindo desse princípio, os autores propõem as metafunções representacional (representação das experiências), interacional (relações e interações sociais entre os participantes) e composicional (organização da estrutura visual, posições ideológicas e valores da imagem). Abaixo, seguem mais detalhes:

- **Metafunção representacional:** essa função expressa a relação estabelecida entre os atores da imagem (atores, objetos, lugares, etc.). Está dividida em três categorias: a) **conceitual:** quando os padrões conceituais representam o participante em termos de generalização; b) **narrativa:** quando os padrões indicam ações e eventos transitórios, sendo a marca visual narrativa identificada por vetores em atos comunicativos; e c) **simbólico:** quando os participantes representam uma categorização ou identidade.
- **Metafunção composicional:** os significados gerados pela organização espacial dos elementos na imagem produzem sentido e constroem significados. Três elementos dessa organização espacial relacionam-se entre si, sendo eles: **valor da informação, saliência e estruturação**. O valor da informação, inferido na disposição dos elementos, denota um valor anexado. Por exemplo: esquerda, aquilo que já é conhecido; direita, algo não conhecido; superior, sensação de algo ideal a ser atingido; inferior, algo que está no campo do real. Nesse sentido, a disposição dos elementos produz certa hierarquização, conferindo saliência, ou seja, o posicionamento em primeiro plano e destacado, em virtude do tamanho ou

² Livre tradução de: “way of representing aspects of the world as experienced by humans”, em Kress e Van Leeuwen (2006, p. 42).

dos contrastes no valor das cores, é utilizado para atrair o espectador. O terceiro elemento-chave é a estruturação na composição da imagem, ou seja, a presença ou ausência de dispositivos “moldura”, como linhas divisórias que conectam ou desconectam os elementos da imagem.

- **Metafunção interacional:** essa categoria pretende discutir o grau de interação entre produtor e espectador. A articulação e compreensão dos significados nas imagens depende da interação face a face, da disposição dos atores, da dimensão e dos significados sociais. O olhar é considerado um vetor que estabelece contato; mesmo que seja em nível imaginário, exige algo do espectador, gerando uma **demanda**. Quando nenhum contato é feito entre participantes e espectador, representando o sentimento de desinteresse, quando o espectador apenas observa, caracteriza-se uma **oferta**. Outra dimensão nos significados interativos que devem ser considerados são os **planos** da imagem. O tamanho do quadro é definido de acordo com o corpo humano, que determina a distância entre participante e espectador.

Observamos que existem várias formas de interpretação de significados multimodais. Os estudos de Kress e Van Leeuwen (2006) e Kress (1998) apoiam o propósito deste estudo de realizar a análise multimodal do encontro virtual do cineclube de educadores, como também elucidam o desafio da compreensão teórica sobre a multimodalidade, do letramento visual e da abordagem crítica na análise de dados, tendo em vista que o estudo das imagens não pode ser observado apenas por seu aspecto composicional, mas deve-se também levar em conta suas estruturas sociais, culturais, políticas e suas dimensões comunicativas.

A compreensão dos recursos multimodais existentes no aplicativo *Zoom*, utilizados pelos educadores na realização do encontro cineclubista, “permite a apresentação de posições, interesses e formas de compreensão que surgem a partir de posicionamentos físicos, afetivos, culturais e sociais assumidos frente ao mundo em um determinado momento” (Liberali, 2018, p. 176). Desse modo, Liberali (2018) argumenta que a consciência dos sujeitos sobre o repertório vivido permite orquestrar significados a partir de seleções do que vivem ou queiram viver. Esse movimento amplia as formas de

participação dos sujeitos no cineclube, favorecendo o desenvolvimento de processos interativos que culminem na construção de colaboração, criação e recriação da vida dos sujeitos.

A seguir, apresenta-se uma breve descrição de um encontro da atividade cineclube de educadores, a fim de realizar a análise multimodal.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: O ENCONTRO VIRTUAL DOS CINECLUBISTAS

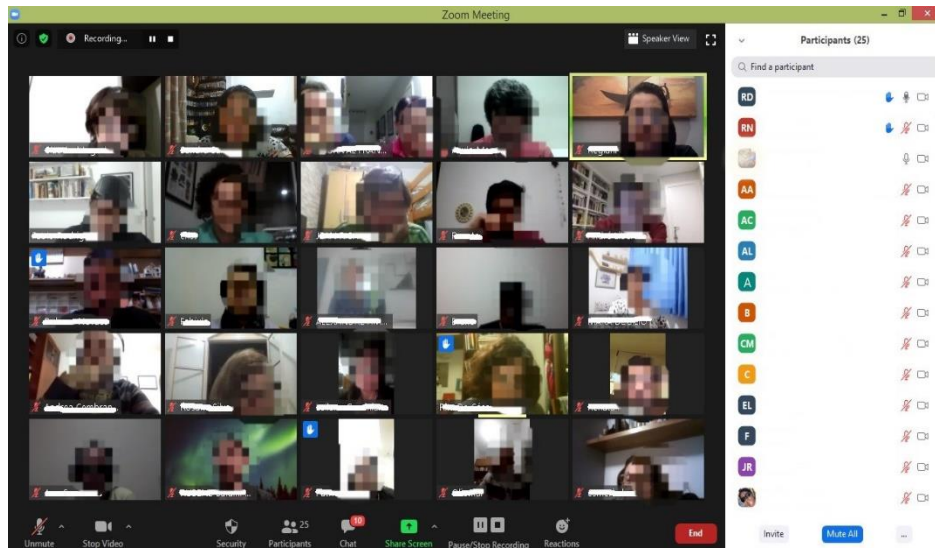
Os dados selecionados para a análise multimodal permitem uma avaliação crítica das ações e das suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos. O primeiro encontro virtual dos cineclubistas aconteceu no dia 30 de abril de 2020, a partir das 19h. Os primeiros participantes começaram a entrar na plataforma nesse horário, iniciando a interação por meio de conversa sobre as situações de isolamento, enquanto aguardavam os demais ingressarem na chamada. Com 20min e 36s de reunião, a pesquisadora iniciou comentando sobre a criação do cineclube com o objetivo de contextualizar o projeto e acolher os participantes que compareciam pela primeira vez. Ao longo do encontro, 17 pessoas estiveram presentes na videoconferência, dentre as quais 6 nunca haviam participado do evento em formato presencial. O encontro virtual teve duração de gravação de 2h e 44min.

A videoconferência no aplicativo *Zoom* permitiu a interação de videochamada, com a visualização de todos os participantes do encontro na tela do computador. Para organização do debate, combinou-se que todos os participantes manteriam o recurso do microfone no mudo e quem quisesse falar usaria o recurso “levantar a mão”, dessa forma, a mediadora saberia quem pediu a palavra na ordem da inscrição.

A representação espacial na tela do computador pelos pequenos vídeos retangulares está descrita na Figura 2, que mostra a disposição dos participantes na reunião de videoconferência. Essa disposição leva o espectador a diferentes lugares na medida em que cada participante fala, gerando uma nova experiência física e possibilitando perspectivas corporais diferentes do encontro presencial. O encontro virtual exige maior atenção do participante, um esforço que pode ser percebido por meio de alguns gestos: mexer o corpo na cadeira, apoiar a cabeça na mão, esticar os braços com

movimentos de alongamento podem ser entendidos pelo cansaço produzido com a atividade em frente à tela do computador.

Figura 2 – Captura da tela do cineclub virtual



Fonte: Zoom (2020).

A Figura 2 mostra o ambiente virtual de uma reunião por videoconferência realizada com um *laptop*, sendo que a navegação no dispositivo móvel apresenta uma parte limitada da página da *web*. No computador de mesa, o aplicativo Zoom exibe a disposição dos participantes em recortes retangulares transmitidos por meio do recurso audiovisual. Esse tipo de apresentação em galeria, recurso disponível no modo de apresentação, permite a projeção de até 49³ participantes em uma mesma tela.

A reunião é iniciada por um dos participantes do encontro virtual, assumindo ele a posição de anfitrião. Este tem todos os recursos disponíveis do aplicativo, como: gravação, compartilhamento de áudio e tela, controle sobre o microfone e a câmera dos participantes, criação de grupos de conversa durante a reunião, entre outros. Alguns recursos permitidos ao anfitrião podem ser habilitados para participantes do encontro por ele mesmo.

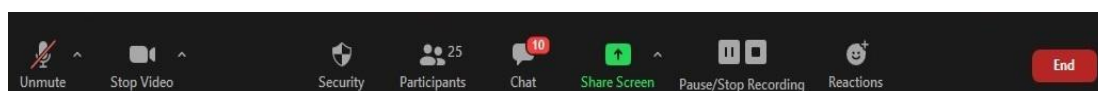
O aplicativo permite compartilhamento de áudio por apenas um participante. Esse recurso é possível com reprodução do som do computador pelo anfitrião e também se o participante estiver habilitado pelo turno de fala ou pelo ícone “microfone”. O turno de

³ Informação obtida em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>, acesso em 07 de junho de 2020.

fala é representado pela moldura com destaque em amarelo no quadrante do participante, indicando maior saliência para aquele que fala. A transição do turno de fala é representada por uma linha na parte inferior destacada em amarelo no quadrante do participante. Desse modo, a participação dependerá da interação, da realização de trocas e da negociação na possibilidade de encontrar uma combinação das vozes que interajam com foco na produção de relações dialéticas e na discussão colaborativa das questões do debate.

Os recursos que permitem participação (áudio e vídeo) estão dispostos na parte inferior da tela, conforme a Figura 3, seguida pela legenda indicando os elementos da esquerda para a direita.

Figura 3 – Barra de ferramentas no aplicativo Zoom



Fonte: Zoom (2020).

1. Microfone
2. Câmera
3. Segurança
4. Participantes: exibido no canto direito da tela
5. Conversa: exibido no canto direito da tela
6. Compartilhamento de tela
7. Gravação em vídeo da reunião
8. Reação: 
9. Sair da reunião

Muitas opções de funcionalidade são novas para os participantes se comparadas com a comunicação realizada pelas redes sociais, porém as representações iconográficas à disposição facilitam a navegação.

O dispositivo permite o compartilhamento em tempo real, dando origem a uma nova forma de participação, diferente das experiências das redes sociais. A mobilidade em tempo real está em primeiro plano no uso de cada funcionalidade do aplicativo. Sendo

assim, a atividade exige do sujeito ação de navegar, selecionar opções, interagir e participar do ato imediato.

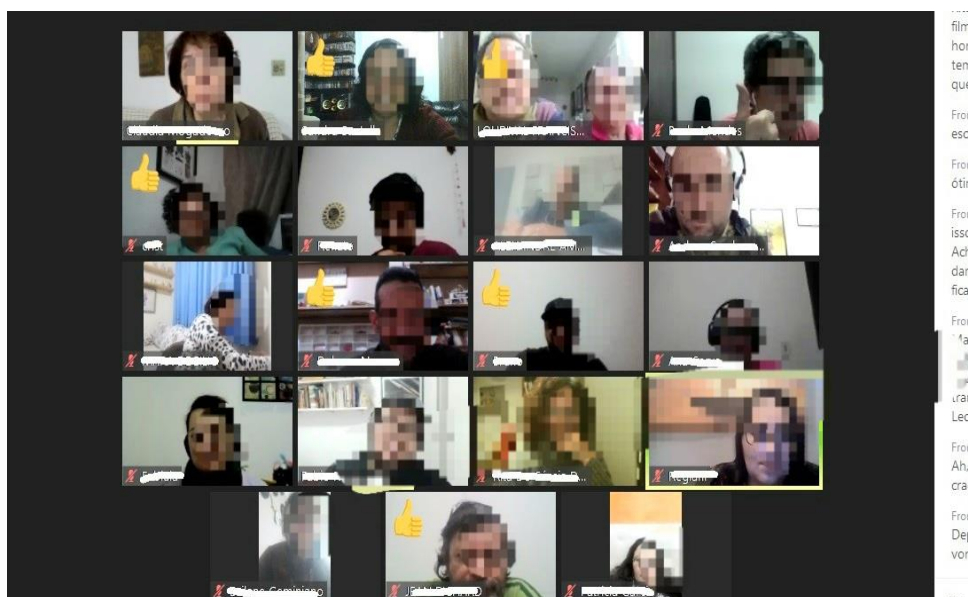
A categoria de análise da **metafunção composicional**, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), possibilita identificar que plano de fundo na cor preta exibe em contraste os retângulos dos pequenos vídeos dos participantes, conferindo certa saliência a eles. A moldura da janela da reunião conecta os participantes na sala virtual.

Por meio da observação dos elementos da **metafunção interativa**, nota-se que o plano *close-up* pode indicar o grau de interação do participante, pois, na curta distância, infere-se que o participante está mais envolvido na atividade. Esse aspecto pode também ser conferido na angulação frontal do participante. Os processos interativos, apontados por Kress e Van Leeuwen (2006), consideram o olhar como um vetor de contato nos planos da imagem, porque, quando existe o contato, gera uma demanda ao espectador.

Assim, na videoconferência, o direcionamento do olhar dos participantes está para a tela à sua frente, e a posição frontal confere certo grau de participação. Considerando o olhar como vetor de interação, direcionado à tela do computador, pode demonstrar distanciamento quando há distração para outras atividades que ocorrem na casa do participante. Outro ponto a ser observado acontece quando o participante está com o recurso da câmera desligado, podendo ser considerado um indicativo de distanciamento da atividade. É possível, ainda, que o participante esteja com a conexão de internet ruim e para acompanhar a reunião opte por manter a câmera desligada, a fim de participar do encontro sem que a conexão seja tão afetada, porém distanciando-se da atividade.

No processo de classificação na **metafunção representacional**, os atributos dos participantes são classificados de maneira generalizante pertencentes a uma mesma categoria. Esse eixo de horizontalidade corrobora a atividade do cineclube virtual, podendo desencadear a interação e participação democrática dos envolvidos.

Na Figura 4, é possível notar a interação dos participantes ao serem solicitados para a tomada de decisão sobre o filme do próximo encontro de cineclube, pois acenam utilizando o recurso “reação” – a imagem da mão com o polegar estendido em saliência no quadrante dos participantes indica aprovação e interação. Observa-se que o participante da primeira linha, no canto superior à direita, não utiliza o recurso disponível pelo aplicativo, mas realiza o gesto com a mão para confirmar sua tomada de posição diante do questionamento levantado; outros participantes demonstram aceitação sorrindo.

Figura 4 – Cineclube virtual

Fonte: Zoom (2020).

Ainda na Figura 4, podemos ver, no canto direito, a coluna do *Chat*, com fundo branco em contraste com as janelas dos participantes. Esse recurso foi muito utilizado, tendo em vista a necessidade de algum complemento do falante. Desse modo, a pessoa que estava com o turno de fala não perdia a fluência de sua comunicação, e os demais continuavam participando ativamente do debate no *chat*.

No formato *on-line*, além das discussões sobre os aspectos técnicos do filme, foram levantados aspectos sociais, culturais e políticos, como exemplificados no Quadro 1, da mesma forma que acontecia nos eventos presenciais. Os encontros do cineclube virtual permitiram aos participantes a construção de significados para o filme debatido, relacionando-se a ele e a outros participantes por meio de falas/relatos.

A participação *on-line* no cineclube de educadores é nova no contexto do distanciamento social, assim como muitas outras atividades remotas que começaram a fazer parte da vida dos educadores. Uma reconfiguração do espaço-tempo é exigida na organização diária dos sujeitos. Cada um apresenta uma resposta diferente à nova situação, no entanto, é perceptível nos excertos 1 e 2 que os participantes constroem significados compartilhados a partir do encontro virtual.

Excerto 1 - fala do participante no encontro virtual em 30/03/2020:

Participante R: Estou em casa há 15 dias, sem sair e ver vocês. Participar desse encontro deu uma oxigenada, eu precisava disso.

Excerto 2 - fala do participante no encontro virtual em 13/04/2020:

Cineasta: Eu fico pensando assim, a gente está aqui falando, essa tela do computador com esses quadradinhos, isso vai virar uma estética marcante dessa época. Tantas coisas acontecendo nesse tipo de programa, como o *Zoom*, que estamos usando hoje [...], e quando a gente olhar as fotos dessa época, elas vão ser todas assim.

O uso da tecnologia possibilitou diferentes modos de participação em relação àqueles realizados presencialmente. Podemos vislumbrar, na prática do cineclube, respostas a situações de crise que surgem com a ação intencional dos sujeitos, os quais rompem com quadros estabelecidos e geram mudanças.

O conjunto de possibilidades de usos dos recursos do aplicativo *Zoom* está atualizado nesse contexto de distanciamento social. Ressalta-se que o encontro virtual no *Zoom* não substitui o contato físico, o café compartilhado, não elimina o desejo de assistir a um filme juntos, como outrora acontecia, mas permite criatividade, imaginação, autonomia, inventividade diante do momento de crise vivenciado por todos.

A variedade de informações visuais que a tecnologia disponibiliza, tais como novas formas de interagir e produzir sentidos em eventos comunicativos como, no caso em questão, o cineclube de educadores. O desenvolvimento da consciência na utilização dos recursos multimodais presentes no cineclube virtual constrói repertórios e cria novas possibilidades de agir, sentir e pensar, na medida em que os participantes mobilizam saberes e demonstram disposição em apresentar seus posicionamentos diante das questões abordadas.

Ao longo desta análise, a abordagem da multimodalidade possibilitou identificar como o uso dos recursos da ferramenta *Zoom* na realização do cineclube virtual de educadores criou formas de participação e interação, permitindo novos significados e transformações diante do contexto de crise provocada pelo distanciamento social: uma resposta às demandas impostas pelos imprevistos da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discorrer do texto, analisou-se, no ambiente virtual de videoconferência *Zoom*, os elementos da multimodalidade, com a intenção de compreender, por meio da análise multimodal, como o cineclube virtual contribui para o desenvolvimento dos envolvidos. Nos dados apresentados percebemos que a multimodalidade pode ser conferida em diversos recursos do aplicativo *Zoom*, tais como: imagem, vídeo, som e texto.

A compreensão dos recursos multimodais existentes no aplicativo *Zoom*, utilizado pelos educadores, na realização do encontro cineclubista, “permite a apresentação de posições, interesses e formas de compreensão que surgem a partir de posicionamentos físicos, afetivos, culturais e sociais assumidos frente ao mundo em um determinado momento” (Liberali, 2018). Desse modo, Liberali (2018) argumenta que a consciência dos sujeitos sobre o repertório vivido permite orquestrar significados a partir de seleções do que vivem ou queiram viver. Esse movimento amplia as formas de participação dos sujeitos no cineclube no desenvolvimento de processos interativos que culminem na construção de colaboração, de criação e recriação da vida dos sujeitos.

Percebe-se, pois, que esse estudo ajuda a refletir sobre a forma de participação dos envolvidos em ações que estimulam ou inibem a interação, a colocação de ponto de vista e a tomada de decisão frente ao grupo. Desse modo, são reconhecidas as possibilidades dos sujeitos, quando se apropriam dos recursos para fazer uso deles em uma atividade fortemente marcada pela realidade imediata do encontro *on-line*, bem como são identificadas também as limitações dos usuários ante o possível desconhecimento dos recursos disponíveis no aplicativo.

Os encontros do cineclube possibilitaram um momento formativo de educadores, a ampliação no repertório da linguagem cinematográfica e a reunião de pessoas neste momento do distanciamento social. Consideram-se esses resultados parciais, reafirmando que a experiência virtual do cineclube contribuiu para consolidar a prática cineclubista já iniciada presencialmente. A realização do projeto Cineclube de Educadores aponta para a necessidade de refletir sobre a formação de professores na área das TDICs.

As discussões e análises tecidas acerca das interações não esgotam perspectivas de interpretações e estudos; no entanto, indicam a importância da compreensão da

composição dos recursos multimodais na transformação de realidades em ambientes educacionais.

REFERÊNCIAS

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in Multimodal Texts: A social semiotic account of designs for learning. Washington: Sage Publications, v. 25, p. 166-195, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHLESSEN. *An introduction to funcional grammar*. New York: Oxford University Press, 2004.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

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

LIBERALI, F. C. A argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: PIRIS, L. E.; AZEVEDO, I. C. M. *Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares*. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 173-196.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; NININ, Maria Otilia Guimarães. A Linguagem da Colaboração Crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

ANEXO 1

Quadro 1 – Encontros cineclubistas

13 de abril de 2020

CAMPO GRANDE. Ficção. Direção: Sandra Kogut. Brasil/França, 2016.

Convidada: Sandra Kogut

Temas debatidos: abandono sofrido pelas crianças; dissolução da família; desigualdade social.

04 de maio de 2020

VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA. Documentário. Direção: Toni Venturi. Brasil, 2011.

Convidado: Toni Venturi

Temas debatidos: precariedade da educação pública; precarização da educação pelos governantes; avanço do discurso conservador que atinge os educadores nos dias atuais.

18 de maio de 2020

PONTAL DO PARANAPANEMA. Documentário. Direção: Chico Guariba. Brasil, 2005.

Convidado: Chico Guariba

Temas debatidos: exploração do ambiente; formação histórica do Estado de São Paulo; grilagem; reforma agrária.

01 de junho de 2020

SOBRE RODAS. Ficção. Direção: Mauro D'Addio. Brasil, 2017.

Convidado: Mauro D'Addio

Temas debatidos: narrativa fílmica infantil; inclusão; relatos das vivências na escola; paternidade e maternidade; mulher provedora do lar.

15 de junho de 2020

AMAZÔNIA SOCIEDADE ANÔNIMA. Documentário. Direção: Estevão Ciavatta e Fernando Acquarone. Brasil, 2015.

Não houve convidado nesse dia.

Temas debatidos: desmatamento da floresta; políticas atuais que não são eficazes na luta contra a destruição ambiental; lutas sociais.

29 de junho de 2020

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Ficção. Direção: Luiz Bolognesi. Brasil, 2012.

Convidado: Luiz Bolognesi

Temas debatidos: revoltas populares; resistência; estética do filme.

13 de julho de 2020 O PACOTE. Ficção. Direção: Rafael Aidar. Brasil, 2013. PISCINA. Ficção. Direção: Leandro Goddinho. Brasil, 2016. LOLO. Ficção. Direção: Leandro Goddinho e Paulo Menezes. Alemanha, 2020. Convidados: Leandro Goddinho e Rafael Aidar Temática debatida: LGBTQIA+
27 de julho de 2020 JONAS E O CIRCO SEM LONA. Ficção. Direção: Paula Gomes. Brasil, 2015. Convidada: Paula Gomes Temas debatidos: função social da escola; papel da mulher; importância da arte na formação do sujeito.
10 de agosto de 2020 TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS. Ficção. Direção: Sérgio Machado. Brasil, 2015. Convidado: Sérgio Machado Temas debatidos: realidade docente; experiências da sala de aula.
25 de agosto de 2020 DESEMPREGADOS. Documentário. Direção: Zarella Neto. Brasil, 2019. Convidado: Zarella Neto Temas debatidos: avanço da pandemia; desemprego; precarização do trabalho.
21 e 28 de setembro de 2020 ENTRETODOS – BLOCO BROTOS. Festival com vários curtas. Curadoria: Jorge Grinspum e Manu Sobral. Temas debatidos: inclusão; infância indígena; abandono; migrantes; paternidade; guerra.
19 de outubro de 2020 EU, DANIEL BLAKE. Ficção. Direção: Ken Loach. França / Reino Unido / Irlanda do Norte, 2016. Não houve convidado nesse dia. Temas debatidos: neoliberalismos e empreendedorismo; precarização do trabalho; exploração do trabalho.

09 de novembro de 2020

ESPERO TUA (RE)VOLTA. Documentário. Direção: Eliza Capai. Brasil, 2019.

Convidada: Eliza Capai

Temas debatidos: juventude; descobertas da idade; participação da juventude; liberdade sexual somada às discussões políticas vividas no país e sua influência direta na educação, na escola e na ação docente.

07 de dezembro de 2020

DENTRO DA MINHA PELE. Documentário. Direção: Toni Venturi e Val Gomes. Brasil, 2020.

Convidada: Val Gomes

Temas debatidos: história; racismo; presença da mulher no cinema; mulher diretora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Recebido em: 27/08/2021

Aceito em: 14/06/2023

Sandra Santella de Sousa: Formada em Letras e Pedagogia, especialista em Literatura e crítica literária e Mestre em Educação: Formação de Formadores e Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuante nas áreas de educação desde 2002, ingressante na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) a partir de 2008, onde recentemente tem se dedicado na área de Educomunicação. Foi Coordenadora de Projetos no CEU Parque Anhanguera e formadora de professores da Diretoria Regional de Pirituba e colaborou na construção do currículo “Diálogos Interdisciplinares a Caminho a Autoria” da RME SP. É associada à ABPEducom. Integra o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) da PUC-SP Atua na gestão escolar desde 2015, atualmente é coordenadora pedagógica na EMEF Remo Rinaldo Naddeo.

Relações entre cultura, multiletramentos e cognição: considerações na esfera da escola do campo

*Relaciones entre cultura, multiliteracidad y cognición:
consideraciones en el ámbito de la escuela de campo*

Daiane Aparecida Martins

Universidade Estadual de Londrina

daiane.martins@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-6191-703X>

Isabel Cristina Cordeiro

Universidade Estadual de Londrina

isacris@uel.br

<https://orcid.org/0000-0002-2391-9787>

RESUMO

As escolas do campo em suas ideologias procuram formar alunos conscientes de seus papéis na sociedade, levando em conta sua história, sua cultura e as particularidades de cada comunidade, na qual essas instituições estão inseridas. Todavia, por inúmeros fatores, parte desses objetivos acabam se perdendo. O texto a seguir, por meio de pesquisa bibliográfica, principalmente em autores como Caldart (2011), Rojo (2012) e Martins (2019), busca investigar quais seriam as relações entre um trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, os aspectos culturais de valorização do homem do campo e os processos cognitivos dos alunos inseridos na realidade da escola do campo. Como resultados e relações, a pesquisa argumenta que a cultura pode ser o elo entre a cognição, os multiletramentos e a valorização das práticas sociais que acontecem no contexto camponês.

Palavras-chave: educação no campo; cultura; cognição; multiletramentos.

RESUMEN

Las escuelas de campo, en sus ideologías, buscan formar estudiantes conscientes de su papel en la sociedad, teniendo en cuenta su historia, su cultura y las particularidades de cada comunidad en la que se encuentran estas instituciones. Sin embargo, debido a diversos factores, parte de estos objetivos terminan perdiéndose. El siguiente texto, a través de una investigación bibliográfica, principalmente de autores como Caldart (2011), Rojo (2012) y Martins (2019), busca investigar cuáles serían las relaciones entre un trabajo con la pedagogía de la multiliteracidad, los aspectos culturales de valoración del hombre rural y los procesos cognitivos de los alumnos insertos en la realidad de las

escuelas rurales. Como resultados y relaciones, la investigación argumenta que la cultura puede ser el vínculo entre la cognición, las multiliteracidades y la apreciación de las prácticas sociales que se dan en el contexto campesino.

Palabras-clave: educación en el campo; cultura; cognición; multiliteracidad.

INTRODUÇÃO

As escolas do campo surgiram dos movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras da terra, com a intenção de se desligarem do modelo educacional rural, o qual possuía características tradicionais de cunho capitalista. Suas propostas visam a um ensino voltado à valorização das práticas e da cultura camponesa, para que o aluno tenha vontade de dar continuidade às atividades desenvolvidas por seus familiares e/ou responsáveis no campo. Políticas públicas foram criadas, cursos de formação de professores foram ministrados, materiais didáticos elaborados e aplicados, dentre outras questões.

Esse modelo de escola foi marcado por características específicas e inovadoras. Entretanto, o que ainda se vê na prática é muito parecido com as escolas da área urbana em termos de conteúdos e metodologias. Utiliza-se, muitas vezes, como material de apoio, o mesmo livro didático trabalhado na cidade, o qual não costuma oferecer uma formação contextualizada em termos de inclusão social, ou seja, não apresentam conteúdos específicos que atendam à variedade cultural ou facilitem e orientem os discentes quanto às suas práticas sociais.

Tal quadro resulta em uma contramão no que diz respeito ao almejado pelos documentos que norteiam essa vertente educacional, não só em termos de conteúdos, como também metodologicamente. Sendo a língua parte essencial da identidade e da cultura de um povo, ensiná-la sem considerar as particularidades dos discentes, no caso da educação no campo, pode resultar numa perda de identidade e desvalorização da cultura dessas pessoas que passam a idealizar a vida urbana e buscar outros meios de sobrevivência.

Considerando que os seres humanos, ao fazerem uso da linguagem, alimentam suas palavras com ideias, influências e crenças, as quais estão enraizadas em sua cognição, não se pode desconsiderar que, por meio da interação, em sala de aula e fora

dela, os indivíduos compartilham suas vivências, a fim de fazerem parte de determinadas comunidades. Então, acreditando no caráter cultural e social da cognição, busca-se, neste trabalho, investigar as relações existentes entre a metodologia dos multiletramentos, a valorização cultural e os processos cognitivos pertencentes aos alunos de escolas do campo.

Para isso, este texto tem como objetivo tratar dos aspectos culturais do aluno do campo e da importância dos multiletramentos em sala de aula, bem como atentar para a dimensão sociocultural da cognição humana. Em seguida, esses três aspectos serão relacionados, mostrando as possíveis contribuições de um trabalho em sala de aula que entrelace esses valores.

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Após anos de desrespeito com o modelo de educação rural, o qual tinha como principal objetivo formar mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, a partir da década de 1980, o cenário da Educação no Campo começou a ser modificado. Este fato se deve ao crescimento dos movimentos sociais, principalmente do MST, que compreendeu o quanto seria importante formar seus indivíduos, para enriquecer suas lutas em termos intelectuais e preparatórios. O grupo compreendia que, além da Reforma Agrária, se fazia necessária a compreensão da “situação econômica, política, social e cultural do Brasil, a origem da luta do campo, a inserção da realidade brasileira em um contexto global” (Puziol, 2014, p. 86).

A partir dessas considerações, o movimento não só questionou os modelos de educação rural, como propôs a educação do campo, determinando uma nova tendência nas práticas pedagógicas ligadas aos envolvidos com a realidade do campo.

Com a Constituição de 1988, instituiu-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam colaborar para que uma educação de qualidade fosse garantida a todos os brasileiros, incluindo a população do campo, considerando-se que a educação é um direito de todos e ao Estado cabe o dever de ofertá-la (Brasil, 1988). Porém, apenas em 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a Educação do Campo passou a ser entendida como aquela que ocorre nas escolas situadas na área rural.

Um dos passos essenciais na sua institucionalização foram os eventos e conferências realizados pelo MST, que contavam com a participação de vários representantes das mais renomadas universidades do país (Puziol, 2014, p. 92). A partir de tais organizações, houve um ponto de grande relevância no ano de 1998. A I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* em seu texto base propôs e realçou a importância do resgate do termo “campo” e a negação do termo “rural”, tendo em vista que o termo rural remetia à submissão dos camponeses em relação aos interesses das classes dominantes.

Sobre isso, Caldart faz as seguintes considerações:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensando desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...] (Caldart, 2008, p. 27).

A Educação do Campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, sem suas diferentes identidades e em sua identidade comum (Caldart, 2008, p. 27).

Após todos os trabalhos, estudos e lutas, em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, houve a primeira vitória em termos de políticas públicas, afinal, a partir desta conquista, ganhou-se o apoio pedagógico, político, administrativo e financeiro, além da regulamentação no que tange aos ensinos federal, estadual e municipal.

Aliás, reivindicar políticas públicas é uma das maiores questões que envolvem a população do campo, não só no âmbito educacional, como também em outras questões infraestruturais. Nesse caso, a educação, como formadora de cidadãos participativos socialmente, não só é parte como corrobora as lutas, e assim deveria ser incorporada nos debates gerais sobre educação enquanto projeto popular de desenvolvimento do país, com a finalidade de fazer que os sujeitos compreendam o meio em que vivem e tenham autonomia para reivindicar seus direitos de cidadãos.

É por meio da formação que haverá uma compreensão de que existe uma parte da população brasileira que vive nesses espaços, que não são só meros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), afinal essas pessoas possuem suas relações sociais e pontos específicos em comum com seus determinados grupos,

“em suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (Caldart, 2011, p. 150). São movimentos sociais, famílias grandes e pequenas, idosos, homens e mulheres, crianças, organizações, comunidades, etc. Todos com um ponto em comum: vivem do e no campo. E todos merecem uma educação de qualidade para que tenham a autonomia de “se articularem, se organizarem e assumirem a direção de seus destinos” (Caldart, 2011, p. 150).

Para que haja uma quebra do paradigma de que o campo brasileiro tem suas atividades voltadas unicamente para a produção e o lucro e que seus habitantes são apenas os produtores a serviço do mercado, faz-se necessário vencer as discriminações política, econômica e cultural e reconhecer que o campo é formado por:

pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. [...] Há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2011. p. 153).

Trata-se, portanto, de uma combinação de pedagogias que eduque as pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos em caráter de igualdade, afinal a escola não pode ser o lugar onde o aluno deva sentir vergonha de ser da roça. É através da escola que as crianças e os jovens devem sentir orgulho de suas origens e ter força para reconhecer e lutar por seus direitos. Caldart (2011) afirma ainda que uma educação do campo de qualidade colabora com o enraizamento social, com a formação de novas relações de trabalho, com o fortalecimento da identidade de sujeito e de coletivo e, conseqüentemente, atua na resistência aos modelos de produção excludentes que visam apenas ao lucro advindo da terra.

COMPREENDER A REALIDADE CAMPESINA POR MEIO DA CULTURA

A educação é parte fundamental tanto na compreensão de como eram as escolas rurais, quanto no entendimento de como são as ideologias propostas pelas atuais escolas do campo. Cabe aos espaços escolares, por meio de metodologias e conteúdos

diferenciados e atualizados, conscientizar os alunos e o restante da população de que, mesmo dentro do campo, há uma multiplicidade cultural e que deve haver, no mínimo, respeito por ela.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) enfatizam que há uma raiz cultural peculiar nos povos do campo, pelo fato de terem um jeito próprio de viver e trabalhar que se diferencia do mundo urbano. Isso inclui diferentes maneiras de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, a família, a comunidade e a educação. Nesse âmbito, conhecer e reconhecer a própria cultura é fundamental pelo fato de que o campo necessita ser compreendido como um modo de vida social e cultural para que assim possa ser devidamente respeitado.

Em termos pedagógicos e curriculares, os documentos oficiais que embasam a educação do campo também destacam a necessidade de valorização da identidade e cultura campesina. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, art.2º - parágrafo único,

[a] identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Nesse plano, o que se espera da escola, segundo Souza (2011), é mais que mencionar a realidade do aluno, faz-se necessária a ênfase no conhecimento das práticas sociais e dos indivíduos envolvidos na execução e criação dessas relações, afinal “todo mundo traz consigo uma bagagem social e cultural”, nesse sentido, “saber respeitá-la e poder utilizá-la para trocar conhecimentos entre si é fundamental” (Ferreira et al., 2020, p. 59).

Os conteúdos a serem abordados na escola devem relacionar as práticas cotidianas com o desconhecido e com o que se busca conhecer, sejam elas outras relações sociais ou lugares diferentes. Para que isso ocorra, é preciso profissionais engajados com o modo de vida e produção dos sujeitos do campo, bem como os aspectos culturais e produtivos construídos historicamente pelo trabalho camponês.

Espera-se, com a Educação no Campo, a superação da visão tradicionalista e estereotipada de que as pessoas que vivem no campo participam de uma cultura do

atraso, ou que têm menos direitos que os moradores da cidade. As novas metodologias em vigência devem formar cidadãos que compreendam que campo e cidade se completam, têm pontos em comum e se relacionam das mais variadas formas.

MULTILETRAMENTOS

A escola do campo, em seus objetivos, busca formar pessoas que sejam capazes de compreender suas práticas diárias e exercer plenamente o papel de cidadão ativo em sociedade, apresenta certa semelhança com um conceito bastante conhecido no âmbito educacional, que é a teoria dos “multiletramentos”, a qual tem objetivos muito parecidos em termos de formação.

O Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996, ao criar o termo *multiliteracies*, em português multiletramentos, colocou as seguintes questões:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (New London Group, 2006[1996], p. 10).

Rojó (2012) enfatiza que o grupo via a indispensabilidade de trabalhar os novos letramentos no âmbito escolar, além disso, era necessário também considerar a urgência de “[...] incluir novos currículos à grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um grupo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojó, 2012, p. 12).

Ao desenvolver a capacidade de interagir com os textos, o discente torna-se apto a transitar entre vários gêneros, usar mecanismos textuais, estabelecer funções de cunho discursivo, assim como notar semelhanças entre características de diferentes gêneros, como suporte, tipologia, objetivos, dentre outros. Considerando que são multimodais, ao trabalhar com textos de linguagens múltiplas, os leitores acessam e manipulam informações, tendo a maturidade para eleger quais são os mais adequados ao contexto de uso. Logo, a partir do momento em que o indivíduo se apropria do que foi disponibilizado, faz as combinações e interage com o texto, ele estará transitando entre as esferas cognitivas, enciclopédicas e sociais.

Tendo em conta que o ambiente escolar contempla multiculturas, e que os discentes advindos das mais variadas realidades necessitam de uma compreensão de suas práticas diárias, um trabalho com os multiletramentos na escola seria de tamanha importância; pois, ao considerar a pluralidade cultural, a exclusão de determinados grupos seria diminuída pelo fato de que os alunos, ao compreenderem suas respectivas realidades, teriam uma competência maior para divulgá-las. E, ao divulgar, seria possível manter certas tradições e costumes que, por vezes, se perdem.

ASPECTO SOCIOCULTURAL DA COGNIÇÃO

Os seres humanos possuem habilidades cognitivas únicas, que não estão presentes em nenhuma outra espécie. É possível reconhecer as intenções de outros seres humanos, ter uma atenção seletiva, com a finalidade de cumprir uma meta e, ao mesmo tempo, dividir essa atenção de forma conjunta, compartilhando os problemas, colaborando e resolvendo-os. Entretanto, essas habilidades não se desenvolvem por si só, ou porque o ser humano possui um cérebro maior e ambientes adequados. Tais capacidades foram desenvolvidas dentro da estrutura de uma sociedade e sua respectiva cultura.

O ser humano possui a capacidade de produzir o conhecimento, partilhá-lo com outros seres humanos e, nessa colaboração e interação, mais aspectos culturais são acumulados, aumentando também as habilidades cognitivas de geração em geração. Sendo um ser social, o homem, ao possuir o atributo do entendimento, possui necessidade de interagir para que se faça compreender e produzir sentidos. A fim de que essa produção ocorra, considera-se que a cognição humana possui caráter social, a partir do momento em que seu processo considera um princípio de partilhamento.

Ao considerar a participação dos interactantes nos processos de significação humana, levando em conta o caráter social da cognição, subentende-se que a criação dos sentidos pressupõe cooperação, pois através das experiências trazidas pelo outro e vivenciadas na troca comunicativa, formam-se as significações, em um jogo de linguagem.

Wittgenstein (1984) considera ainda os fatores extralinguísticos que permeiam os contextos de comunicação, ao citar o contexto, as ações, as palavras e até mesmo as

expressões que podem ter significados. Em outros termos, o sentido depende do contexto e das condições de produção que determinam o significado das informações, as quais podem ser entendidas de diversas maneiras, a depender dos indivíduos envolvidos e do momento em que ocorreu a comunicação.

Por exemplo, o nome de determinado objeto; nota-se que a linguagem propriamente dita não apresenta os diferentes sentidos que a mesma palavra pode ter no mundo. É necessário que o sujeito, como ser interativo e que se posiciona, a utilize e/ou a compreenda da forma mais adequada ao contexto em que ela foi inserida. Além disso, através de sua memória enciclopédica, o ser humano irá construir um ou mais significados de representação. Logo, quanto maior a compreensão e interação, mais significados o sujeito irá acumular.

Nesse viés de relação entre a linguagem e os meios social e cultural, ao pensar na categorização, não se pode dissociar o conhecimento de mundo do significado linguístico, já que a linguagem é uma forma de construir e organizar conhecimentos, os quais refletem os interesses, experiências e necessidades dos indivíduos, seus respectivos grupos e culturas (Silva, 2004).

A linguagem, sendo parte da cognição, advém da mente, fundamentada em processos interacionais, culturais e cognitivos, dando espaço para dimensões subjetivas. Pelo fato de tais processos se formarem nas práticas cotidianas, observar seu uso torna-se importante, já que os processos de conceitualização, categorização, interação e experiência cultural e social estão interligados diretamente com essas práticas. Por isso, há semelhanças no comportamento de indivíduos de um mesmo grupo social. O relacionamento com os demais influencia o indivíduo a seguir o que convém naquela sociedade.

A esse respeito Vanin (2009), considera que

[e]ntre os seres humanos, a vida social é também ricamente cultural. O fato de se socializarem e estarem envolvidos em uma cultura é possível pelas capacidades cognitivas, as quais contribuem para o desenvolvimento ontogênico e filogenético dessas capacidades, além de fornecerem *inputs* específicos para os processos cognitivos, como a capacidade de ver determinado objeto de certa forma – na verdade, a mente, em conjunção com o corpo, trabalha a fim de dar determinado *status* ao objeto (Vanin, 2009, p. 46).

Em outros termos, as vivências entre os diferentes grupos humanos são permeadas de aspectos culturais. A socialização desses grupos se dá a partir das capacidades cognitivas as quais, ao passo que contribuem para o desenvolvimento e evolução de tais indivíduos, contribuem nos processos de significação.

Vanin acredita ainda que o indivíduo desenvolve sua própria identidade, tornando-se um agente intencional e mental, ao projetar-se nos outros. “Assim, as habilidades cognitivas são também modelos culturais, de onde se desenvolvem os sistemas de dimensões coletivas a partir da capacidade de compartilhar intenções através da linguagem” (Vanin, 2009, p. 47).

Desse modo, enquanto o ser humano compartilha diferentes pontos de vista acontece uma associação de conceitos, crenças e ideias no processo de construção dos significados. Concomitante à construção de novos contextos, novos significados são dados ao mundo e efetivados a partir do encontro com outras mentes. Assim, a intersubjetividade da cognição reflete as vivências dos sujeitos e os torna capazes de relembrá-las em outros momentos de interação, transmitindo, adequando e ressignificando seus sentidos em uma sociedade que se encontra em constante renovação.

CULTURA: O ELO ENTRE OS MULTILETRAMENTOS, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COGNIÇÃO

Como citado anteriormente, o conceito de Educação do Campo surgiu após várias discussões, estudos e propostas. Por ter sua origem em um movimento social (MST), em seus documentos valoriza as práticas coletivas, visando a formar um aluno que entenda sua origem, sua comunidade e suas práticas, a fim de desenvolver a capacidade de lutar por seus direitos mediante o Estado. Dentre outras práticas, propunha-se, também, a perpetuar os valores culturais dessas pessoas, para que, ao tornarem-se adultos, deem continuidade às atividades do campo, desenvolvidas por seus familiares.

Entretanto, na prática, grande parte das escolas não conta sequer com estrutura adequada para atender às crianças e aos jovens que frequentam esses espaços. Transportes e estradas precárias, falta de sala de aula, biblioteca, equipamentos de

tecnologia e até mesmo iluminação. Não é de se espantar que sejam poucos os profissionais capacitados especificamente para trabalhar nessa vertente educacional. Há rotatividade entre os docentes, o que prejudica um trabalho contínuo com o passar dos anos. Além disso, e de não ter materiais didáticos suficientes, os livros são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e geralmente apresentam conteúdos voltados ao contexto das cidades.

Resultado desse contexto é a frustração dos alunos, por conta do quão sofrida acaba sendo a vida escolar. Idealizam uma vida longe dos seus sítios, fato que impede a continuidade dos trabalhos nos pequenos pedaços de terra beneficiados as suas famílias. Com o passar dos anos, esses terrenos acabam sendo vendidos para grandes agricultores, que estão inseridos em outros valores culturais, objetivando apenas o lucro advindo da terra. Com isso, há prejuízos culturais, ambientais e até mesmo sociais (Martins, 2019).

Tendo em vista o cenário apresentado, Martins (2019) desenvolveu uma pesquisa em uma escola de assentamento, a fim de comprovar o quão importante culturalmente seria trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com textos voltados à realidade do homem do campo. Adotou aspectos da pedagogia dos multiletramentos e discutiu os resultados alcançados. Um dos gêneros utilizados foi a nota fiscal do produtor, gênero recorrente na realidade dos alunos da comunidade estudada. A autora afirma que, durante a aula, os alunos interagiram e participaram dando vários exemplos de uso desse gênero no cotidiano de suas atividades. Eles sentiram-se confiantes em interagir e partilhar de suas práticas sociais.

Além da nota fiscal do produtor, foram trabalhados gêneros como: autobiografia, anúncio, letra de música, folha de cheque, dentre outros. Os alunos apresentaram uma aprendizagem considerável ao partirem de um conhecimento e de práticas que já desenvolviam em seus cotidianos, para aprimorarem os aspectos linguísticos, culturais e textuais. Os sujeitos sentiram-se valorizados e, nas atividades apresentadas, obtiveram resultados satisfatórios.

Nesse caso, comprova-se a relação entre linguagem, cultura e cognição, defendida por Langacker (1994), ao afirmar que, sem linguagem, não seria possível atingir um certo nível de conhecimento/compreensão cultural, ao mesmo tempo que o desenvolvimento linguístico também depende de processos de interação sociocultural.

Em cada comunidade ou grupo social, existem informações e comportamentos que são mantidos e transmitidos por várias gerações, enquanto alguns aspectos são renovados. Para isso, se faz necessário estudar determinadas práticas, para que elas sejam renovadas e/ou adaptadas e não perdidas com o passar do tempo.

Sperber e Hirschfeld (1999), ao falarem sobre as concepções de cultura, acreditam que é a partir de experiências que esses conceitos são efetivamente compreendidos. Eles afirmam ainda que a cultura e suas particularidades não são apenas mentais, pois estão entrelaçadas em vivências públicas de determinados grupos humanos, por meio de cadeias de interações.

A esse respeito, nota-se a relevância dos aspectos culturais tratados nas atividades norteadas pela pedagogia dos multiletramentos, haja vista que leva em consideração o trabalho com gêneros e temas contextualizados aos diferentes grupos sociais existentes. Paraquett considera que:

vivemos em sociedades que se caracterizam como espaços híbridos, de entrecruzamento de identidades e de culturas, nas quais é preciso que haja movimentos em prol dos direitos humanos e do rompimento de barreiras que separam homens, línguas e culturas (Paraquett, 2011, p. 69).

Se a escola promover espaços e atividades que contemplem as diferenças culturais, provavelmente haverá uma transformação social e valorização da diversidade. Tendo em conta a população do campo, desenvolver um trabalho que valorize e estude suas interações e papéis desenvolvidos dentro de seus grupos contribui diretamente na compreensão de sua história, costumes e contexto de vida. Assim, sua cultura se modifica para atender às novas necessidades dos sujeitos, sem ser anulada ou cedendo lugar à outra ideologia com características opostas. Desse modo, “a cultura, uma vez incorporada, também opera como fenômeno cognitivo” (Marcuschi, 2007, p. 83).

Segundo Sperber e Hirschfeld (1999), estudar a cultura com olhar cognitivo, e a cognição com olhar cultural, é de grande importância quando se leva em consideração o caráter social, pois é a cultura que permite ao ser humano ultrapassar suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas, por meio do uso e do desenvolvimento das habilidades adquiridas. Logo, é importante que tais ideais sejam abordados em conjunto, o que vai ao encontro da proposta do Grupo Nova Londres (2021):

Uma pedagogia de multiletramentos concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106).

Ao compreender suas origens e particularidades, o aluno estará apto a estudar e a interagir com outros grupos sociais. Além disso,

quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações (Grupo Nova Londres, 2021, p. 114).

Na prática de sala de aula, em uma escola do campo, trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos possibilitaria ao estudante ampliar seus processos de representação. Estende-se esse modelo de abordagem também a outras vertentes de educação. Dessa forma, seria possível divulgar ainda mais os valores, os costumes e as particularidades de diferentes grupos, por meio de comparações, a partir das quais os estudantes iriam ampliar seus olhares modificando suas atitudes e visões sobre outras realidades.

Em um estudo pautado nas ações comunicativas, o espaço escolar tem o dever de apresentar aos sujeitos a multiplicidade cultural contida nas atividades humanas, mostrando que a língua varia de acordo com o contexto de uso e as inferências culturais. Isso possibilitaria a reflexão sobre essas variações e seus respectivos propósitos comunicativos com indivíduos de diferentes níveis (Martins, 2019).

Destarte, ao falar de um ensino contextualizado e que valorize os alunos do campo, é possível relacionar a abordagem dos multiletramentos com a cognição através dos aspectos social e cultural. Isso acontece porque a pedagogia considerada nesta pesquisa tem em seu diferencial a abordagem de vários pontos presentes no estudo da linguagem, dentre eles, a cognição. Compreende-se que estudar a cultura é parte essencial nos processos cognitivos, assim como contribui com a formação dos discentes no âmbito da compreensão, da valorização e da continuidade de suas práticas e de seus valores culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a temática da Educação no Campo, as práticas de multiletramento e a cognição, as quais enfatizam a importância do trabalho pautado nos aspectos culturais de cada grupo social, almejou-se investigar as relações entre esses assuntos e as contribuições que um trabalho baseado na teoria dos multiletramentos poderia ter no contexto das escolas do campo.

Conclui-se que as práticas de ensino devem ser construídas considerando as particularidades de cada grupo social. No caso dos alunos do campo, para que a cultura não se perca em meio aos problemas de cunho estrutural presentes nessa vertente educacional, o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos mostra-se eficiente, à medida que apresenta também aspectos do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Além disso, foi possível inferir que a cultura se apresenta como um elo entre a Educação do Campo, a pedagogia dos multiletramentos e a cognição, pois é responsável por vários aspectos cognitivos; deve ser estudada nas escolas, a fim de que os sujeitos compreendam suas origens e papéis sociais, e atua como uma forma de manter os costumes e os valores campestres. Em outras palavras, um trabalho que envolva os valores culturais representa uma maior compreensão de mundo por parte dos sujeitos, os quais tendem a desenvolver a capacidade de adequar suas habilidades de acordo com o contexto, perpetuando os valores de suas respectivas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20/03/2023).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 23-34.

CALDART, Roseli S. Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

FERREIRA, Cláudia C.; FONSECA, Natália A.; OLIVEIRA, Denise de A.S. Celebrar é preciso? Finados X Dia de Muertos: reflexão nas aulas de ELE sobre os bens culturais do Brasil e México. In: FERREIRA, Cláudia C.; MIRANDA, Caio V.M. *(Re)visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 1. ed., Campinas SP: Pontes Editores, 2020. p. 57-73.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em 20/03/2023.

LANGACKER, Ronald W. Culture, cognition and grammar. In: PÜTZ, Martin (ed.). *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337509025_MARCUSCHI_L_A_2007_Cognicao_Linguagem_e_Praticas_Interacionais>. Acesso em: 03/05/2023.

MARTINS, Daiane A. *Escolas do campo: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento*. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4655>> Acesso em: 26/01/2022.

PARAQUETT, Márcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 49-69.

PUZIOL, Jeinni. K. P. *Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: Forças contra-hegemônicas*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Augusto Soares da. Linguagem, Cultura e Cognição ou a Linguística Cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I, 2004. p. 01-18

SOUZA, Maria. A. *Práticas Educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2011.

SPERBER, D.; HIRSCHFELD, L. Culture, cognition, and evolution. In: WILSON, R.; KEIL, F. (eds). *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT University Press, 1999.

VANIN, Aline A. *Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável*. Porto Alegre: *Revista Letrônica*, vol. 2, n. 1, 2009. p. 42 - 59. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4992> > Acesso em: 25/03/2023.

WITTGENSTEIN, Ludwig J. J. *Investigações filosóficas*. Vol. Wittgenstein. 3. ed. São Paulo: Abril, 1984 [1953].

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Daiane Aparecida Martins: Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). E-mail: daiane.martins@uel.br.

Isabel Cristina Cordeiro: Docente do Departamento de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL). E-mail: isacris@uel.br.

Um cotejo a respeito da concepção de língua entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

*A comparison regarding the conception of language between the Brazilian
Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Guidelines of the
State of Paraná*

Ellen Petrech Vasconcelos
Universidade Federal de Santa Catarina
ellenpetrech@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0006-5906-7076>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estabelecer o cotejo entre dois documentos norteadores da educação, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Em nossa análise, daremos enfoque à concepção de língua adotada, pois esse é um aspecto central para a compreensão de seus posicionamentos com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizaremos a metodologia do cotejo que nos permite ir muito além da mera comparação entre documentos. Contaremos também com o aporte teórico de Bonini e Costa-Hubes (2019), Rossi e Souza (2019), Pina e Gama (2020) e Souza (2010). Iremos retomar o processo de formatação dos documentos, apresentar a concepção de língua adotada por eles e, posteriormente, abordaremos as influências das teorias neoliberais na educação e na BNCC. A partir do cotejo entre os documentos normativos, constatou-se a que a BNCC sofre fortes influências das teorias neoliberais na sua elaboração, o que reflete na concepção de ensino de língua portuguesa adotada.

Palavras-chave: BNCC; diretrizes; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article aims to establish a comparison between two documents that guide education: National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Guidelines of the State of Paraná. In our analysis, we will focus on the conception of language adopted, as this is a central aspect for understanding their positions in relation to the teaching of the Portuguese language. To this, we will use the comparison methodology that allows us to go far beyond the mere comparison between documents. We will also rely on the theoretical support of Bonini and Costa-Hubes (2019), Rossi and Souza (2019), Pina and Gama (2020) and Souza (2010). We will summarize the process of formatting the documents, present the conception of language adopted by them and, later, we will address the influences of neoliberal theories on education and the BNCC. From the comparison between the normative documents, it was found that the BNCC is strongly

influenced by neoliberal theories in its preparation, which reflects on the adopted concept of teaching the Portuguese language.

Keywords: BNCC; guidelines; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Desde a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à rede pública de ensino no estado do Paraná, em 2019, muitas das discussões entre os professores de Língua Portuguesa centram-se nas mudanças ocorridas após a adoção do novo documento normativo. Diversos profissionais têm adotado um tom de crítica ao documento por acreditarem que apresenta uma visão mais limitada que o documento anterior. Por essa razão, acreditamos ser pertinente o cotejo dos dois documentos norteadores para que se possa examinar as abordagens adotadas e, assim, verificar se mediante a mudança de documento norteador houve significativa mudança na abordagem do ensino de Língua Portuguesa.

Adotaremos como caminho metodológico o cotejo que não deve ser percebido como simples comparação, pois, segundo Kuiava (2017), cotejar textos pressupõe uma postura teórica, um método de análise que implica necessariamente o exame dos textos, em leituras e releituras oblíquas, confrontando as categorias de análise, os conceitos formulados e seus sentidos e significados no espaço e no tempo dos acontecimentos materiais da história. (Kuiava, 2017, p. 144 e 145)

Assim sendo, neste artigo, propomos o cotejo entre as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as propostas das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, antigo documento norteador da educação no estado, fixando o nosso olhar aos interesses do ensino de Língua Portuguesa. Devido à extensão dos documentos, não será possível abarcar todos os aspectos abordados por eles; então, vamos ater-nos a um ponto que julgamos ser central para nossa reflexão: a concepção de língua adotada. Para tanto, iniciaremos retomando o processo de produção da BNCC e das Diretrizes; partiremos, então, para o cotejo entre os documentos, focando no ponto já destacado; em seguida, apontaremos a presença do neoliberalismo na formulação da BNCC; e, por fim, apresentaremos algumas considerações.

O PROCESSO DE FORMATAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por essa razão, é considerado um documento de caráter normativo com o objetivo de estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

O contexto de elaboração da BNCC é abordado pelos autores Bonini e Costa-Hubes (2019), que nos esclarecem que a proposta inicial era garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Um grupo de trabalho denominado GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (conhecido como GT-DiAD) desenvolveu discussões no período entre 2013 e 2015, reunindo diferentes segmentos e cerca de 70 pessoas. Segundo os autores, os integrantes do grupo de trabalho tinham o entendimento que as reflexões necessitavam ser discutidas no “chão da escola” para, posteriormente, se definir os objetivos de aprendizagem. Contudo, em fevereiro de 2015, houve a interrupção dos trabalhos desenvolvidos pelo GT e seus membros foram dispensados. À ocasião, uma nova equipe assumiu a produção de uma primeira versão do documento. A partir de maio de 2016, após o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e com o início do governo Temer, uma nova equipe, agora com 31 componentes, ficou responsável por definir uma terceira versão para a BNCC.

Durante o ano de 2017, foram realizados por região seminários estaduais e audiências públicas, em dezembro do mesmo ano, e o documento foi homologado pelo então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho. Bonini e Costa-Hubes (2019) observam que o documento homologado era muito diferente daquele apresentado nos seminários ao longo do ano, chegando até mesmo a ser chamado de quarta versão. Assim, já no ano seguinte (2018), houve o início da implementação da BNCC no Ensino Infantil e Fundamental.

Acerca especificamente do documento estadual em pauta, no ano de 2004, o estado do Paraná iniciou a construção do documento norteador da educação pública: as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo não havendo muita documentação de todo o processo de elaboração desse documento, conseguimos resgatar algumas etapas que constituíram esse processo.

Entre 2004 e 2006, a Secretaria de Estado e Educação promoveu encontros, simpósios e estudos pedagógicos para elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Segundo Noda e Galuch (2007), nessa etapa, houve a formação de um Grupo Permanente, composto por professores representantes de cada um dos 32 núcleos regionais. Ainda segundo as autoras, os eventos para a elaboração do texto contaram com Encontros Centralizados, que ocorriam na Universidade do Professor e Encontros Descentralizados realizado em cada um dos municípios paranaenses.

Paraná (2008) aponta que, entre os anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais com um evento chamado DEB Itinerante, oferecendo aos professores 16 horas de formação continuada. Nesse evento, os grupos eram organizados por disciplinas para discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos do documento. Ainda nesses mesmos anos, as Diretrizes passam por leituras de especialistas nas disciplinas e em história da educação. Esses especialistas estavam vinculados a diferentes universidades brasileiras e contribuíram para os ajustes finais dos textos.

Sobre a abordagem teórica escolhida para direcionar o documento normativo paranaense, Souza (2010) afirma que desde o início da formulação do documento, as concepções bakhtinianas estavam presentes e foram amadurecidas em cada etapa do processo.

Durante a retomada do processo de elaboração da BNCC, percebemos que o documento normativo nacional sofreu, em sua fase final, forte influência das movimentações políticas ocorridas no período. O documento inicia com uma proposta muito diferente da que aparece no documento finalizado, de forma que as consultas públicas, as Universidades e os pesquisadores da área vão tendo cada vez menos influência na elaboração do documento. Com relação às Diretrizes estaduais, contrariamente, vemos que o documento recebe ampla contribuição da comunidade acadêmica e dos professores da rede estadual de ensino em todas as fases da sua elaboração. Os dois documentos tiveram processo de elaboração distintos, na medida em que a BNCC é um documento que tenta abarcar todos os estados brasileiros e foi escrito em meio a um golpe político, enquanto as Diretrizes, por outro lado, foram escritas em um momento de estabilidade política e com objetivo de apenas atender a um estado. Porém, as diferenças dos documentos não se reduzem à conjuntura política e à conformação do grupo de produção, conforme analisaremos a seguir.

CONCEPÇÃO E LINGUAGEM

Para discutir a concepção de língua/linguagem presente nos documentos, precisaremos também abordar a perspectiva teórica eleita, pois ela irá direcionar o posicionamento do documento com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Iniciaremos abordando o item 4.1.1. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental* da BNCC (2017), cujo texto introdutório apresenta a perspectiva teórica adotada pelo documento:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Destacamos que, apesar de o documento afirmar estar pautado na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, parece-nos que os aspectos social, dialógico e ideológico fundamentais a essa teoria não receberam a devida importância no documento, o que se confirma com a leitura das competências específicas.

No fim do item 4.1.1., são apresentadas as dez competências específicas da área de Língua Portuguesa, as quais apresentamos em seguida:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Percebemos haver a adoção de uma perspectiva em que a língua é vista como fenômeno cultural, histórico e social. A abordagem adotada também é sensível aos contextos de uso e compreende a língua como meio de construção de identidades dos usuários e das comunidades, aspectos realmente importantes. Porém, percebemos não haver destaque à língua como uma arena de lutas de classes, perdendo a oportunidade de se agregar ao estudo da língua a questão da divisão social.

À competência dois se vinculam a uma concepção de linguagem como expressão de pensamento e instrumento de comunicação, algo que não condiz totalmente com uma perspectiva dialógica de linguagem, que considera a língua como um fenômeno social de interação verbal entre sujeitos sócio-histórico e ideologicamente constituídos. Mesmo considerando as multissemioses de diferentes campos de atuação, a proposta é apenas ler, escutar e produzir textos com objetivo de expressar e partilhar, dando pouca ênfase a criticidade necessária a essas atividades.

Na competência quatro é tratada a questão do preconceito linguístico, contudo, a abordagem adotada é apenas a de desenvolver a tolerância, perdendo-se aqui novamente a oportunidade de se trabalhar as questões sociais, as diferenças de classes sociais presentes no país e, principalmente, a ideológica por trás da valorização e desprestígio de determinadas variantes linguísticas. Rossi e Souza (2019) apresentam a seguinte reflexão sobre a competência em questão:

Isso pressupõe mais que rejeitar preconceitos linguísticos, mas também evidenciar as relações ideológicas por trás do uso da língua. Por mais que os alunos respeitem e evitem estes preconceitos, eles próprios podem ser vítimas de desrespeito e de preconceito. Por isso, há a necessidade de conscientizar sobre estas questões (Rossi e Souza, 2019, p. 90).

Na competência sete, temos o único momento em que o documento normativo trata da negociação de sentido, valores e ideologias. Porém, o assunto é tratado de maneira superficial, mesmo sendo de extrema importância para a perspectiva enunciativo-discursiva o caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem e como tais deveriam ter papel central no estudo sobre linguagem.

Somente na competência nove os gêneros literários são apresentados, porém apenas em uma abordagem estética em busca de fruição, desconsiderando dessa forma a capacidade de a literatura agir sobre o mundo. A análise de Rossi e Souza (2019) nos apontam que:

[...] podemos verificar que as práticas de leitura literária focalizam a noção do senso estético e da fruição, desconsiderando a literatura como jogo de linguagem que também age sobre o mundo (Rossi; Souza, 2019, p. 91).

Na competência dez, ao analisarmos alguns dos verbos empregados tais como “mobilizar”, “expandir”, “produzir”, “aprender”, “refletir” e “realizar”, observamos que estão sendo utilizados para se referir a aprender e refletir sobre o que já está posto, tais verbos não apresentam um caráter de ruptura, transformação e possibilidade de agir e modificar a sociedade, alterando o que está posto.

Se considerarmos esta competência, em relação à concepção de linguagem enfocada, junto à concepção de educação subjacente à definição das competências gerais, verificamos uma lacuna importante: a possibilidade de agir sobre o mundo, para então transformá-lo (Rossi; Souza, 2019, p. 91).

Após essa retomada das competências presentes da BNCC, percebemos que em determinados aspectos, o documento se distancia da perspectiva enunciativo-discursiva. Poderíamos concluir que são falhas na produção do documento, mas acreditamos que os aspectos deixados de lado foram suprimidos para não entrar em desacordo as competências gerais da educação básica, pois alguns aspectos da teoria enunciativa-discursiva não corroborariam com a proposta apresentada nas *Competências Gerais da Educação Básica*. Os pontos pertencentes à perspectiva enunciativo-discursiva abandonados suscitam discussões acerca das questões sociais, diferenças de classes no país, lutas sociais, criticidade e a capacidade de agir para transformar a realidade. Então, apresentar esses aspectos para o estudo da Língua Portuguesa traria uma contradição em

relação à diretriz fundamental adotada pelo documento normativo e exposta pelas competências gerais.

Como já apontado anteriormente, o estado do Paraná já possuía um documento norteador, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, utilizadas pela rede estadual de ensino como base para a elaboração de documentos como o PPP, PPC e PTD. Na parte inicial das Diretrizes, é apresentada a concepção de linguagem adotada:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (Rodrigues, 2005, p. 156).

Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (Paraná, 2008, p. 49).

Nesse trecho, fica bem claro que a concepção aqui adotada é também dialógico-enunciativa. A diferença está em, desde o início, já esclarecer que a questão ideológica deve ser ponto importante nesta concepção. Outra questão relevante é que logo em seguida é elucidado que esta perspectiva tem como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin. O documento vai além e assevera como deve ser encarado o ensino de língua portuguesa nessa perspectiva:

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (Paraná, 2008, p. 49).

Assim, as diretrizes esclarecem que, para se compreender a palavra, é necessário perceber que ela procede de alguém e se dirige a alguém, além de se constituir nesse processo de interação, sendo território comum de locutor e do interlocutor.

A questão ideológica, como mencionamos, é pouco considerada no texto da BNCC; contudo, encontramos outra realidade nas diretrizes paranaenses, as quais afirmam que as palavras são carregadas de conteúdo ideológico, tecidas a partir de múltiplos fios ideológicos, e completam dizendo:

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida

como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (Paraná, 2008, p. 50).

Dessa forma, considera-se importante conceber a palavra como o lugar onde se entrecruzam e lutam valores sociais muitas vezes contraditórios.

Outro ponto importante relacionado à perspectiva enunciativo-discursiva é a noção de que a língua é um instrumento de poder, ponto também negligenciado pelo documento da BNCC, que, nesse caso, nem chega a ser citado mesmo superficialmente como os outros pontos já abordados nesta análise. A diretriz paranaense, a seu turno, traz a questão da língua como instrumento de poder, assim como o acesso ao poder e a crítica a ele é abordado:

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta (Paraná, 2008, p. 53).

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) inicia com a seguinte epígrafe: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (Gnerre, 1991)”. Por essa citação e todo o exposto, é possível perceber que a concepção de língua/linguagem presente no documento subjaz de uma visão que compreende a língua como arena de embate por poder, instrumento legítimo de luta e posicionamento distinta da apresentada na BNCC.

Ao analisarmos os documentos normativos, reconhecemos que as Diretrizes do Estado do Paraná seguem os pressupostos da Análise Linguística. Segundo Mendonça (2006), essa perspectiva não põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a metalinguagem, porém propõe um estudo seguindo um outro paradigma, em acordo com o qual a análise linguística se une em uma tríade com a leitura e a produção de texto. Nessa perspectiva, o objetivo seria de refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, as estratégias discursivas com o foco no uso das linguagens. Giacomini (2020), em síntese, destaca que a Análise Linguística deriva das teorias bakhtiniana que concebem a língua como interação social e entra em cena como uma alternativa ao ensino normativista.

No que tange à BNCC, percebemos que a metodologia adotada é muito diferente, pois o documento se baseia nas competências. Segundo Bonini e Costa-Hubes (2019), a noção de competências ancora-se nas teorias funcionalistas e construtivista, as quais entendem que é papel da escola formar um cidadão capaz de adaptar-se à realidade e de desempenhar satisfatoriamente sua função em ambiente de trabalho, subjetivando o indivíduo para a manutenção da estrutura social, proposto pela ideologia neoliberal. De forma diferente, o documento paranaense opta por realmente seguir uma teoria enunciativa de linguagem, baseando-se em Bakhtin e pesquisadores com Geraldi, Faraco, Brait, as quais, segundo Souza (2010):

[...] estão em consonância com uma concepção de sociedade e de educação que reconhece a trajetória humana no mundo como resultado de um processo dialético de contradições e disputas pelo poder e se ocupa de desnudar a trama discursiva em que a palavra se constitui (Souza, 2010, p. 14).

Sobre a influência de tal ideologia na formulação do documento normativo, vamos nos aprofundar um pouco mais a seguir.

O NEOLIBERALISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A influência das teorias neoliberais na educação observadas na elaboração da BNCC não é nova. Para compreendermos como chegamos ao panorama atual, é importante resgatarmos como essas teorias foram inseridas no cenário educacional.

Freitas (2014) nos esclarece que na década de 1990, ele já falava do impacto das teorias neoliberais na educação e alertava que o neotecnismo era uma consequência da onda neoliberal presente em toda a América Latina.

Ainda segundo o autor, nos anos seguintes houve uma gradativa diminuição das reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da sala de aula, o que abriu espaço para propostas que visavam a introduzir melhorias na escola tradicional como a escola nova, o tecnicismo e até mesmo uma mistura das teorias.

O pesquisador registra que atualmente estamos vivendo uma versão renovada do tecnicismo. Nessa nova versão do tecnicismo, temos um forte incentivo à melhoria das formas didáticas recentes, porém agora com foco no fortalecimento da gestão, inclusão da tecnologia e avaliações externas.

Conforme esclarece Freitas (2014), teorias que já rodaram o cenário educacional brasileiro estão sendo revitalizadas devido à crescente concepção de que a educação pode ser componente para aumentar a produtividade e a competitividade das empresas no cenário internacional, pois a mão de obra barata foi se tornando cada vez mais escassa, a média salarial aumentou, mas a acumulação de riqueza da classe empresarial não obteve crescimento significativo.

Para Freitas (2014), a implementação das avaliações externas se segue de um processo de responsabilização que vai desde a divulgação de médias das escolas até o bônus por desempenho. Assim, a elevação das médias dos estudantes passa a representar a boa educação, não havendo uma preocupação se a organização da prática pedagógica das escolas está em direção à participação social. Para o autor, tenta-se se apregoar que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias educativas, conjuntamente com a responsabilização, a meritocracia e a privatização, levando a uma consolidação de um neotecnicismo educacional.

Freitas (2014) ainda nos esclarece que as avaliações não são simples verificações do processo de organização pedagógica, mas sim estão assumindo a centralidade do processo de organização pedagógica, reorganizando todo o processo do começo ao fim, e criando uma trava aos possíveis avanços progressistas e fortalecendo o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional, a fim de ajustar os jovens a padrões de instrução básicos.

Em síntese, identifica-se que o processo que vemos se repetir nos dias atuais se iniciou na primeira onda neoliberal, ocorrida no início dos anos 1990. Naquele momento, os reformadores empresariais fizeram um esforço para garantir um papel central das avaliações externas na organização pedagógica.

Conforme esclarece Freitas (2014), as elites têm também como foco controlar o conhecimento disponível às camadas populares da sociedade. Por muito tempo, esse não foi um problema para elites que conviviam muito bem com o analfabetismo, mas com a necessidade de mão de obra mais especializada. Controlar o acesso ao conhecimento, sem abrir mão do controle ideológico, passa a fazer parte de seus objetivos. Manter o equilíbrio entre acesso ao conhecimento sem perder o controle ideológico parece ser, assim, o que motiva os reformadores empresariais a disputarem a agenda da educação. Nesse processo, responsabilizam a escola pela falta de equidade, defendendo uma

correlação entre baixa escolaridade e pobreza, incumbindo a escola a compensar as desigualdades sociais e a garantir o acesso ao conhecimento. O autor assevera:

Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia (Freitas, 2014, p. 1091).

Esse processo de assumir as rédeas do processo educativo passa pela desmoralização do magistério e dos profissionais da educação, mobilização de forças conservadoras e privatização da educação. Os reformadores possuem uma visão de mundo que promove uma adaptação da escola de forma a criar paradigmas de exclusão e subordinação das classes mais pobres, e, por isso, querem definir os objetivos de ensino sem que haja uma reflexão sobre os objetivos da formação humana, propondo uma matriz formativa restrita à dimensão cognitiva.

Freitas (2014) esclarece que, na primeira onda neoliberal, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que, nessa segunda onda, temos a defesa de uma Base Nacional Comum. Nessa perspectiva, a BNCC também se configuraria como um instrumento de cobrança e controle que visa a uma formação mínima às camadas populares. O documento utiliza a pedagogia das competências como uma forma de viabilizar seu projeto.

Sobre a produção da BNCC, Bonini e Costa-Hubes (2019) atentam para a participação de agentes privados na produção do documento e suas consequências. Para os autores, além da comissão de especialistas e setores no MEC, agentes privados como representantes de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas e até mesmo de instituições internacionais também influenciaram o documento. Sobre essa questão, os autores afirmam:

Nessa perspectiva, destaca-se, com a produção da BNCC, uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 27).

Assim, para os autores, essa questão permeou a decisão de o documento ser centrado nas competências, pois essa perspectiva aparece apenas em sua última versão do documento, quando as instituições privadas passam a ter mais influência nas decisões. Ao

adotar a perspectiva das competências, abandona-se a noção inicial que era centrada no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os pesquisadores completam:

No que diz respeito à BNCC, o que parece evidente é o interesse em implementar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 29).

A metodologia por competências deslocaria os direitos e o desenvolvimento do indivíduo para segundo plano, colocando como foco central a capacidade de se adaptar ao mercado de trabalho. Ainda segundo Bonini e Costa-Hubes (2019), isso ocorre porque a metodologia por competências traz em sua base as teorias funcionalistas e construtivista, que vão entender que a escola tem o papel de formar um cidadão que tenha a capacidade de se adaptar à realidade posta e que consiga desempenhar uma função no trabalho, visando a promover a manutenção da estrutura social.

Dessa forma, fica claro que, ao se escolher pautar o documento em competências e não em direitos, marca-se o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho. Para Bonini e Costa-Hubes (2019):

Fica evidente, ao considerar esse prisma, que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer com *autonomia*, as exigências empresariais (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 31, grifos dos autores).

Assim, fica justificado o envolvimento de grandes grupos econômicos na produção do documento, imputando à educação pública uma ideologia pautada na produtividade e no controle. Para finalizar, os autores complementam:

A noção de competência, além disso, apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode e almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo. (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 31)

Ou seja, a metodologia por competências serve ao propósito de se colocar a escola como propagadora de uma ideologia voltada ao consumo, na qual o indivíduo tem por

objetivo de vida conquistar bens de consumo, acreditar que seu sucesso econômico está atrelado unicamente a seu esforço individual e sem perceber ela ajuda a manter as estruturas e divisões sociais sem nenhuma mudança.

Pina e Gama (2020) revelam que a formação escolar, assentada no desenvolvimento das competências e habilidades, visa ao desenvolvimento das chamadas competências consideradas úteis ao padrão dominante de sociedade, oferecendo aos futuros trabalhadores uma escolarização restrita ao uso funcional e ao rudimentar do saber.

Os autores nos esclarecem que a incorporação das pedagogias das competências na política educacional brasileira já vem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma relação de continuidade das pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo e a pedagogia das competências, perspectivas teóricas chamadas de pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo Pina e Gama (2020), a perspectiva das competências volta sua formação à adaptação, à flexibilização e ao trabalho simples e precário. Essa perspectiva serve aos interesses neoliberais, pois adapta o trabalhador a novas demandas do mercado, ao mesmo tempo que auxilia a alienação e a desorganização da classe trabalhadora.

Para os autores, a imposição por parte do capitalismo às escolas públicas para que formem a capacidade adaptativa dos sujeitos, a fim de que se adequem constantemente às necessidades dos novos padrões de produção, é uma das razões para se optar pelo esvaziamento da formação escolar por meio da adoção da pedagogia das competências, pois assim formar-se-iam indivíduos adaptados às instabilidades da contemporaneidade. Os pesquisadores ainda completam:

Portanto, trata-se de uma defesa explícita da formação de um sujeito resiliente, produtivo, colaborativo, aberto ao novo, em suma, de alguém capaz de “aprender a aprender”. Predomina-se o pragmatismo e o utilitarismo, que se desdobram no desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, no incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, à flexibilidade e à resiliência (Pina; Gama, 2020, p. 92).

Uma formação voltada para a valorização de um trabalhador adaptável, produtivo e resiliente, bem como aos moldes do mercado é um dos pontos que norteiam a educação nacional. Ou seja, o modelo de educação, proposto pela BNCC através da pedagogia das competências, propõe formar sujeitos que aceitam com passividade as desigualdades

sociais, as restrições de apropriação das riquezas e da falta de acesso ao conhecimento sistematizado.

O neoliberalismo também teve influência no documento normativo paranaense, mas de maneira bem distinta. Em 2003, iniciou-se uma reformulação da estrutura didático-pedagógica na educação do Paraná. Segundo Souza (2010), o objetivo era retomar os princípios da educação progressista, principalmente da teoria Histórico-Crítica de Saviani, teoria que já havia embasado outro documento oficial da educação paranaense no ano de 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Porém, os movimentos que originaram o documento foram silenciados por políticas neoliberais, tanto no governo federal quanto estadual, no período de 1995 a 2002. Com a chegada de um novo governo, com uma nova equipe, em 2003, os educadores paranaenses foram convocados a um processo coletivo de escrita de novo documento norteador da educação estadual.

Para Souza (2010), a criação das novas diretrizes paranaenses faz parte de um projeto de governo que tem o objetivo de combater as ideias neoliberais vigentes no estado e esteve fortemente articulado à educação estadual. A pesquisadora ainda esclarece:

Ao situar a elaboração das DCE na conjuntura social, política e econômica a partir das quais se legitimam as mudanças nela pretendidas, encontra-se, como marco histórico, a eleição de um governo que se declarava empenhado com o combate aos ideais neoliberais que, fortemente engendrados pelo capitalismo, colocavam a educação a serviço mais do desenvolvimento econômico e individual, que gera desigualdades, do que para a qualidade das relações sociais mais igualitárias e justas (Souza, 2010, p. 13).

Então, o documento é criado inspirado pela ideia de se construir uma educação que seja instrumento para questionar a sociedade e sua injusta divisão em classes; por essa razão, opta-se por uma tendência progressista e crítica de ensino, apropriada para a pretensão de ir contra a educação conservadora e neoliberal presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Souza (2010) resgata um pouco desse processo:

Assim, as políticas governamentais, através desse documento em processo de elaboração conclamaram os professores e profissionais da educação para a tomada de posicionamento crítico aos ideais veiculados pelos referenciais de educação considerados como representantes das tendências neoliberais e conservadoras, fortemente difundidos naquele momento em âmbito federal,

via Parâmetros Curriculares Nacionais, e a se engajar na elaboração de um documento curricular pautado pelos princípios da educação progressista e transformadora (Souza, 2010, p. 13).

Dessa forma, havia uma crítica à metodologia de projetos presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à epistemologia genética de Jean Piaget. Segundo Souza (2010), a equipe de educação do estado criticava o documento por seu caráter idealista e positivista. Assim, a nova proposta paranaense esteve voltada à adoção de uma visão mais progressista e atenta às temáticas sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, propusemo-nos ao cotejo entre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, dando maior enfoque à concepção de linguagem adotada, por julgarmos esse um ponto crucial para se compreender a perspectiva adotada nesses documentos, especialmente no que compete ao ensino no componente curricular Língua Portuguesa. Para tanto, fizemos uma retomada do processo de formação da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; em seguida, apresentamos a concepção de linguagem apresentada pelos documentos; e, por fim, verificamos as teorias que influenciaram as escolhas de perspectiva adotada pela BNCC.

Ao retomar o processo de elaboração da BNCC, percebemos que o documento normativo nacional sofreu, em sua fase final, forte influência de grandes grupos econômicos. Assim, adotou-se a metodologia por competências, imputando à educação pública uma ideologia pautada na produtividade e no controle e servindo ao propósito de se colocar a escola como propagadora de uma ideologia votada ao consumo e à subserviência ao mercado de trabalho, na qual o indivíduo tem por objetivo conquistar bens de consumo, distanciando da luta por transformações sociais. Constatamos ainda que documento normativo paranaense se propõe a ser um contraponto às teorias neoliberais.

Ainda com relação à concepção de linguagem, percebemos que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná partem da perspectiva enunciativo-discursiva e da metodologia da Análise Linguística. Por essa razão, considera que a língua é repleta de vozes sociais e está ligada a práticas sociais, não podendo ser um registro neutro, pois é caracterizada por significados e valores. Logo, o documento pretende nortear o ensino de

Língua Portuguesa com visão crítica da linguagem verbal, entendendo que ela não pode ser um instrumento neutro de comunicação. Vale ressaltar que mesmo o documento assumindo essa perspectiva, nos anos em que ele estava em vigência no estado, houve a troca de governo e isso ocasionou uma mudança de perspectiva da secretaria de educação, que optou por não assumir a plena aplicação do proposto no documento.

Sobre a concepção de língua/linguagem adotada pela BNCC, a metodologia das competências influenciou a perspectiva adotada, pois, apesar de o documento apresentar a visão enunciativo-discursiva, ela não se concretiza no decorrer do documento. Logo, não há uma preocupação em considerar a língua como repleta de vozes sociais e impregnada de ideologias e valores. Os termos mobilizados indicam uma visão pouco crítica da linguagem, contribuindo para que o ensino de Língua Portuguesa seja influenciado pelas ideologias neoliberais ao adotar apenas em parte da perspectiva enunciativa-discursiva, pela supressão exatamente dos pontos que divergem dessa ideologia. É também por isso que acreditamos ser necessário um olhar atento às influências neoliberais presentes em todo o documento, como buscamos destacar preliminarmente, para que possamos refletir sobre seus impactos no ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, concluímos que a troca do documento norteador da rede estadual de ensino do Paraná trouxe uma mudança na abordagem do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, dentre outras razões, a BNCC adota a metodologia das competências e apresenta uma versão da perspectiva enunciativa-discursiva que suprime a visão de língua como lugar de luta e posicionamento, parecendo-nos estar fortemente influenciada pelas ideologias neoliberais.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. d. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17–40.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez., 2014.

GIACOMIN, Letícia Melo. *O ensino de conhecimentos gramaticais na escola: em busca de ressignificações*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

MENDONÇA, Marcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NODA, M., & GALUCH, M. T. B. A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná – história: uma análise sobre a participação dos professores – *Imagens da Educação*, v. 2, n. 1, 2017, p. 101-111.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. In: *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, dez. 2020, p. 78-102.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andreia Cristina. Concepção de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexão para o ensino de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T. d. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 69–94.

SOUZA, Ivanize Ribeiro. *Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010, p. 104.

KUIAVA, José. Para quem e para além do cotejo dos textos. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso – [GEGE]. *Palavras e contrapalavras: Entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João editores, 2017, p. 136-147.

Recebido em: 31/08/2023

Aceito em: 03/12/2023

Ellen Petrech Vasconcelos: Doutoranda em Linguística pela UFSC, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017), possui curso de especialização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010) e pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2010). Realizou graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2008). Atua como professora de Língua Portuguesa para o Governo do Paraná. Tem experiência na área de

Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise bakhtiniana, Círculo de Bakhtin, discurso político.

Revisão sistemática da monotongação de ditongos orais no português brasileiro

*Systematic review of monotongation of oral diphthongs in
Brazilian Portuguese*

Geicilayne Tavares Pelayes
Universidade Federal de Alagoas
geicilaynepelayes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2121-4070>

RESENHA

VIEIRA, Nancy Mendes Torres. *Monotongação de ditongos orais no português brasileiro*: uma revisão sistemática de literatura. São Paulo: Abralín, 2022.

A obra *Monotongação de ditongos orais no português brasileiro* é uma revisão sistemática de literatura composta de sete capítulos. O *corpus* deste estudo é formado por teses e dissertações que analisam o fenômeno da monotongação de ditongos orais em todo o território brasileiro. Ao introduzir o livro, a autora afirma que objetiva fazer uma revisão sistemática da literatura sobre a monotongação de ditongos orais no português brasileiro (PB), bem como explana a origem e a funcionalidade de uma revisão sistemática de literatura, indicando os critérios utilizados para a escolha dos estudos primários a serem analisados, e apresenta a descrição da estrutura do livro.

O capítulo um aborda questões fundamentais a respeito dos ditongos orais do PB. O capítulo dois trata dos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista, bem como expõe conceitos básicos sobre análise estatística e introduz programas com essa finalidade, como o Varbrul, o Rbrul e o R. O capítulo três se dedica à descrição da metodologia adotada na feitura da revisão sistemática apresentada ao longo da obra, partindo da origem do método *Cochrane* em direção à aplicação deste nas ciências sociais. O capítulo quatro descreve o processo de coleta de dados e os

critérios utilizados nessa etapa. O capítulo cinco apresenta uma avaliação crítica da aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista nos estudos primários analisados. O capítulo seis analisa comparativamente os dados extraídos dos estudos primários e sintetiza os resultados encontrados neles por meio da apresentação de um quadro unificado da monotongação dos ditongos orais. Por fim, o capítulo sete tece as considerações finais acerca dos resultados encontrados na análise dos estudos primários elegidos para a revisão sistemática sobre a monotongação dos ditongos orais do PB.

No capítulo inicial, dividido em três seções, a autora apresenta algumas definições e questões fundamentais acerca dos ditongos do PB, e trata da questão da variação nos ditongos orais, com foco na monotongação, a partir da apresentação de estudos realizados sobre o fenômeno e seus principais apontamentos. O *corpus* do estudo é constituído de teses e dissertações, das quais a autora destaca o objeto de estudo, a localidade geográfica, o *corpus*, as variáveis linguísticas e sociais, os resultados obtidos e as constatações dos autores.

A fim de traçar os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista, a autora divide o capítulo dois em cinco partes: a primeira compreende uma visão ampla da Sociolinguística Variacionista como uma ciência interdisciplinar desde o seu surgimento; a segunda discorre sobre os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, subdividindo-se em duas subseções que partem da identificação da variável linguística, dos critérios de seleção dos informantes, da escolha da comunidade de fala e do trabalho de campo em direção ao tratamento quantitativo dos dados e da interpretação dos resultados, tomando como base os esclarecimentos de Labov (2008 [1972], Guy e Zilles (2007), entre outros. As seções seguintes mostram a evolução do modelo estatístico empregado na análise quantitativa desde os anos 1960, com o modelo aditivo, até os dias atuais, com o modelo de regressão logística mista, e ainda indica algumas noções básicas de estatística de probabilidade, chance (*ods*) e razão de chances (*odds ratio*), além de testes de significância, apresentando *outputs* do pacote Varbrul e Rbrul, e *scripts* do RStudio, apontando vantagens e desvantagens de cada programa apresentado.

Divido em sete etapas, o capítulo três traça a metodologia adotada na construção da revisão sistemática de literatura, que se trata de um estudo que reúne, de forma organizada, os resultados de várias pesquisas específicas. Nesse sentido, diferencia-se

da revisão tradicional, uma vez que responde a uma pergunta pontual e exige a aplicação de procedimentos preestabelecidos, com protocolo rigoroso, sobre busca, seleção e avaliação da validade dos estudos, bem como análise e interpretação dos seus resultados. As sete etapas do método *Cochrane*, que foi desenvolvido para a área da saúde e pode ser aplicado ao campo das ciências sociais, são descritas ao longo do capítulo em tópicos, a saber: (i) formulação da pergunta de pesquisa; (ii) elaboração de um protocolo; (iii) identificação e seleção dos estudos; (iv) coleta de dados; (v) análise e síntese dos dados; e (vi) interpretação dos resultados, e ainda a aplicação detalhada de cada etapa no processo de construção da revisão sistemática apresentada no livro.

Com o intuito de descrever o processo de coleta de dados, o capítulo quatro demonstra os dados extraídos de cada estudo primário incluído na revisão sistemática e que serão contemplados na análise. A extração dos dados é feita com uma ordem de coleta criteriosa que perpassa desde o tipo de ditongo analisado até os fatores componentes das variáveis selecionadas como significativas estatisticamente. A autora dedica uma seção do capítulo à apresentação dos dados de cada estudo primário por meio de uma breve descrição da análise realizada e dos resultados obtidos, a saber, a taxa percentual de aplicação da regra de monotongação para cada fator e seu peso relativo, seguida de uma tabela que sintetiza os resultados encontrados para cada fator nos estudos descritos.

No capítulo cinco, dividido em duas seções, é feita, na primeira delas, uma avaliação crítica no que diz respeito à aplicação da metodologia da Sociolinguística Variacionista nos estudos primários. Vieira divide a exposição em cinco etapas, que vão desde a identificação da variável linguística e das possíveis variáveis previsoras até a interpretação dos resultados e da análise dos fatores que influenciam o uso de uma das variantes da variável resposta. Na segunda seção, são expostas diretrizes sobre a aplicação da referida metodologia em estudos sobre a monotongação de ditongos orais no PB.

Com base em dados extraídos dos estudos primários, é feita uma síntese no capítulo seis, para elaborar um quadro unificado de monotongação de cada um dos ditongos estudados, sendo eles [aj], [ej] e [ow]. O agrupamento de dados se inicia nos percentuais de aplicação da regra de monotongação, considerando as cidades abrangidas pelo estudo, e segue pelos efeitos dos fatores componentes das variáveis previsoras,

fornecido pelo peso relativo em cada estudo. A autora constatou que há oito variáveis significativas em pelo menos 40% das análises de cada tipo de ditongo: contexto fonológico seguinte; contexto fonológico precedente; tonicidade da sílaba; natureza morfológica do ditongo; classe gramatical da palavra; número de sílabas da palavra; nível de escolaridade dos informantes e tipo de registro.

As principais conclusões, presentes na finalização do capítulo seis, foram: (i) a monotongação do ditongo [aj] parece estar condicionada ao contexto fonológico seguinte, tendo como favorecedora a fricativa [ʃ], uma vez que os demais fatores inibem, de forma categórica, a monotongação; (ii) a regra de monotongação do ditongo [ej] mostrou uma possível variação diatópica, apresentando diferença de uso em localidades distintas; a variável contexto fonológico seguinte se mostrou relevante, de modo que teve o tepe como favorecedor e as vogais e as pausas como inibidoras; a variável está organizada em dois fatores (radical e sufixo); os falantes menos escolarizados são os que mais aplicam a regra; (iii) a monotongação do ditongo [ow] é categórica em vários contextos; ainda assim, os contextos seguinte e precedente exercem algum efeito sobre a monotongação de [ow]; o tepe é o fator que mais favorece a monotongação desse ditongo, assim como as sílabas tônicas; os falantes não escolarizados aplicam mais a regra de monotongação que emerge em situações de fala mais informais.

No capítulo sete, ao encerrar a obra, a pesquisadora tece considerações finais sobre toda a revisão sistemática realizada. Ela parte da concepção de monotongação adotada, seguida pelo objetivo da pesquisa e pela descrição dos critérios utilizados para a inclusão dos estudos primários na revisão sistemática. Em seguida, retoma o conceito e a finalidade do método *Cochrane*, bem como descreve cada etapa traçada para a construção da revisão sistemática desenvolvida. Os parágrafos finais sintetizam os resultados obtidos ao longo do estudo e apontam o ineditismo da aplicação do método *Cochrane* em uma síntese de dados em estudos na área da fonologia do português.

O livro *Monotongação dos ditongos orais no português brasileiro* faz uma contribuição importante para a descrição do fenômeno da monotongação no português brasileiro ao reunir estudos selecionados por métodos criteriosos. O volume, além de permitir ao leitor que compreenda o estado da arte do fenômeno da monotongação dos ditongos orais no PB, instrui sobre a cientificidade da utilização do método *Cochrane*

na construção de uma revisão sistemática e apresenta, de forma didática, as etapas necessárias a uma revisão de literatura criteriosa e organizada. Apesar de o método *Cochrane* ter sido desenvolvido para a área da saúde, a autora traz, de maneira exitosa e inédita, a aplicação de tal método na síntese de dados em estudos na área da fonologia do português.

A análise comparativa dos estudos inseridos na revisão sistemática apresentada demonstra que o fenômeno da monotongação dos ditongos orais no PB foi descrito em muitas localidades do Brasil, mas ainda carece de estudos em outras localidades, haja vista a dimensão geográfica do país. Estudos como este dão ao leitor uma visão ampla do fenômeno abordado, bem como demonstram a sistematicidade existente na variação linguística. Nesse sentido, a obra se firma como referência aos interessados no tema da monotongação dos ditongos orais no português brasileiro, tornando-se, assim, grande contribuição aos estudos linguísticos na área da fonologia do português.

Geicilayne Tavares Pelayes: Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade Única de Ipatinga e Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atuou como professora da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Atuou como tutora no curso de Letras na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atuou como professora na Rede Municipal de Santana do Ipanema. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com os temas: fonologia e sociolinguística.