

ORGANIZADORES

Ilza Galvão Cutrim
Marize Barros Rocha Aranha
Mônica da Silva Cruz

ESTUDOS DA LINGUAGEM

Instrumentos teóricos e
metodológicos

VOL II





Universidade Federal do Maranhão

Reitor *Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*

Vice-Reitor *Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*



EDUFMA

Editora da UFMA

Diretor *Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Conselho Editorial *Prof. Dr. Luís Henrique Serra*
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Prof.^a Dra. Diana Rocha da Silva
Prof.^a Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof.^a Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ORGANIZADORES

**Ilza Galvão Cutrim
Marize Barros Rocha Aranha
Mônica da Silva Cruz**

ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Instrumentos teóricos e
metodológicos**

VOL II

São Luís



2022

Copyright © 2022 by EDUFMA

Organizadores
Ilza Galvão Cutrim
Marize Barros Rocha Aranha
Mônica da Silva Cruz

Projeto Gráfico
Sansão Hortegal

Diagramação/Capa
Mizael Melo

Revisão
Camila Cantanhede Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estudos da linguagem [recurso eletrônico]: instrumentos teóricos e metodológicos / Organizadores, Ilza Galvão Cutrim, Marize Barros Rocha Aranha, Mônica da Silva Cruz. — São Luís: EDUFMA, 2022.

v. 2, 329 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://www.edufma.ufma.br/index.php/loja/>>

ISBN 978-65-5363-088-8

1. Linguagem - Estudos. 2. Práticas discursivas. 3. Linguas. 1. Cutrim, Ilza Galvão. 2. Aranha, Marize Barros Rocha. 3. Cruz, Mônica da Silva.

CDD 400.370

CDU 81:37

Elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CBR 13 / 418

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou para qualquer fim comercial. A responsabilidade pelos direitos autorais dos textos e imagens desta obra é da UNA-SUS/UFMA.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

- 1) **1) DISIDENCIA EMOCIONAL LA TEMPORALIDAD DE OTRA GRAMÁTICA SEXO-AFECTIVA** 19
Eduardo Mattio
- 2) **POTÊNCIAS DE PENSATIVIDADE EM “ROMA”, DE ALFONSO CUARÓN: IMAGENS (D)E SILÊNCIOS DE CLEO** 40
Roselene de Fatima Coito
Ana Lúcia Dacome Bueno
- 3) **“ENVELHECER ME LIBERTOU MUITO”: REFLEXÕES SOBRE DISCURSO, CORPO E PODER NA MÍDIA** 59
Mônica da Silva Cruz
Flávia Louise Nogueira da Cruz Silveira
- 4) **“O ‘FEMINEJO’ AGREGA, A ESQUERDA PERDE ALIADOS IMPORTANTES”: AS POSIÇÕES-SUJEITO MOBILIZADAS EM UM ARTIGO DE OPINIÃO DA MÍDIA DIGITAL EM REFLEXÃO FRENTE À ANÁLISE DE ENUNCIADOS DE CANÇÕES DO “FEMINEJO”** 85
Kátia Menezes de Sousa
Ana Christina de Pina Brandão
- 5) **GOD SPELL: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM LETRAS DE MÚSICAS EVANGÉLICAS** 116
Thiago Barbosa Soares
- 6) **LER E ESCREVER COMO PRODUÇÃO DE SI: MEMÓRIAS INSCRITAS EM OBJETOS** 141
Hildete Pereira dos Anjos
- 7) **A EXPRESSÃO CRIATIVA E AUTORAL FRENTE ÀS EXPECTATIVAS (META)GENÉRICAS: O ESCREVER SUPORTA O IMPERATIVO?** 166
Rodrigo Albuquerque (UnB)
Daniele dos Santos Souza (UnB)

8) A DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO NO ARTIGO DE OPINIÃO	198
Antonio Lailton Moraes Duarte Mariza Angélica de Paiva Brito	
9) ENTRE REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADES: REDES REFERENCIAIS E ALUSÕES NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DOS MEMES VERBO-IMAGÉTICOS	226
Suzana Leite Cortez João Paulo Muniz da Silva	
10) A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES E METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS LITERÁRIOS	249
Marília Cristine Valente Viana Marize Barros Rocha Aranha	
11) MULTILETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	274
Caroline Rodrigues Lima Queiroz Ana Lúcia Rocha Silva	
12) AS MARCAS DE ‘INDEFINIÇÃO’ LINGUÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS	299
Leonildes Pessoa Facundes	
SOBRE OS AUTORES	323

APRESENTAÇÃO

Ilza Galvão Cutrim
Marize Barros Rocha Aranha
Mônica da Silva Cruz

As diferentes perspectivas de estudos da linguagem dos professores que compõem a Linha de Pesquisa 02 – “Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas” – do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Maranhão sempre foram um ponto de aproximação do grupo, que não tem medido esforços para fazer da Linha 02 um ambiente saudável de discussão e crescimento profissional. Dessa atmosfera de aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos que nos caracteriza surgiu o projeto desta coletânea de textos que reúne pesquisas que contemplam os trabalhos desenvolvidos por nossas distintas formas de entender e estudar a linguagem.

Com esse propósito, apresentamos aqui o resultado de pesquisas de professores pesquisadores e seus orientandos no âmbito da pós-graduação das universidades: Universidade Nacional de Córdoba (UNC, Argentina), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal de Goiás (UFG). Essas pesquisas se inserem em um espaço de múltiplos olhares sobre a linguagem. Nessa direção, o primeiro capítulo, **DISIDENCIA EMOCIONAL LA TEMPORALIDAD DE OTRA GRAMÁTICA SEXO-AFECTIVA**, de Eduardo Mattio, discute a ligação entre as gramáticas afetivas que regulam a responsividade emocional dos sujeitos e os quadros tempo-

rais —normativos-discursivos— que produzem “o humano” e, com ele, uma capacidade específica de nos afetar. Tomando por certo que as gramáticas hegemônicas cisheteropatriarcais produzem relações de subordinação que garantem diferentes formas de injustiça e desigualdade, não só sexuais, o autor argentino compreende que a desarticulação de tais gramáticas hegemônicas e das temporalidades que as tornam possíveis permite-nos imaginar outras gramáticas afetivas dissidentes que, a partir de outros quadros temporais extemporâneos, tornam possíveis outras formas de sentimento. Ou seja, evidenciando o quadro temporal hegemônico e os repertórios de emoções e laços que ele estimula, não só nos permite desconfortar os pressupostos temporais e emocionais que tomamos por garantidos e que nos causam danos como também nos encoraja a lutar coletivamente por uma sensibilidade sexual-dissidente, aberta e plural, que torne possíveis outras relações sexuais-afetivas mais livres e igualitárias.

O segundo capítulo, **POTÊNCIAS DE PENSATIVIDADE EM “ROMA”, DE ALFONSO CUARÓN: IMAGENS (D) E SILÊNCIOS DE CLEO**, de Roselene de Fatima Coito e Ana Lúcia Dacome Bueno, trata do premiado filme mexicano *Roma* (2018), que coloca em perspectiva o drama de Cleo, uma babá e empregada doméstica cujas repetidas cenas de silêncio chamam a atenção para a sua figura pensativa, mas também provocam o olhar-espectador para pensar. Desde discussões filosófico-discursivas que tratam das imagens da arte, esses silêncios operam, desse modo, como aquilo que Jacques Rancière (2012a) chama de pensatividade da imagem. Ademais, as autoras refletem como as imagens de Cleo no filme constituem sua personagem enquanto mulher silenciosa e silenciada tratando das questões de subalternidade pós-colonial elaboradas por Gayatri Spivak (2010). A fim de tratarem, neste trabalho, dos modos com que o silêncio de

Cleo em *Roma* é dado a ver nas suas imagens pensativas e explorarem quais sentidos de subalternidade podem produzir, o capítulo aborda relações entre cinema e política (FRANÇA, 2012; RANCIÈRE 2012a, 2012b, BERGER, 1999) que perpassam os poderes da imagem (MARIN, 1995). As autoras encontram no tempo contemplativo dos silêncios, modos de fazer ver questões que nos afetam para além da figura de Cleo e do momento espectral, como uma experiência que ensina ou mobiliza a aprender a ver o que ainda não havia sido mostrado a partir das imagens do cinema.

No terceiro capítulo, **“ENVELHECER ME LIBERTO MUITO”: REFLEXÕES SOBRE DISCURSO, CORPO E PODER NA MÍDIA**, Mônica da Silva Cruz e Flávia Louise Nogueira da Cruz Silveira analisam discussões sobre o envelhecimento de mulheres, no campo midiático, em uma visada arqueológica (FOUCAULT, 2017). Ao partir da compreensão do discurso como “acontecimento”, isto é, como rede de relações que põe em evidência sujeitos, poderes e saberes na produção das verdades de uma época, o trabalho toma como ponto de reflexão o relato de uma atriz brasileira famosa, Carolina Ferraz, em entrevista publicada no Blog Viva Bem, da UOL, em 2020. São destacadas na pesquisa questões relativas às formas de investimento de diferentes poderes sobre o corpo da mulher, com base em estudos sobre gênero (BUTLER, 2019), e nos estudos discursivos foucaultianos, área de investigação que problematiza os modos pelos quais os discursos se formam em (e por) regimes de enunciabilidades.

No capítulo seguinte, **“O ‘FEMINEJO’ AGREGA, A ESQUERDA PERDE ALIADOS IMPORTANTES”: AS POSIÇÕES-SUJEITO MOBILIZADAS EM UM ARTIGO DE OPINIÃO DA MÍDIA DIGITAL EM REFLEXÃO FRENTE À ANÁLISE DE ENUNCIADOS DE CANÇÕES DO “FEMINEJO”**, Kátia Menezes

de Sousa e Ana Christina de Pina Brandão retomam algumas das análises realizadas em trabalho de mestrado intitulado “O acontecimento discursivo do ‘feminejo’: uma reflexão sobre o empoderamento e os regimes de verdade nas canções de Marília Mendonça”, e acrescentam às discussões duas canções interpretadas por outras duas cantoras do “Feminejo”: a canção “50 reais”, de Naiara Azevedo e “Ele bate nela”, de Simone & Simaria, além das duas canções interpretadas por Marília Mendonça: “Amante não tem lar” e “Infel”. A análise de enunciados dessas canções do “feminejo” se centra em seu cotejamento com o que apontam as posições-sujeito constitutivas de um artigo de opinião, publicado no Jornal *TheIntercept* Brasil, intitulado: “Você tem um minuto para ouvir a palavra do ‘Feminejo’”? Neste, os sujeitos dos enunciados tecem críticas aos feminismos e à esquerda com a afirmação de que estes excluem, enquanto o “feminejo” agrega. O objetivo é analisar o artigo de opinião, problematizando as posições-sujeito que apontam para um suposto empoderamento e feminismo nas canções do “feminejo”. O trabalho se insere nos estudos discursivos foucaultianos, cuja análise empreendida atende aos pressupostos teórico/procedimentais de *A Arqueologia do Saber* e à analítica do poder realizada por Michel Foucault, principalmente, a que abarca os estudos sobre a governamentalidade. Contribuem, também, para as análises e as reflexões realizadas, estudiosas feministas como Margaret Rago, Tânia Navarro Swain (2008), Johana Oksala e Joice Berth e outros estudiosos.

Em ***GOD SPELL: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM LETRAS DE MÚSICAS EVANGÉLICAS***, Thiago Barbosa Soares investiga como a discursividade presente em letras de músicas gospel é (re)produzida a partir de mecanismos responsáveis por criar efeitos de sentido oriundos não apenas do discurso religioso, mas de outros circulantes na sociedade. Para tal empreendimento, utiliza o re-

ferencial teórico-metodológico da Análise do Discurso para analisar três letras de músicas gospel, a saber, Uma canção de amor pra você, O tempo e Ressuscita-me. Nelas, descreve e interpreta o funcionamento de sentidos circulantes no seio social, considerando as circunstâncias em que emergem. Para tanto, o autor emprega os conceitos de discurso, de condições de produção, de pré-construídos, de formação discursiva, de interdiscurso/intradiscurso, entre outros, a fim de verificar dada rede discursiva, sua abrangência, interligação e, sobretudo, a imbricação dessas formações discursivas que delimitam sentidos religiosos em músicas gospel.

No sexto capítulo, **LER E ESCREVER COMO PRODUÇÃO DE SI: MEMÓRIAS INSCRITAS EM OBJETOS**, Hildete Pereira dos Anjos analisa processos de subjetivação docente a partir de uma oficina de escrita de si de que participaram graduandos/as, docentes universitários/as e da educação básica, como parte do projeto “Escrita de si e processos de subjetivação: formação de professores na Amazônia Oriental” (CNPq). A escrita autobiográfica foi produzida no próprio movimento da pesquisa, ativada por experiências coletivas com experiências estéticas diversas: filmes, teatro, literatura, artes plásticas. Para este texto, foram analisados enunciados presentes na transcrição do material produzido na Oficina denominada Objetos Íntimos, para a qual cada participante trouxe um objeto que representasse sua relação, como docente, com a leitura e a escrita e explicitou verbalmente essa relação, estabelecendo diálogo no grupo de pesquisa acerca de como a palavra escrita foi incorporada aos próprios processos de subjetivação como docente. Essa incorporação foi aqui tratada como acontecimento o qual, colocado em relação com as séries enunciativas recortadas das falas, permitiu analisar posições de subjetividade (NAVARRO, 2020) relacionadas a leitura/escrita e o modo como, nelas, se atravessam tec-

nologias de si e práticas de si. Nesse atravessamento, as experiências de leitura se impõem sobre as de escrita. As relações com a leitura assumem aspectos de fuga e subversão de uma maquinaria política que excluía/limitava a possibilidade de acesso ao texto, mas também a ausência ou fragilidade dos contatos com a leitura na infância são narradas como responsabilidade pessoal; os sonhos de formação dos pais realizados nos filhos mostram a transgressão da tecnologia política dos indivíduos, que estabelece um lugar de classe para o acesso à leitura, um assumir da escolarização como condição de pertencimento social, portanto uma incorporação de tal tecnologia.

O capítulo intitulado **A EXPRESSÃO CRIATIVA E AUTORAL FRENTE ÀS EXPECTATIVAS (META)GENÉRICAS: O ESCREVER SUPORTA O IMPERATIVO?**, dos autores Rodrigo Albuquerque e Daniele dos Santos Souza, trata de conduzir uma entrevista semiestruturada coletiva, com vistas a analisar como estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Ceilândia (DF) atribuem sentido às práticas textuais inscritas no gênero *dissertação escolar*, gerenciando autoria/criatividade e injunção genérica. Para tanto, no âmbito teórico, tratam da emergência da dissertação escolar como gênero discursivo, sob o argumento de que esse enquadre tenha se dado em um cenário extremamente particular e artificializado de uso; e situam como o gênero em questão não propicia alguns cenários, tais como o desenvolvimento de competências de escrita, a vinculação a seu respectivo gênero discursivo e a consequente ampliação de sua competência metagenérica, o ensino de uma argumentação contextual e genericamente situada, o equilíbrio entre autoria/criatividade e demandas (meta)genéricas, a ampliação de multiletramentos e de leituras de mundo, a congregação de múltiplas semioses em um texto, e a oferta de propostas *suleares* e disruptivas no ensino, colaborando para

práticas de escrita mais formulaicas/universalistas e menos sociais/protagonistas. No âmbito metodológico, entrevistam estudantes do Ensino Médio, sob o aparato de uma episteme qualitativa e valendo-nos da Análise de Discurso Crítica como método de pesquisa, buscam selecionar a escola, fazer um recorte temporal de pesquisa, acessar a escola (e a sala de aula), construir quatro tópicos-guia para a condução da entrevista, realizar a entrevista semiestruturada, registrar notas de campo e analisar todo o material. No âmbito analítico, destacam que o ambiente domiciliar mostrou-se mais propício para a produção de texto, pela possibilidade de pesquisa, pelo silêncio e pela menor pressão, diferentemente do ambiente escolar; que resumos de livros e, especialmente, músicas poderiam trazer insumos/*insights* para uma produção de texto mais adequada; a escassa experiência (meta)genérica promovia uma autoavaliação de fracasso para dissertar, para argumentar e para textuá-los; e a cultura avaliativa de que a dissertação escolar era exigida em exames de acesso ao ensino superior trazia um paradoxo entre treinar dissertação e escrever outros gêneros para auxiliar, inclusive, na escrita de uma dissertação. Concluem, portanto, que a dissertação escolar fortalece posturas pedagógicas centralizadas na produção escrita como fim, negligenciando a ampliação de competências em diversos gêneros e de modo processual, e, por esse motivo, deixa de trazer propósito social e papéis interlocutivos definidos, de acionar experiências (meta) genéricas anteriores, de situar, social e genericamente, a argumentação, considerando-se suas distintas configurações semióticas, de valorizar os multiletramentos, e de focalizar propriedades dinâmicas/subjetivas do construto gênero.

No oitavo capítulo **A DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO NO ARTIGO DE OPINIÃO** Antonio Lailton Moraes Duarte e Mariza Angélica de Paiva Brito investigam a desqualificação do outro em um artigo

de opinião que circula no jornal *on-line Gauchazh*. O estudo se vincula à perspectiva da Linguística Textual (LT) prática no Brasil, sobretudo em investigações do grupo de pesquisa Prottexto, da Universidade Federal do Ceará, e tem como base pesquisas recentes, no âmbito da polêmica como modalidade argumentativa (AMOSSY, 2017), a desqualificação do outro, como propriedade dessa modalidade argumentativa e evidenciada, de acordo com Duarte (2021), por critérios analíticos da LT, como os processos de intertextualidade estrita e ampla (CARVALHO, 2018), as diferentes etapas da construção referencial (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE e BRITO, 2016; CAVALCANTE *et al.*, 2020); e as estratégias de patemização, de Charaudeau (2010, 2015). Os autores perceberam que a desqualificação do outro não é propriedade exclusiva da modalidade polêmica, mas pode figurar também em modalidades que visam ao acordo, como a demonstrativa. Além disso, concluem que a desqualificação do outro pode ser evidenciada por processos de intertextualidade estrita e ampla (CARVALHO, 2018), sobretudo as de co-presença, como citação, paráfrase e alusão, em que o articulista remete a posições anteriores sobre casamento homoafetivo, tema do seu artigo. E pode ser evidenciada, principalmente, pela construção das redes referenciais que confirmaram a polarização dos que defendem o casamento “gay” e dos que se colocam inteiramente contrários a ele, em processos de recategorização complexos e dinâmicos.

O nono capítulo, **ENTRE REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADES: REDES REFERENCIAIS E ALUSÕES NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DOS MEMES VERBO-IMAGÉTICOS** escrito por Suzana Leite Cortez e João Paulo Muniz da Silva, realiza uma articulação entre a Teoria da Argumentação no Discurso (AMOSSY, 2018[2000]) e os estudos contemporâneos da Linguística Textual brasileira (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010;

CUSTÓDIO FILHO, 2011; MACEDO, 2018; CARVALHO, 2018; MATOS, 2018; CAVALCANTE *et al.*, 2019), com o objetivo de investigar como os critérios textuais da referenciação e da intertextualidade – especificamente, as redes referenciais (MATOS, 2018) e as alusões (estritas e amplas) (CARVALHO, 2018) – contribuem para a construção da dimensão argumentativa em memes verbo-imagéticos. Por meio de uma análise qualitativa de memes coletados no *Instagram*, conclui-se que as redes referenciais (MATOS, 2018) permitem a (des)estabilização estratégica de referentes no texto, de modo a orientar os modos de ver, pensar e sentir dos interlocutores e que as alusões estritas e amplas contribuem para a recategorização e estabilização de referentes em rede sob enquadres específicos, os quais evidenciam pontos de vista.

Em **A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES E METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS LITERÁRIOS**, Marília Cristine Valente Viana e Marize Barros Rocha Aranha objetivam resgatar a importância dos textos literários como alternativa ao trabalho docente destinada a (re)aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental a esse tipo de leitura, em uma perspectiva de construção de sentidos, identificação de valores, identidade e identificação de características de uma determinada época, a partir de uma abordagem metodológica que condiz com as habilidades e competências que a literatura auxilia desenvolver, aliada ao processo da formação de leitores, por fruição dos sentidos que despertam. O trabalho está centrado em estudos teóricos sobre Língua Portuguesa e Literatura (CÂNDIDO, 2004; COSON, 2015 e 2018; PERISSÉ, 2006; ZILBERMAN (2005, além da BNCC, 2018); e sobre a Teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 1971 e AGUIAR E BORDINI, 1993). Ao final do estudo, ratificam a necessidade de os textos literários comporem o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa.

O capítulo **MULTILETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**, de Caroline Rodrigues Lima Queiroz e Ana Lúcia Rocha Silva, traz reflexões sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de língua espanhola no nível médio de ensino de cinco escolas da rede estadual da cidade de São Luís (MA) sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; GNL,1996) e da teoria dos Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 1987), de forma a inventariar o uso dessas tecnologias. A pesquisa qualitativa e descritiva apontou que, após o surgimento da covid-19, o uso das tecnologias digitais pode ser considerado hoje uma prática constante no ensino da língua espanhola, embora haja algumas barreiras. Além disso, as pesquisadoras identificaram a presença de princípios da Pedagogia dos Multiletramentos nas práticas docentes.

Este livro conta com o financiamento da CAPES (Finance code 001 - Portaria nº 206 - CAPES) e com o apoio do Programa de Pós-graduação em Letras-PGLetras-UFMA e da Universidade Federal do Maranhão.

Agradecemos aos professores que prontamente aceitaram o convite para participar deste trabalho.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

As organizadoras.

DISIDENCIA EMOCIONAL LA TEMPORALIDAD DE OTRA GRAMÁTICA SEXO- AFECTIVA¹

Eduardo Mattio (FemGeS, CIFFyH, FFyH, UNC)

¿Cuál es la razón, se pregunta Cecilia Macón (2021), por la que los feminismos han sido tan eficaces a la hora de transformar (al menos parcialmente) los discursos y prácticas sociales de los últimos dos siglos? En *Desafiar el sentir*, la autora argentina responde a esa inquietud examinando los diversos modos en que los feminismos, muchas veces en coalición con las disidencias sexo-genéricas, han disputado las configuraciones afectivas cisheteropatriarcales impuestas y naturalizadas que gobiernan a los sujetos y a las instituciones. En virtud de que ese orden sexo-genérico se legitima a través de una configuración afectiva específica que se pretende inalterable, “desde sus comienzos los movimientos feministas entendieron que el camino hacia la emancipación requiere alterar esa configuración [afectiva] para generar otras posibles” (p. 13); más aún, los feminismos vislumbraron que era preciso ensayar otra agencia afectiva “capaz de constituir una configuración afectiva propia, desde donde impulsar y repensar las acciones más inesperadas” (p. 36). En efecto, una transformación feminista de la vida social y subjetiva es dependiente de la subversión profunda de los resortes discursivo-normativos sobre los que se asientan no sólo las creencias que subyacen a nuestras prácticas, sino fundamentalmente los afectos que se expresan en nuestra responsividad moral.

En continuidad con la tarea feminista de deconstruir la

¹ - Una versión anterior de este capítulo fue presentada como conferencia en el *IV Encuentro sobre sexualidad, cuerpo y género* y *I Coloquio Internacional Figuraciones del sujeto y horizontes de subjetividad: La construcción social de los afectos*, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, setiembre de 2021.

configuración afectiva cisheteropatriarcal que regula nuestra agencia afectiva, este capítulo se propone examinar la especificidad y la temporalidad en la que despliega una gramática sexo-afectiva *disidente* que permita instanciar *otras* formas de sentir, disolventes de la configuración afectiva hegemónica. No dejo de advertir que el término “disidencia” ya no refiere exclusivamente a aquellos sectores del colectivo LGTB reconocidos por su radicalidad política, sino que hoy parece ser un relevo del término “diversidad sexo-genérica” —relación de sinonimia que, como dice val flores (2021), “termina por despolitizar y neutralizar sus efectos más disruptivos en términos de operaciones epistemológicas, políticas, poéticas” (p. 163)—. Con lo cual, al ocuparme aquí de lo que llamaré “disidencia emocional”, se hace preciso aclarar en qué sentido insisto en hablar de alguna forma de *disidencia*, por qué razón creo que es útil explicitar con claridad a qué me refiero con gramáticas afectivas sexo-*disidentes*. Parece clave hacer este ejercicio cuando se sospecha que la potencia política del término parece haberse deflacionado, particularmente en un contexto en que la agenda matrimonial (al menos en Argentina) no solo ha funcionado como un “norte” o una “puerta de entrada” para las políticas sexuales; el “matrimonio igualitario”, uno de los mojones centrales de la narrativa progresiva en materia de ampliación de derechos, se ha transformado más bien en un “techo” para ciertos sectores privilegiados del colectivo LGTB. Teniendo presente este marco más amplio de las luchas sexuales del presente —una temporalidad signada por “la tiranía de la homonormatividad” (Muñoz, 2020, p. 71)—, el propósito de este trabajo es examinar qué otras gramáticas emocionales somos capaces de expresar y qué temporalidades convocan tales gramáticas. O para decirlo más brevemente, ¿en qué otras temporalidades encontraremos los recursos críticos que nos permitan imaginar otras formas de desear, de coger y de vincularnos?

En las páginas que siguen, entonces, me interesa, primero, aclarar a qué me refiero con el término “disidencia” y en tal sentido contribuir a la disputa de su significación. En segundo lugar, voy a explicitar otro término que resulta central en mi argumentación: la noción de gramática emocional como marco discursivo-normativo del que depende nuestra agencia afectiva. A continuación, en lo que será el centro de este trabajo, me detendré a vincular ambas cuestiones a los fines de establecer qué pueda ser identificado como una *gramática emocional disidente*. En este punto evaluaré también la temporalidad en la que dicha gramática aparece, es decir, en consonancia con el giro temporal de la teoría *queer* voy a detenerme en dos modos —distintos, aunque complementarios— de tejer el vínculo entre temporalidad, emociones y disidencia sexo-genérica. En las consideraciones finales, voy a subrayar la importancia que encuentro en la definición abierta y plural de una sensibilidad sexo-disidente.

La disidencia sexual en disputa

¿De qué hablamos cuando hablamos de “disidencia”? Asumiendo que el uso del término no es transparente en absoluto, entiendo que es preciso contribuir a la disputa de su sentido en este momento de despolitización de los sectores más aventajados de la diversidad sexo-genérica. Para ello, sin embargo, no es preciso “inventar la pólvora”; solo se trata de atender al trabajo de algunxs teóricxs y activistas que ya han explicitado su significación desde una perspectiva crítica. Abundar en esa clarificación conceptual no pretende cerrar el debate, sino promover la disputa de sentidos en torno a la disidencia. Se propone recuperar que, entre otras cosas, una teoría y praxis sexo-disidente ofrece una perspectiva *otra* de las identidades sexo-genéricas

(i), de la praxis política (ii) y de los vínculos interpersonales (iii) que merece ser revisitada y profundizada.

En *Inflamadas de retórica*, las maricas chilenas Jorge Díaz y Johan Mijail (2016) entienden que “disidencia sexual” nombra “una apuesta crítica a las políticas que gobiernan nuestros cuerpos, subjetividades y todas las representaciones que se improntan sobre ellos” (p. 156). No se limita a visibilizar problemáticas vinculadas a la discriminación de cuerpos minorizados; se propone “interrumpir las lógicas de representación hetero y/o homonormativas” (p. 156). En la misma línea, Marlene Wayar (2019) ha señalado que “[d]isidencia sexo-genérica hace referencia a un conjunto de identidades, prácticas culturales y movimientos sociopolíticos que no se alinean con la heteronormatividad y que se proponen activamente en contraposición y fuga respecto de la homonormatividad” (p. 91). Contra los criterios taxonómicos de una despolitizada diversidad sexual, señala Wayar,

la disidencia sexo-genérica se resiste a pensar las identidades como términos discretos en torno a los cuales las personas se ajustan de manera estereotipada. Lo que el concepto intenta expresar es que lxs sujetos somos construcciones identitarias personalísimas, lábiles, irresueltas, en permanente construcción, expresadas en gerundio (ir siendo) (p. 91).

Como apuntan Díaz y Mijail, la disidencia sexual no busca develar una verdad sexual inscrita en la carne; cuestionando la coherencia del orden sexual binario apuesta a desestabilizar las categorías identitarias que nos producen como sujetos inteligibles. Desde los aportes de la teoría *queer* y de los estudios poscoloniales, la disidencia sexual “deconstruye los referentes de la identidad única y modélica” y propone una utopía en la que el género sea destruido (p. 157). Tal abolición del género, como ha sugerido Helen Hester (2018),

no solo redundaría en la proliferación de identificaciones y expresiones de género más allá del binario macho-hembra, sino también en el desmantelamiento de otras estructuras opresivas (clase, raza, capacidad, edad, etc.) que con el género justifican una cultura de la desigualdad.

Por otra parte, la disidencia sexual encarna otro modo de plantear y practicar la vinculación con la política, en general, y con las instituciones estatales, en particular: “a diferencia de las prácticas de la diversidad sexual que se conforman con una comunicación horizontal con el Estado... [la disidencia sexual] no busca la normalidad de sus prácticas a través de matrimonio entre parejas o a través de la adopción de hijos” (Díaz y Mijail, 2016, p. 156). Como advierten Díaz y Mijail, un activismo que se edifique sobre las demandas a un Estado que vigila y controla no brinda estrategias para desmontar los órdenes de exclusión del sistema económico y sexual vigente. Es por ello que la disidencia sexual explora las prácticas micropolíticas del ciberactivismo, del posporno y del drag como dispositivos disruptivos que imaginan alternativas a la biopolítica hegemónica (p. 157). En palabras de Wayar, contra la lavada de cara progresista (*pinkwashing*) que algunos Estados se autoprocuren y que despolitiza las prácticas sexuales,

[v]olverse inasibles es la estrategia y democratizar los espacios la demanda entendiéndolo que los espacios son de pertenencia compartida y no de una hegemonía instalada en el poder formal que desde sus privilegios y que de manera dadivosa o caritativa va ampliando sus cupos de inclusión de modo discrecional (p. 91).

Contra esa inclusión estatal selectiva que solo incorpora lo diverso en tanto resulta reconocible y asimilable dentro de los moldes hegemónicos, la política sexo-disidente reemplaza los protocolos institucionales de inclusión por prácticas de transformación radical: “la disidencia sexo-genérica niega la táctica política para la inclusión

—les incluimos en tanto más se ajusten a nuestros estereotipos—. ...la afirmación clara es: no queremos ser más esta humanidad (Susy Shock)” (Wayar, 2019, p. 92). En palabras de Díaz y Mijail, “...para eso tenemos el activismo: un lugar de creación y experimentación desde el cual nos hacemos unos cuerpos otros” (2016, p. 158).

Esas estrategias disidentes de subversión crítica no sólo tienen un alcance negativo; también han logrado ensayar positivamente otras formas de vinculación afectiva. Como bien observa Wayar, la mayor fluidez identitaria tiene su correlato en la configuración de otras formas de instanciar las relaciones interpersonales. Los estereotipos identitarios hetero y homonormativos no solo son confrontados por identidades y expresiones de género difíciles de encasillar; también los formatos monogámicos y los modelos relacionales basados en la consanguinidad o la sexo-genitalidad son desafiados por vínculos de amistad y de grupalidad de mayor apertura. Desde la teoría travesti/trans latinoamericana, Wayar recupera la noción de “nostredad”: con ese nombre, la autora travesti designa

aquellas redes afectivas y de mutua dependencia y reciprocidad que se sostienen a lo largo del tiempo con indiferencia, incluso el hecho de cohabitar empleando las cibercomunidades para sostenerlas, donde, a pesar de las distancias, se crean fuertes vínculos de productividad afectiva y desde lógicas contrahegemónicas (2019, p. 93).

“Nostredad” denomina así una construcción alternativa a la oposición entre yo/otredad que impone la hegemonía del individualismo posesivo. La nostredad se propone entonces como una alternativa para el yo que se autoconcibe en construcción/contribución colectiva, desmontando la presunta amenaza de la otredad que se edifica sobre el miedo al ataque y a la pérdida que otrx podría infligirnos. En una línea

muy semejante, Díaz y Mijail (2016) entienden la utopía del feminismo *kuir* como una “política radical de la amistad” (p. 169). Contra la cultura de la competencia y de la supervivencia del más apto que aprendimos desde la escuela, lxs autorxs chilenxs señalan: “Nosotrxs apostamos por una vida de ayuda y contención mutua. Queremos una sociedad de participación social con la amistad como forma de vida” (p. 180). Para no ser devoradxs por el individualismo avariento del experimento neoliberal, señalan, hay que ensayar las políticas del código abierto, las relaciones sexuales y de compañía intergeneracionales, el antiespecismo como consigna, la edición independiente, la autoformación, entre muchas otras formas de activismo colectivo.

Según puede verse, en este limbo post-apocalíptico en el que sobrevivimos una teoría y praxis de la disidencia sexual todavía resguarda la promesa de otra humanidad.

La gramática emocional (o la regulación discursivo-normativa de los sentimientos)

Un aspecto de la disidencia sexo-genérica que aún debe ser pensado en profundidad es aquella dimensión emocional o relacional que se traduce en los vínculos sexo-afectivos de los que somos capaces. Es decir, parece necesario encarar un trabajo colectivo que examine las gramáticas afectivas que gobiernan nuestras relaciones sexo-afectivas. En algún sentido, pareciera que la cobertura de aquello que identificamos como disidente alcanza más fácilmente nuestros modos de pensar o de actuar, pero no los de sentir. En la dimensión afectiva parecen arraigarse una serie de *habitus* emocionales que justifican nuestra dificultad para interpretar otros roles disidentes con mayor audacia e imaginación. En otras palabras, pareciera que la matriz

cisheterosexual se prende con mayor radicalidad en aquellos resortes emocionales que nos disponen a sentir de ciertos modos específicos al hacernos desear ciertas formas hegemónicas de vincularnos: qué tipo de vínculos familiares adoptamos, a qué relaciones eróticas apostamos, qué consideramos sexualmente deseable. En todos esos planos se expresa más fuertemente la regulación de aquellos marcos que no sólo dirigen nuestros compromisos perceptuales o doxásticos, sino más bien nuestra responsividad emocional.

Es decir, parte de ese trabajo colectivo en relación a las dimensiones vinculares y emocionales de la disidencia sexo-genérica entiendo que debe ocuparse de examinar críticamente lo que denomino gramáticas emocionales hegemónicas. ¿A qué me refiero con “gramáticas emocionales”? Con ese término, vengo refiriendo aquellas estructuras normativo-discursivas —plurales, coexistentes, en conflicto— que regulan los guiones afectivos socialmente disponibles a los que se sujeta nuestra responsividad emocional. En un registro que podríamos llamar “wittgensteniano”², asumo que la actuación de determinados guiones afectivos siempre conlleva seguir ciertas reglas: normativas no escritas, pero nítidamente presentes en el tejido social, que operan con efectividad en el ejercicio de nuestra agencia emocional. Si la actuación emocional como el ejercicio lingüístico es una actividad reglamentada, es la descripción de aquella actuación la que revela el repertorio de reglas que la gobiernan. Tales regulaciones no tienen un carácter necesario, sino que derivan más bien de convenciones sociales que se van sedimentando por repetición en la vida social de una comunidad y que son aprendidas

2 - Con ese adjetivo apelo muy libremente a una particular tradición de la filosofía del lenguaje ordinario —la del segundo Wittgenstein— que, como ha propuesto Federico Penelas (2020), asume “la idea de que el significado es normativo” (p. 144). En lo que sigue, recorro a algunos aspectos de la pragmática wittgensteniana que se vinculan a lo que Samuel Cabanchik (2010) denominó la dimensión *normalizada* del lenguaje —el contexto en el que los hablantes competentes que ya poseen el dominio del lenguaje actúan normalmente, es decir, de acuerdo a las reglas que fija la gramática de cada práctica lingüística— y no los relativos a su dimensión *ontogénica* —aquellos procesos que posibilitan que un hablante que aún no domina completamente la competencia del lenguaje la vaya adquiriendo— (p. 52-54).

por socialización. No desconozco que sentir furia, miedo o asco, por ejemplo, suponga ciertos “resortes” psicológicos o corporales; la cuestión que aquí me interesa subrayar es que la responsividad emocional está sujeta a convenciones sociales que indican modos reconocibles de actuar o expresar la furia, el temor o la repugnancia. Más aún, tales convenciones que circulan en los discursos sociales “pegan” esas emociones a ciertos objetos y no a otros, determinando frente a qué objetos, cabe o no sentir furia, miedo o asco (Ahmed, 2015). Tales gramáticas establecen con mayor o menor flexibilidad en qué situaciones y bajo qué circunstancias es viable expresar tal o cual emoción. Así como la agencia lingüística recibe su inteligibilidad de los usos reglados de los términos que derivan de las formas de vida que comparta una comunidad de habla, nuestra agencia emocional también resulta reconocible a otros a partir de los usos reglados que hacemos de las emociones en el marco de determinadas formas de vida. Sentir una emoción, como hablar un lenguaje, podríamos decir, es parte de una forma de vida. Un funeral, un trámite bancario, un encuentro *swinger* o un partido de fútbol requieren que quienes participan exhiban una gama más o menos acotada y reconocible de emociones posibles. El sentir tal o cual emoción, como el hacer uso del lenguaje es una forma de comportamiento humano; es decir, involucra una clara *dimensión normativa* —i.e., está sujeto a una gramática— y reviste un inocultable *carácter social* —i.e., es solidaria de ciertas formas de vida—. Así como aprender a hablar un lenguaje común exige sujetarse a una serie de patrones de conducta —el acuerdo en el lenguaje supone el acuerdo en las formas de vida, suponía Wittgenstein—, el sentir en los términos en que siente la comunidad, el tener un comportamiento emocional que sea más o menos reconocible para una determinada comunidad, requiere sujetarse a patrones emocionales mayormente compartidos.

Si el reglamento que gobierna el sentir está contenido en la gramática emocional, el conjunto de reglas que tal gramática describe regula entonces qué emociones son deseables o adecuadas, cuáles resultan permisibles y cuáles no y bajo qué circunstancias, y respecto de qué objetos. En esas regulaciones que circulan discursivamente y que gobiernan la responsividad emocional, se expresa cierta violencia normativa que remite a convenciones hegemónicas que configuran una sensibilidad mayoritaria —por ejemplo, las emociones permisibles en el marco del contrato cisheterosexual pretende dicho alcance universal—. Tales gramáticas no solo delimitan la sujeción obediente a la norma, también demarcan su desvío; es decir, al tiempo que establecen un repertorio de emociones reconocibles y esperables, trazan una línea de frontera respecto de aquellas formas de sentir que se apartan de los patrones emocionales establecidos. En efecto, las convenciones hegemónicas acerca del sentir se traducen entonces en reglas que en su repetición performativa no sólo fijan y reproducen el *statu quo*; están sujetas a ser desplazadas en algún sentido, muchas veces imprevisto para el mismo agente que siente.

Atender a esos desplazamientos que corroen las gramáticas emocionales de la matriz cisheteronormativa es, según entiendo, una puerta que nos permite reconocer, imaginar o acceder a una temporalidad, ajena al “tiempo heterolineal” (Muñoz, 2020), en la que se puedan establecer otros modos disidentes de sentir y de vincularnos con otrxs.

La temporalidad de la gramática emocional disidente

El mundo de la vida está atravesado y regulado por diversas gramáticas emocionales en disputa. Al momento de calificarlas — como hegemónicas, como anacrónicas, como disidentes, etc.—,

es preciso subrayar que, en tanto conjunto de normas que regula nuestra responsividad afectiva, dicho marco normativo-discursivo es subsidiario de una temporalidad en la que se establecen los límites de lo humano. Como ha mostrado Victoria Dahbar (2020), hay una vinculación estrecha entre las presunciones compartidas acerca del tiempo y las normas que determinan las fronteras de lo humano: “la definición de *un* tiempo y de *unas* características sustantivas para ese tiempo se erigen como criterio de *humanidad*” (p. 123). Es decir, la producción normativa de lo que cuenta como humano —y de lo que no califica como tal— se modela en los límites de un marco temporal que por lo común presume definir exhaustivamente la inteligibilidad de lo que aparece como una vida humana vivible, viable o deseable. En otras palabras, cuando ese marco temporal compartido define qué supone ser contemporáneos, es decir, quiénes viven sujetos a las demandas de este tiempo, está delimitando qué significa lo humano y su reverso. Está delimitando a la vez todo aquello que, en los márgenes de “nuestro tiempo”, no califica como humano por no resultar contemporáneo, por no ser, por no aparecer, por no sentir de ese modo, sino más bien de maneras anacrónicas o extemporáneas.

En efecto, si el marco temporal *hegemónico* define la inteligibilidad de lo humano, establece entonces los límites de lo que puede ser percibido y sentido como un cuerpo coherente, como una identidad viable, como un repertorio de afectos adecuado. Es decir, no solo involucra presunciones acerca de lo que es un cuerpo íntegro o lo que se asume como una identidad lograda, sino que presupone también lo que ha de ser considerado como una afectividad plena. En otras palabras, el marco temporal de lo humano trae consigo una gramática emocional que reglamenta la vida sexo-afectiva que deberíamos poder expresar. Toda forma de expresión sexo-afectiva que desborde los límites del repertorio

canonizado por la gramática emocional hegemónica será deudora de una temporalidad extraña, ajena, inoportuna que resultará irreconocible para las matrices normativo-discursivas que administran el sentir apropiado. Con lo cual aquellos sentimientos que reconocemos como “disidentes” se vinculan con otro marco temporal “fuera de este tiempo” que regula en otros términos la responsividad emocional de lxs sujetos.

En el giro temporal de la teoría *queer* es posible reconocer al menos dos perspectivas en las que se tensiona y problematiza la inteligibilidad de nuestro presente afectivo signado por “[un] sentido común heteronormativo [que] equipara el éxito con el progreso, la acumulación de capital, la familia, la conducta ética y la esperanza” (Halberstam, 2018, p. 99). En el pasado que no reconocemos como propio o en el futuro que no nos animamos a imaginar hallamos una serie de recursos que nos permiten imaginar e interpretar otra emocionalidad posible. En esas otras temporalidades ajenas a nuestra contemporánea manera de pensar y sentir, en esas temporalidades *otras* que conviven con lo que pretendemos como “nuestro tiempo”, se aloja la promesa disidente que interpela y sacude nuestro repertorio de afectaciones permitidas. Como ha señalado Dahbar (2019), esta operación crítica nos permite “advertir esas señales o figuras de otros tiempos (potenciales o efectivos) en este tiempo, en aquello que la tradición crítica ha entendido como un esfuerzo antidogmático para romper con la homogeneidad de determinados regímenes temporales, en tanto horizontes normativos” (p. 136).

Veamos entonces en lo que sigue dos formas en que la teoría *queer* reciente ha cruzado marcos temporales y gramáticas emocionales y las interpelaciones que se siguen de dichos cruces.

El pasado de los sentimientos anacrónicos

Uno de los aportes más significativos de Heather Love (2007; 2015) es el haberse detenido en aquellas representaciones y afectos sexo-disidentes que hoy resultan desfasados e inconvenientes en el marco de un proceso de normalización al que adhieren amplios sectores del colectivo LGTB. En *Feeling Backward* (2007), la autora sale al cruce de las gramáticas emocionales del asimilacionismo gay y lésbico, exhibiendo la legitimidad de otras representaciones sexo-afectivas —pasadas y presentes— que, descartadas por inadecuadas e incómodas, involucran la interpretación de guiones emocionales inasimilables dentro de la matriz hetero y homonormativa. En palabras de Love (2015), “al hacer presente pasados descartados o rechazados, [las figuras anacrónicas o inasimilables] actúan como un arrastre en el presente, desafiando no sólo normas sociales dominantes sino también las aspiraciones normativas de las políticas progresistas de izquierda” (p. 193). Volver sobre ese repertorio de imágenes anacrónicas, representaciones que hoy son minimizadas o desautorizadas por el “giro afirmativo” que supone la creciente inclusión y protección legal de gays y lesbianas, le permite a Love reparar en historias específicas de exclusión y violencia homofóbica que expresan estructuras de desigualdad que todavía operan en el presente. Con ese propósito, Love advierte en diversos materiales de la cultura la persistencia sorprendente de sentimientos anteriores a Stonewall que sobreviven a la “liberación gay”³, y que en este nuevo contexto suelen ser motivo de una vergüenza

3 - En *Feeling Backward*, por ejemplo, Love analiza *El pozo de la soledad* de Radclyffe Hall, un relato melodramático que ha sido criticado por ofrecer una representación de los vínculos lésbicos que resulta deprimente, anticuado y homofóbico. Sin embargo, “estos relatos trágicos y llenos de lágrimas sobre el deseo entre personas del mismo sexo cautivan a los lectores de una manera que no lo hacen las historias más brillantes de liberación. Aunque resulte difícil explicar la persistencia de estos textos en el presente, tenemos pruebas de ello en los poderosos sentimientos —tanto positivos como negativos— que inspiran” (Love, 2007, p. 3). En “Fracaso camp”, en cambio, la autora se detiene en la figura de la lesbiana solterona de *Escándalo* (dir. Richard Eyre, 2006): “La película ofrece un retrato bastante oscuro del deseo femenino entre personas del mismo sexo y de una mujer que vive sola; estas representaciones coinciden con imágenes familiares o incluso estereotipadas de lesbianas y solteras... Sin embargo, yo sostengo que el filme es valioso por su insistencia en que *no mejorará*. Al focalizar en lo negativo y la fuerza repetitiva de la exclusión social, la película se ocupa de la necesidad de dar cuenta de la persistencia de la homofobia en un momento que se concibe a sí mismo como ‘post-gay’” (Love, 2015, p. 189).

mayor. Destaca así la continuidad en la experiencia individual de ciertos sujetos *queer* de ciertas formas de vida y estructuras de sentimiento presuntamente anacrónicas que sugieren una conexión más compleja y profunda entre un pasado *queer* ominoso y el presente de inclusión en el que vivimos. La insistente vinculación entre experiencia *queer* y sentimientos negativos —la vergüenza, el autodesprecio o la discreción— no tiene un carácter natural o esencial. Habla más bien de la reiteración de ciertos patrones culturales antes y después de ciertos hitos de liberación que creemos decisivos; es decir, la persistencia de ese tono emocional no es signo de algún fracaso personal, sino que son indicadores de las continuidades materiales y estructurales que comunican ambos momentos. En palabras de la autora,

[I]os sentimientos negativos sirven como índice del estado ruinoso del mundo social; indican las continuidades entre el pasado gay malo y el presente; y muestran la insuficiencia de las narrativas *queer* del progreso. Lo más importante es que nos enseñan que no sabemos lo que es bueno para la política (Love, 2007, p. 27).

Según advierte Love, tal estado de cosas es producto de nuestra manera de vincularnos con los dolores del pasado; es nuestra política del pasado la que redundante en una agencia política acrítica y normalizadora. Tal como puede verse en la apropiación que se ha hecho del término “*queer*”, sugiere la autora, solo volvemos a ese pasado injurioso que nos constituye para instrumentalizar tales experiencias:

me preocupa que los estudios *queer*, en su prisa por refuncionalizar dichas experiencias, no estén teniendo en cuenta adecuadamente sus poderosos legados. Apartarse de la degradación del pasado para pasar a una afirmación presente o futura significa ignorar el pasado como pasado; también hace más difícil ver la persistencia del pasado en el presente (p. 19).

Para evitar el destino de la mujer Lot —convertida en estatua de sal por volver su mirada a Sodoma—, las generaciones sexo-diversas post-Stonewall no vuelven la vista atrás para no verse aplastados por un pasado ominoso en el que la homosexualidad fue rechazada y hostigada de diversas formas. Como Ulises frente a las sirenas, pretenden desoír la seducción de su canto para no ser destruido por él. Para alcanzar un progreso de inclusión cada vez más extendido, una asimilación definitiva parece requerir que nos blindemos respecto del daño recibido en el pasado. No obstante, aunque es entendible que el colectivo LGTB no quiera volver a ese pasado de exclusión y de violencia homofóbica, Love cree que ese pasado no puede ser dejado atrás sin que tal operación involucre mayores perjuicios. Aunque el avance hacia un futuro igualitario pretenda dejar atrás el pasado, la imaginación de un futuro más justo no puede hacerse a expensas del pasado: la función imaginativa de la teoría no puede separarse de su función crítica; en la medida que se abandona al optimismo de la reformas legales logradas, pierde la capacidad de asumir el pasado que nos constituye (p. 29). Es decir, en la medida que no logra percibir las continuidades entre el pasado y el presente, la política del optimismo minimiza el sufrimiento de aquellos sujetos que hoy siguen sujetos a diversas experiencias de discriminación; “avances” como el matrimonio gay o la aceptabilidad mediática amenazan con invisibilizar la continua discriminación y rechazo que aún padecen vastos sectores del colectivo LGTB. Es decir, el logro de un futuro asimilado es demasiado costoso: supone la ruptura con quienes quedan por fuera de la normalización gay: “lxs no blancos y lxs no monógamos, lxs pobres y lxs desviados de género, lxs gordxs, lxs discapacitadx, lxs desempleadx, lxs infectadx y una multitud de otrxs innombrables” (p. 10). Con lo cual, en lugar de renegar de tal historia de marginación y abyección, nos apremia la necesidad de explicitar y analizar las formas en que sigue estructurando la experiencia *queer* en el presente.

El futuro de la esperanza utópica

Otra referencia significativa a la hora de disputar la temporalidad hegemónica puede encontrarse en el trabajo de José E. Muñoz (2020). En *Cruising Utopia*, el autor cubano ofrece otro abordaje crítico de la temporalidad que merece revisarse. Como advierte Mariano López Seoane (2020), el objetivo de Muñoz es reparar un escenario en el que “la imaginación crítica está en peligro” (p. 43). Por una parte, el *campo activista* está marcado por un pragmatismo político en el que la libertad que nos debemos se acota a la obtención del matrimonio entre parejas del mismo sexo y a las ventajas económicas que esto depara. Tal perspectiva homonormativa es síntoma de una erosionada imaginación política gay-lésbica que naturaliza “esa formación ideológica tóxica y defectuosa conocida como matrimonio” (p. 62). En efecto, aunque el asimilacionismo gay se propone a todxs, solo alcanza a aquellxs pocxs que tienen los medios para imaginar una vida integrada a la cultura capitalista. En respuesta a esa miopía política que naturaliza la temporalidad heterolineal, el *campo académico* responde con una serie de tesis antisociales que, aunque resultan estimulantes, se atascan en la mera celebración de la negatividad. Si bien tales artefactos teóricos han desmontado “una comprensión anticrítica de la comunidad queer”, han reemplazado “el romance de la comunidad por el romance de la singularidad y de la negatividad” (p. 44). La aguda crítica del “futurismo reproductivo” —en tanto marco heteronormativo que pone al Niñx como principio organizador de las relaciones sociales y beneficiario fantasmático de cada intervención política— (Edelman, 2014, p. 18-19), termina vaciando al futuro de cualquier potencialidad emancipatoria.

Es decir, frente a un escenario en que el pragmatismo activista y el radicalismo crítico nos sujetan a un presente político que parece

inmodificable, Muñoz (2020) ejercita un idealismo político que permite sentir o *yirar*⁴ la utopía: “ofrece una teoría de la futuridad queer atenta al pasado con el propósito de criticar un presente” (p. 56). En ese marco, el autor entiende que

[l]o queer aún no ha llegado. Lo queer es una idealidad. Dicho de otro modo, aún no somos queer. Quizá jamás toquemos lo queer, pero podemos sentirlo como la cálida iluminación de un horizonte teñido de potencialidad. ...lo queer existe para nosotrxs como una idealidad que puede destilarse a partir del pasado, y usarse para imaginar el futuro. El futuro es el dominio de lo queer. Lo queer es un modo estructurante e inteligente de desear que nos permite ver y sentir más allá del atolladero del presente. ... Frente a la representación totalizadora de la realidad del aquí y ahora, tenemos que esforzarnos por imaginar y sentir *un entonces y un allí* (p. 29).

Es decir, para Muñoz, lo queer se encuentra en el terreno de la utopía: es un anhelo que nos moviliza hacia adelante, que visibiliza la insuficiencia del presente y combate con fuerza el pesimismo político. Partiendo de las premisas críticas de Ernst Bloch, Muñoz forja una concepción de utopía queer que pone en juego una “esperanza inteligente” que funciona como *afecto crítico* y como *metodología* de transformación del presente. Permite forjar una lente desde donde escudriñar el pasado, para encontrar “entonces y allí” otras formas de estar en el mundo, de “soñar y actuar placeres nuevos y mejores” (p. 29-30). Como dispositivo de lectura del aquí y ahora, se involucra en “el proceso de identificar ciertas propiedades que pueden detectarse en prácticas representacionales que nos ayudan a ver lo aún-no-consciente” (p. 33). No es preciso desviar la vista de lo ordinario, sino que en medio de las transacciones cotidianas del capitalismo heteronormativo es posible exhumar vínculos, proyectos y gestos utópicos: “Lo no-totalmente-

4 - En el español rioplatense, el verbo “yirar” es la traducción de la voz inglesa “cruising”.

consciente es el campo de una potencialidad a la que debemos recurrir y en la que debemos insistir si queremos ver más allá de la esfera pragmática del aquí y ahora” (p. 63). Frente una temporalidad heterolineal que solo promete una “mayoritaria heterosexualidad reproductiva” (p. 64), hay que agudizar la vista para reconocer en lo cotidiano el pulso de lo utópico: “Un recurso que no se puede descartar para conocer el presente es, de hecho, lo ya-no-consciente, esa cosa o lugar que quizá se haya extinguido pero que todavía no descargó su potencialidad utópica” (p. 76). En distintos materiales de la cultura —particularmente en expresiones artísticas o en discursos activistas cercanos a Stonewall—, el autor recoge los restos efímeros que permitirán edificar una futuridad disidente: “lo ya-no-consciente es un camino esencial para el propósito de llegar a lo que aún-no-está-aquí” (p. 77). Eso supone, como señala López Seoane (2020), que “el pasado no existe como un bloque cerrado; es, por el contrario, una constelación de huellas en las que puede estar escondida, momentáneamente desactivada, la llave que puede abrir la puerta de un futuro de salvación” (p. 15). En ese pasado olvidado o velado en ciertos discursos o prácticas del presente, “lo queer, en sus connotaciones utópicas, promete una humanidad que no está aquí, y que así interrumpe cualquier entendimiento enquistado de lo humano” (Muñoz, 2020, p. 69). Mas aún, lo queer es para Muñoz una formación utópica que se monta sobre una economía del deseo, dirigida a algo que aún no está aquí, y en la que “los placeres del pasado mantienen a raya los peligros afectivos del presente, al mismo tiempo que habilitan un deseo que es el núcleo de la futuridad queer” (p. 70).

Consideraciones finales

Como hemos visto hasta aquí, la consideración de una gramática

emocional disidente nos ha llevado a examinar la correlación que es preciso advertir entre las gramáticas que regulan nuestra responsividad afectiva y los marcos temporales en que tales afectaciones tienen lugar, marcos que ponderan también nuestra adecuación a lo que supone como “humano”. Como acabamos de ver, Love y Muñoz nos permiten reconstruir dos formas disidentes de vincular los marcos temporales que nos definen y las gramáticas emocionales que se siguen de ellos. En el trabajo de Love se exhiben gramáticas sexo-afectivas anacrónicas que tendemos a referir a una temporalidad pasada en la que lxs sujetos sexo-diversxs carecíamos de reconocimiento legal y que nos vemos autorizadx a descalificar por hacer presente un pasado presuntamente perimido. Love muestra que en realidad ese pasado ominoso no está superado, sino que sigue operando entre nosotrxs, ocasionando en algunxs de nosotrxs el despliegue de una gramática emocional que pretendemos equivocada por extemporánea, pero que alude a violencias que no cesan. ¿No son el autodesprecio o la vergüenza el vestigio emocional de una temporalidad anacrónica que todavía nos condiciona? En el caso de Muñoz, en cambio, se propone un utopismo queer que busca en temporalidades pasadas algunos indicios discursivos y emocionales que confrontan el presente político anodino que vivimos y así nos invitan a imaginar otra futuridad posible. Frente a las gramáticas emocionales que hoy nos regulan y nos evalúan desde un norte emocional conyugalizado, Muñoz escudriña en lo cotidiano otras formas de desear y de vincularnos que nos conectan con experiencias emocionales que, aunque olvidadas, nos animan a ejercitar otros placeres en el futuro. ¿Qué esperamos entonces para actualizar aquellos afectos y temporalidades saturados de utopía?

Aunque ambxs autorxs tienen propósitos distintos, entiendo que es posible complementar sus perspectivas en términos críticos. Si

Love insiste en referir ciertas gramáticas emocionales consideradas anacrónicas a marcos temporales que regulan diferencialmente el reconocimiento de nuestra disidencia sexo-afectiva; Muñoz, en cambio, nos anima a avizorar una gramática emocional disidente (y utópica) desde las restos efímeros que el pasado deja en el presente. Allí donde una visibiliza los marcos temporales que justifican los sentimientos presuntamente desfasados que aún sentimos, el otro nos alienta a desear otro marco temporal para nuestra vidas sexo-afectivas en el que puedan expresarse otras gramáticas emocionales. De tal suerte, sus propuestas nos permiten, en distinto sentido, imaginar una gramática emocional sexo-disidente: y no porque procuren definir unívocamente qué sea sentir de modo disidente. En realidad, sus operaciones críticas respecto del presente sexo-afectivo que nos aburre y que nos lastima, no sólo evidencian el marco temporal hegemónico y los repertorios de emociones y vínculos que alienta, no sólo nos incomodan respecto de las presunciones temporales y emocionales que damos por sentadas; también nos animan a actuar colectivamente una *sensibilidad sexo-disidente* abierta y plural.

En el horizonte homonormativo que promueve la estatalización o institucionalización de nuestras vidas sexo-afectivas y reduce el limitado repertorio de afecciones reconocibles, la configuración de una sensibilidad sexo-disidente y de la gramática que la sustenta nos anima a preguntarnos:

¿Qué otras formas de parentesco configuramos por fuera de la familia nuclear hegemónica? ¿Qué otras vinculaciones familiares somos capaces de crear? ¿Queremos aún para nosotrxs alguna forma de vida familiar reconocible?

¿Qué otras relaciones eróticas por fuera de la pareja monogámica y reproductiva podríamos ensayar? ¿No habrá otros arreglos vinculares

que podamos experimentar por fuera de la exclusividad sexual y afectiva? ¿Son *necesarios* esos marcos asociados a la vida de pareja para tener una vida sexo-afectiva plena?

¿Qué hemos llegado a considerar sexualmente deseable a lo largo de nuestras vidas? ¿Es posible que hagamos lugar a otras mutaciones del deseo? ¿A qué prácticas, espacios, cuerpos e identidades estamos limitando la expresión de nuestra vida sexual? ¿Hay algo de lo sexualmente deseable que quisiéramos cambiar o que podríamos experimentar mejor?

La configuración política de una *sensibilidad sexo-disidente* abierta y plural, de su marco temporal y de la gramática emocional que supone, es quizá la tarea colectiva de largo aliento a la que debemos contribuir, a la que podemos sumar nuestro aporte. Seguramente no inventará nada novedoso, ni será coronada por el éxito o el reconocimiento. Pero alentará un trabajo singular-plural sobre nosotrxs que haga llevadero, en el goce y en la pena, el fin de esta humanidad tal como la conocemos.

Referências

AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. México: PUEG-UNAM, 2015.

CABANCHIK, Samuel. *Wittgenstein*. La filosofía como ética. Buenos Aires: Quadrata, 2010.

DAHBAR, María Victoria. Otras figuraciones acerca del tiempo: el anacronismo. *Artilugio*, (5), 133–150. 2019. Disponible em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/25323>. Acceso em: 30/12/2021.

DAHBAR, María Victoria. *Marcos temporales de la violencia*. Hacia una configuración de lo humano-inhumano. Buenos Aires: Teseo, 2020.

DÍAZ, Jorge; MIJAIL, Johan. *Inflamadas de retórica*. Escrituras promiscuas para una tecno-decolonialidad. Santiago de Chile: Desbordes, 2016.

EDELMAN, Lee. *No al futuro*. La teoría queer y la pulsión de muerte. Madrid-Barcelona: Egales, 2014.

FLORES, val. *Romper el corazón del mundo*. Modos fugitivos de hacer teoría. Buenos Aires-Madrid: Continta Me Tienes-La Libre, 2021.

HALBERSTAM, Jack. *El arte queer del fracaso*. Madrid-Barcelona: Egales, 2018.

HESTER, Helen. *Xenofeminismo*. Tecnologías de género y políticas reproductivas. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

LÓPEZ SEOANE, Mariano. (2020). Prólogo. In: MUÑOZ, José Esteban. *Utopía queer*. El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Buenos Aires: Caja Negra, 2020. p. 11-28.

LOVE, Heather. *Feeling Backward: Loss and the Politics of Queer History*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

LOVE, Heather. Fracaso camp. In: MACÓN, Cecilia y SOLANA, Mariela. (Eds.). *Pretérito indefinido*. Emociones y afectos en las aproximaciones al pasado. Buenos Aires: Título, 2015. p. 187-203.

MACÓN, Cecilia. *Desafiar el sentir*. Feminismos, historia y rebelión. Buenos Aires: Omnívora, 2021.

MUÑOZ, José Esteban. *Utopía queer*. El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

PENELAS, Federico. *Wittgenstein*. Buenos Aires: Galerna, 2020.

WAYAR, Marlene. Disidencia. In: GAMBA, Susana. (Coord.). *Se va a caer*: conceptos básicos de los feminismos. La Plata: Píxel, 2019. p. 91-99.

POTÊNCIAS DE PENSATIVIDADE EM “ROMA”, DE ALFONSO CUARÓN: IMAGENS (D)E SILÊNCIOS DE CLEO

Roselene de Fatima Coito (UEM)
Ana Lúcia Dacome Bueno (UEM)

Introdução

Filmes com propostas mais criativas e reflexivas estão cada vez mais acessíveis ao grande público por conta de uma variedade de plataformas *streaming*. A provedora global de filmes e séries Netflix também tem produzido e distribuído originalmente produções de diversas nacionalidades. Desse modo, tivemos acesso ao drama mexicano *Roma* (2018), co-produzido por Esperanto Filmoje Participant Media, escrito, dirigido, coeditado e cinematografado por Alfonso Cuarón.

Em agosto de 2018, o filme estreou no Festival Internacional de Veneza com o Leão de Ouro na categoria de melhor filme. Após exibições limitadas em salas de cinema, foi disponibilizado na Netflix em dezembro do mesmo ano. Em 2019, recebeu o Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro e melhor diretor e uma sucessão de reconhecimentos do público e da crítica totalizando, até o momento, impressionantes 24 prêmios recebidos em festivais críticos e comerciais. *Roma* foi a primeira produção original Netflix a ser indicada ao Oscar: foram 10 indicações e 3 estatuetas em 2019 – de melhor diretor, de melhor fotografia e de melhor filme estrangeiro.

São 2 horas e 15 minutos de duração de uma fotografia pálida e calma que, com alguma surpresa, nos tocam profundamente. Cuarón conta parte de sua infância desde uma perspectiva que nos é reveladora: o centro da história não é ele, mas o drama de Cleo, personagem ao mesmo tempo forte e calada, que serviu como babá e faxineira no casa-ção de sua família na Cidade do México na década de 1970.

Bastante jovem, Cleo deixou os pais em um povoado originário do México para viver em um minúsculo quarto situado aos fundos daquela casa na capital a qual dedicava suas manhãs, tardes e noites, os seus cuidados e também muito afeto. A fotografia centrada em Cleo, em cenas lentas e contemplativas da sua figura e seus gestos mobilizam nossas memórias de tal modo que fomos impelidas a elaborar de que maneira *Roma* se colocava de forma tão profunda para nós, a pensar com Cleo ou sobre Cleo, nestas imagens silenciosas.

Sensíveis à sua condição e de outras domésticas que aparecem no filme, nos intriga esse retrato da dominação da mulheres originárias mexicanas (chamadas ameríndias), que coincide com a realidade brasileira de tantas mulheres negras ainda servindo famílias brancas, mesmo após a abolição da escravatura. Após o processo colonizatório, os sujeitos colonizados foram convertidos em povo trabalhador excluído, a serviço incondicional das famílias de origem imigrantes europeias que ergueram riquezas no México. Por e além das emoções, o que vemos politicamente em *Roma* é a exploração da mão-de-obra nativa, da privação de educação formal, de conforto, de lazer, de dinheiro e de voz. Cleo nessa condição tão dócil, tímida e calada nos mobiliza.

A partir de nossa própria experiência espectral, a fim de entender de que maneira o silêncio de Cleo em *Roma* é dado a ver nas imagens e explorar quais sentidos a respeito da dominação colonial podem produzir, no presente texto, partimos de algumas concepções e discussões pós-coloniais/decoloniais que contribuíram para voltarmos nosso olhar crítico e político para o filme (BONICCI, 2007; FRANÇA, 2012; SPIVAK, 2010). Então, mobilizamos alguns conceitos da filosofia contemporânea das imagens das artes e do cinema que, em diálogo com uma perspectiva discursiva de poder, nos amparam para a pensar a produção imagética de sentidos e os poderes de algumas imagens do si-

lêncio de Cleo no filme. Para tanto, trazemos principalmente as ideias de “imagem pensativa” e de relações entre cinema e política, de Rancière⁵ (2012a, 2012b), de Berger (1999) e dos poderes da imagem tratados por Louis Marin (1995).

Silenciamento e voz (pós)colonial

Em um dos textos fundadores dos Estudos Pós-coloniais, *Pode o subalterno falar?*, Gayatri Spivak (2010) discute e denuncia a condição de subalternidade da mulher colonizada como um grupo dominado e marginalizado pelo processo de produção colonial sobre o qual há o exercício de uma opressão múltipla. Se o que foi dito sobre os sujeitos colonizados não foi dito por eles mesmos, uma vez que a história foi escrita pelos vencedores e os vencidos têm apenas um papel subalterno nas narrativas coloniais, a situação das mulheres é ainda pior: a questão econômica, racial e de gênero colocam-nas sob um triplo castigo de mudez e existência marginalizada.

Segundo Bonnici, o trabalho de Spivak “mostra a urgência da recuperação das vozes suprimidas e obliteradas da mulher subalterna” (2007, p. 245) de modo que possa resistir ao silenciamento histórico promovido pela cultura patriarcal colonizadora, pela cultura patriarcal local e até mesmo pelo silenciamento que o feminismo branco promove quando fala em prol dela, a deixá-la ainda mais sem voz.

Andréa França (2012) pensa nos cinemas de terras e fronteiras voltando o olhar para suas possibilidades enquanto resistência de culturas e povos marginalizados. Diz que, num momento em que as imagens caricaturadas sobre eles são produzidas por diversas mídias e se impõem sob uma aura de verdade, cabe ao cinema se rebelar e colocar

5 - O filósofo Jacques Rancière dialoga como uma série de concepções discursivas de Michel Foucault, autor base do campo de análise do discurso a que nos filiamos. Ademais, as relações discurso-saber-poder elaboradas por Foucault são parte fundamental dos estudos pós-coloniais.

em perspectiva as arbitrariedades e descasos das grandes potências políticas, das classes e culturas dominantes e a violência de suas invasões.

Segundo a autora, isso é uma possibilidade na contemporaneidade porque a ampliação e novos acessos ao cinema têm tornado a percepção do público mais sensível a pesquisas artísticas de um novo cinema, em crescente contraposição à hegemonia hollywoodiana, suas temáticas e linguagens. Assim, sob diferentes formas de ver, pela via da sensibilidade artística operando no fluxo (ou contrafluxo) da autoridade das imagens a que estamos sujeitos nas nossas relações diárias com as mídias, o cinema seria capaz de dar voz a essas culturas e sujeitos marginalizados, dando visibilidade aos seus processos de subjugação e colocando em perspectiva as relações de poder do processo (neo)colonizatório ocultadas pela história hegemônica.

Essa relação entre cinema e política não é uma simples relação funcional, de arte panfletária ou utilitária descolonizatória. Essa relação, desse “novo cinema”, dessas formas sensíveis não-comerciais de que fala França também contempla a necessidade de “quebrar o regime ordinário do desfile de imagens e de associação de palavras às coisas, romper com os esquemas mecanizados de perceber e sentir, escapar enfim do consenso cultural” (FRANÇA, 2012, p. 399), é ainda sobre de modos de fazer cinema enquanto modos de fazer ver, de mostrar, direcionar, educar o olhar para aquilo que não costumava ser mostrado ou não costumava ser visto outrora.

Foi sob essas ideias decoloniais somadas a leitura de alguns textos dos estudos filosóficos da imagem que nos colocamos diante do tão premiado filme *Roma* (2018). Imagens que, mesmo que mais espetacular que academicamente, dão a ver a vida restrita e marginalizada que uma babá e empregada doméstica mexicana dedica a uma família de classe média de maneira bastante amorosa, subordinada, silenciosa.

O drama da vida de Cleo, jovem pobre de origem nativa, é centralizado e contado por muitas cenas de sua mudez social que nos colocam de tal maneira sensível aos seus silêncios, tão pensativas daquelas cenas que nutrimos a impressão de que *Roma* é uma dessas obras que trazem a mulher subalterna para a nossa perspectiva e que conta sua história oculta e, ao mesmo tempo, denuncia o seu silenciamento. E é em busca de saber até que ponto esse olhar nosso vem de nossos modos de ver ou nos é dado pelos caminhos do filme, que partimos em busca de racionalizar ou refletir de maneira mais profunda sobre quais os poderes que as imagens do silêncio de Cleo exercem sobre o nosso modo de ver esse filme enquanto a voz, mesmo silenciosa, de uma subalterna.

Alguns filósofos contemporâneos das imagens da arte e do cinema têm deslocado conceitos, questionado formas anteriores de pensar essas imagens e ampliado nossa perspectiva em busca de estratégias e táticas de resistência pelas imagens da arte. Trazem de maneira bastante interessante a importância da sétima arte como espaço de produções que colocam em perspectiva relações de poder e que também se dão num jogo de poderes que direcionam e (re)educam o olhar.

Dos poderes das imagens

Tratando da importância política das imagens da arte, John Berger nos conecta à urgência de dar voz às subalternas de Spivak (2010), ao dizer que

Um povo ou uma classe afastados de seu próprio passado estão muito menos livres para escolher e agir como um povo ou uma classe do que aqueles capazes de situar-se na História. Eis porque – e esta é a única razão – a arte inteira do passado tornou-se hoje uma questão política. (BERGER, 1999, p. 35).

Assim, o estudo da história da arte ou da arte pregressa de um povo ou uma cultura é muito importante para que uma classe/cultura/sujeita subalterna encontre seus caminhos de resistência e então urgente para que se pense e se produza a arte do presente ou se dê pela arte, visibilidade ao passado da(o) sujeita(o) subalterna(o).

Berger (1999) também nos conecta à França (2012) quando trata dos modos de ver a imagem das artes. Segundo ele, toda imagem incorpora uma forma de ver que está relacionada com a nossa percepção ou apreciação da imagem e o nosso próprio modo de ver. Essa maneira passa pela nossa subjetividade, é sempre uma maneira de ver afetada pelo que sabemos e pelo que acreditamos, e, de algum modo, pelas emoções que nos despertam aquilo para que olhamos, afinal “Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para as coisas e sua relação com nós mesmos” (BERGER, 1999, p. 10). Ademais, só podemos ver aquilo que olhamos, aquilo que escolhemos olhar e que, por essa escolha, é trazido ao nosso alcance.

Contudo, quando uma imagem nos é apresentada como uma obra de arte, existe um modelo, um modo de olhar para ela que é afetado “por uma série de premissas aprendidas sobre arte” (BERGER, 1999, p. 13). No cinema, por exemplo (e pertinência aqui), a sequência de imagens constrói um argumento que se torna irreversível. Uma imagem segue a outra e os sentidos da narrativa nos são colocados nos modos como imagens são colocadas, bem como organizam de algum modo os sentidos a serem produzidos na construção de planos, no destaque de cenários, elementos, personagens. Quanto mais criativa (ou bem sucedida) é essa obra, esse filme, “mais profundamente ela nos permite compartilhar da experiência que o artista tem do visível.” (BERGER, 1999, p. 12).

Por isso, as maneiras de se produzir sentidos no cinema, bem como os modos de fazer ver nos filmes aquilo que não se costuma dar a

ver nas produções cinematográficas hegemônicas passariam inevitavelmente pela maneira de fazer olhar, pelo sucesso do filme em saber fazer olhar, sempre considerando as diversas subjetividades e as múltiplas produções de sentido que se dão entre o mostrado, como um dizer, e o visto.

Relevante ainda é o modo como a hipótese de França (2012) e as ideias de Berger (1999) se imbricam, uma vez que este nos atentam para a importância das relações entre imagens da arte e a política, dos modos de ver como instrumento político que necessita de reinvenção para que se reinventem as relações humanas, criticando uma linguagem artística dominante que tende a beneficiar as classes dominantes em detrimento das dominadas. Para tanto, ele propõe a desmitificação das imagens do passado que justificam posições de dominação:

Se a nova linguagem das imagens fosse usada de modo diferente, ela poderia, por meio de seu uso, conferir um novo tipo de poder. Dentro dessa linguagem poderíamos começar a definir nossas experiências com maior precisão, em áreas onde as palavras são inadequadas. (O olhar vem antes das palavras.) Não apenas a experiência pessoal, mas também a experiência histórica essencial de nossa relação com o passado: isto é, a experiência de procurar dar sentido a nossas vidas, de tentar compreender a História, da qual podemos nos tornar agentes ativos. (BERGER, 1999, p. 35).

Os modos de ver as imagens da arte, para além da experiência individual, deveriam transformar a nossa relação com o passado para compreendermos a história de maneira que possamos atuar mais conscientes sobre ela, bem como de maneira que com as imagens das artes ou por meio delas se questione e/ou desconstrua relações de dominação.

O filósofo, historiador, semiólogo e crítico de arte francês Louis Marin (1995), ao tratar do ser e da eficácia das imagens experimentadas através dos textos literários, nos coloca de modo profundo a questão dos poderes da imagem. Segundo ele, a imagem é poderosa por

estar em estado de exercer uma ação sobre alguma coisa ou sobre alguém [... por] ter potência, ter essa força de fazer ou de agir, [...] ser capaz de força que não se gasta, mas coloca em estado de se gastar. Poder, estar em potência de... [...] e ser] igualmente *instituição* de potência[...]. (MARIN, 1995, p. 13).

Nas palavras do autor, as imagens exercem, como e em meio à narrativa, um efeito-representação de presentificação ausente e também de “auto-presentação instituindo o sujeito de olhar no efeito e sentido” e funcionando, por vezes, como “instrumentalização da força e meio da potência e sua função em poder” (MARIN, 1995, p. 14).

De sua força ao seu poder, e de seu poder à sua potência, as imagens da e na narrativa são capazes de colocar a força em estado de significância, à deriva em meio a tantos sentidos possíveis, mas também de significar a força de lei que tem o discurso. É nesse sentido que a imagem experimentada em meio às narrativas pode colocar em perspectiva “muito mais dos sinais e dos índices que têm necessidade somente de ser *vistos, constatados, mostrados*, depois contados e narrados para que sejam efeitos e seja crível.” (MARIN, 1995, p. 14).

Na narrativa, a imagem pode funcionar como aquilo que antecede e dá peso à palavra a ser contada e narrada, e então aquilo que foi dado a ver e o que foi dito do que foi mostrado se legitimam mutuamente.

Para a análise de imagens do silêncio de Cleo em *Roma*, o pensamento do filósofo da imagem Jacques Rancière nos coloca outros pontos para pensar as políticas da e na imagem, os modos de se fazer imagens da arte enquanto instrumentos de resistência.

Para Rancière (2012b), os filmes são “figuras singulares” em que a política pode se realizar em dois significados: “[...] aquilo de que trata um filme – a história de um movimento ou conflito, a revelação de uma situação de sofrimento ou de injustiça – e a política como estratégia própria de uma operação artística”. (RANCIÈRE, 2012b, p. 121).

Quando um filme coloca em perspectiva uma questão política, ele é duplamente político na medida em que o faz desde estratégias de produção que dão a ver essas relações de poder.

Ao tratar de relações de subalternidade, os modos de fazer imagem assumem o poder de produzir sentidos políticos na operação artística em *Roma*, no sentido de colocar estrategicamente em perspectiva tais questões políticas. A política do cotidiano que coloca Cleo em relação de subalternidade na subserviência do seu silêncio seria mostrada a partir dos modos de jogar com as relações entre o dizível e do visível possíveis na primazia que têm as imagens da arte no filme, em um regime estético que lhe é próprio.

Poderes da pensatividade das imagens

Para Rancière (2012a, p. 110), vivemos um regime estético das artes, um novo estatuto da figura que une as informações que a imagem transmite e os significados que ela acolhe, numa tensão entre vários modos de representação. Desse modo, coexistiriam em imagens fotográficas que colocam pessoas ou personagens em perspectiva aos aspectos do registro das máquinas, a caracterização de uma identidade e uma disposição plástica intencional que não se opõem nem se homogêinizam, mas misturam seus poderes.

Bem, o que interessa pontualmente na complexidade da analítica-filosófica de Rancière para pensar alguns documentários e fotografias específicos (2012a, 2012b) é que, nesse regime estético das imagens das artes, a chama da imagem pensativa não se confunde mais com a “pensatividade” do sujeito da imagem, essa pensatividade é aquilo que prolonga a ação e suspende a conclusão dos sentidos da imagem na obra, é aquilo que, segundo Alloa,

[...] só desenvolve realmente sua força de subversão quando não realça mais o sujeito representado, mas quando se difunde e afeta tudo que o cerca. No espa-

ço entre a imagem e o olhar que ela provoca, uma atmosfera pensativa se forma, um **meio pensativo**. Tal meio e tal espaço potencial, indeterminado ainda nas suas atualizações singulares, um meio de pensatividade precedendo todo pensamento e que, assim “encerra o pensamento não pensado” (RANCIÈRE, 2009, [2012a p. 115, p.103, grifo nosso]⁶). (ALLOA, 2015, p. 9).

Aquilo que suspende os sentidos no modo como o filme joga com as imagens, a sua pensatividade, seria então a grande capacidade que o filme tem de provocar nosso olhar e colocar no espaço entre suas imagens e um eu-espectador/a um meio pensativo, que nos afeta no e para além do momento da (nossa) experiência espectral.

***Roma*: voz subalterna no silêncio**

Para Marin,

A única maneira de conhecer a força da imagem (cujas imagens teriam a virtude essencial) seria de reconhecer os efeitos lendo-os nos sinais de seus exercícios sobre os corpos que olham [... pois] a força da imagem em seu fundo, isto é, em sua origem, sua função jamais será induzida e pressuposta nas configurações específicas que ela poderá tomar na história e na cultura”[...] (MARIN, 1995, p. 15).

Então, o que nos emociona e nos afeta em *Roma*, para além do tempo em que vemos e nos comovemos com os silêncios (ou os silenciamentos) enredados de Cleo, passa pelos nossos próprios modos de ver, pela nossa bagagem cultural e pelos nossos interesses que não estão separados das nossas experiências, da nossa postura acadêmica, de nossos interesses de pesquisa que também são experiências tornadas possíveis pela nossa condição econômica, pela nossa classe social e pela maneira com que nos colocamos diante de imagens como essas. Mas mais que isso, experiências oriundas de uma classe que ascendeu so-

6 - Entre colchetes, referencial à edição brasileira que usamos nesse texto.

cialmente, de mulheres que também tiveram a ajuda, o cuidado e o amor subalterno dentro de suas próprias casas, em suas próprias infâncias.

Mas nossos modos de ver também são (re)educados pela forma com que o que vemos nos é mostrado pelo filme. Não é apenas a história de uma babá e empregada mexicana; é a história de uma babá e empregada ameríndia no centro dos quadros, percorrendo toda a linha narrativa de ponta a ponta, ocupando tomadas inteiras, centralizada pela primeira vez em nossa experiência com o cinema. Cenas que finalmente colocam uma personagem “assim” em dedicada e sensível perspectiva, de modo que todas aquelas imagens do passado, dos filmes que já vimos, centralizadas nas patroas e em tudo, menos nas empregadas, são questionadas em nossa memória.

Podemos ver a subalterna pela infância de Cuarón, coadjuvante na personagem Pepe, o filho mais novo de Dona Sofi e Senhor Antônio, e o mais cuidado pela babá. Cuarón cinematografou em *Roma* o drama do abandono paterno em sua família de classe média como, ao mesmo tempo, pano de fundo e agente direto sobre o drama cotidiano de Cleo, para as numerosas situações vividas e sentidas por ela nesse contexto. Nos foi dado bastante tempo, e direções para olharmos, vermos, sentirmos, sermos afetadas em sensações e nos mobilizarmos a sabermos mais sobre o que tanto nos afetou.



Figura 1: Cleo está abalada pelo que se passou no hospital. Sua mirada absorta é de tristeza. (*Frame* do filme. Fonte: <https://www.myfilm.gr>)

As cenas tantas vezes centralizadas em Cleo, que quase não fala, nos dão a ver suas expressões, seu olhar. O tempo do seu silêncio coloca em cena um retrato seu enquanto o tempo corre. Alguns segundos do rosto de Cleo desde o mesmo enfoque e com a duração do seu silêncio nos dá tempo para vê-la. Deste ver temos tempo de vasculhar o que nos é dado a ver. No caso da figura 1, o fundo é limpo e, no jogo de luz que incide sobre o rosto e o corpo de Cleo, surge como que uma aura sobre o silêncio da voz e sobre o olhar pensativo. É a imagem de Cleo, sua localização no espaço da casa que nos colocam a pensar: Por que Cleo está pensativa em seu quarto? O que aconteceu antes disso que a deixou com essa expressão? O que vai acontecer depois?

Desse modo e tantas vezes a figura silenciosa de Cleo nos situa na narrativa, nos entre-planos em que pensamos os sentidos do filme. O tempo para pensar a imagem de Cleo, para além da pensatividade *de* Cleo, é importante tempo de pensatividade da imagem à maneira que Alloa (2015) explica Rancière (2012a). É o tempo da pensatividade das espectadoras e enquanto tais afetadas; agora pensativas. Tudo que Cleo não diz procuramos saber mirando e, para nós, espectadoras, se configura a primazia da imagem sobre a palavra em *Roma*.

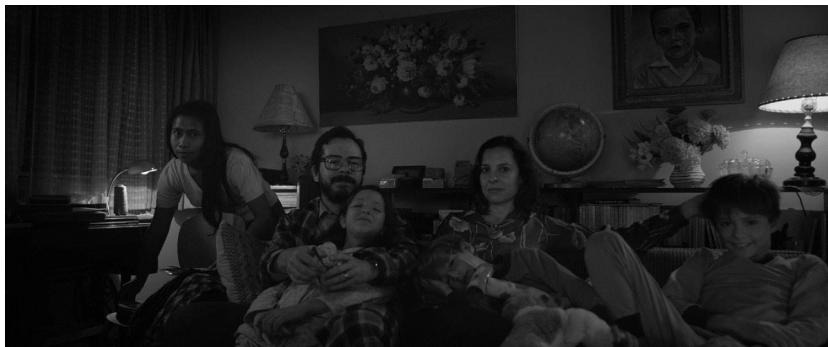


Figura 2: Tarde da noite e a família reunida vê TV, Cleo trabalha até tarde. (Frame do filme. Fonte: <https://www.myfilm.gr>)

Nos contrastes afirma-se a “mudez” de Cleo como uma diferença. A cena em que a família se reúne para ver comédia na TV mostra

Cleo trabalhando até tarde da noite, ali com eles, sua presença é funcional. No canto esquerdo da tela, ela recolhe a louça enquanto espia a TV. Traslada o sofá, a câmera a acompanha em meio aos ruídos e gargalhadas sonoras de todos, menos a sua. Seu riso é espontâneo, mas mínimo. Não há tempo para que ela permaneça sentada junto à família, mesmo que Pepe a convide. Além do seu riso mínimo e da câmera que a acompanha em seus movimentos, o jogo de luz na cena novamente a coloca em visibilidade, destacando sua figura silenciosa/silenciada.



Figura 3: Pepe abraça Cleo silenciosa após ela contar à patroa que está grávida e o pai de seu filho a abandonou. (*Frame* do filme. Fonte:divulgação)

Também podemos ver, ainda, a diferença hierárquica entre os papéis de mulheres daquela casa. A figura de Cleo, seu fenótipo, suas vestes modestas, sua feição repetidamente terna, predominantemente tímida, quase sussurra à Senhora Sofi o problema que vem sofrendo. Dividindo o sofá (Figura 3), há um contraste visual nítido entre as duas, com a pele branca, a voz firme, definitiva e extrovertida de sua patroa, em que são visíveis distintas condições femininas.

Embora ambas as personagens sofram com o abandono paterno de seus filhos no filme, ser abandonada pelos pais de seus filhos em 1970 no México as afetam de maneiras visivelmente diferentes naquilo que as igualariam. As condições econômicas, o grau de instrução e as estruturas racistas dadas a ver no contraste entre as duas personagens pelos diferentes espaços que elas ocupam na casa ao longo do drama, suas diferentes vidas públicas, seus diferentes lazeres e a discrepância entre seus tempos de ócio mostram como, além da subalternidade na relação patriarcal de Cleo com o patrão em seu trabalho, a autoridade de sua patroa coloca em perspectiva a multiplicidade de sua opressão enquanto sujeita colonizada, mesmo quando a luz que incide sobre ambas pareça colocá-las em situação de igualdade, pois a luz que vem da janela ilumina a patroa com maior intensidade e o ângulo que se encontra Cleo parece escurecido e complementado com o abjaur apagado ao seu lado, reforçando assim, neste jogo de luz, o escuro e a sombra como marcas do seu silêncio.



Figura 4: Após a fala do professor Zoveki no treino de Fermín, Cleo (ao centro) é a única que consegue colocar-se em postura de concentração física e mental. (*Frame* do filme. Fonte:divulgação)

Mas nem sempre o silêncio de Cleo sucede ou precede uma imagem/sentidos de privação. Quando o professor Zoveki desafia os homens em treino a fazer a postura de “absoluta concentração física e mental”, vê-se que Cleo, arriscando desde a plateia, é a única a conseguir (Figura 4). Nem Fermín nem os outros homens conseguem. A fala do professor em tom sábio, que precede tal imagem (Figura 4), marca bem que “o desenvolvimento mental é motor do desenvolvimento físico”. Naqueles segundos em que ela sustenta a postura, podemos pensar na força de Cleo, que também é sustentada por seus silêncios. Concentração, serenidade, força e sabedoria interior, como disse o professor e como já havíamos visto de outros modos até ali. Na sequência, terminado o treino, Cleo chama Fermín para pedir-lhe que assuma a paternidade de sua filha. Ele se recusa, grita e a ameaça com o seu bastão: “Faxineira de merda!”. Desde esse percurso na sucessão das cenas, vemos duas forças em contraste, e a força de Fermín é apenas a força bruta, já que a sombra que se faz da luz do sol na postura de concentração de Cleo reforça, na areia, sua perfeita execução.

Nessas e em outras imagens de acontecimentos dramáticos na vida de Cleo, podemos ver relações de poder que são mostradas desde seu funcionamento mínimo. No ambiente doméstico, na vida pública e na vida sentimental, o filme enreda a história de uma subalterna por imagens em que seus (diferentes) silêncios ganham “voz”. Ganham vista a sua energia braçal, seu tempo de vida e sua dedicação afetiva à família branca, que também lhe dedica afeto, mas da qual ela participa apenas como uma posição de subalternidade que, pela força das circunstâncias de dominação, também a obriga a silenciar.

No filme, o preto e branco das cores da fotografia do passado do silêncio de Cleo – “curto circuito” entre o saber histórico do motivo representado e a questão da materialidade cinematográfica realizadas

nas operações das imagens (da arte) (RANCIÈRE, 2012a) – formam para os espectadores um espaço pensativo. Um espaço que nos colocou sentidos entre a história de Cleo e partes da história de talvez tantas “Cleos”, na realidade da condição subalterna das mulheres advindas de comunidades originárias no México, mas também de outros lugares de subalternidade latino-americanos. Entre os sentidos do real e da história, da história e da representação, nas operações múltiplas produtoras de sentidos pelas imagens da arte, uma atmosfera pensativa provoca e provocam emoções e pensamentos, onde o corpo e a mente choram por esta mulher, que não chora.

Se a história hegemônica também é a história dos silenciamentos de tantos povos, das línguas e das culturas originárias colonizadas pelos europeus, nos situamos (não apenas por nossas emoções) em uma paisagem histórica que por tanto tempo nos foi escondida ou que nunca antes foi mostrada de maneira tão privilegiada na história do cinema.

Dadas as sequências que formam argumentos no filme, não somos apenas nós que nos atentamos à vida de Cleo em *Roma*. Talvez desde outros modos de ver, os silêncios de Cleo são mostrados por um caminho para vê-los que é sugerido por *Roma*, o olhar-espectador é (re)educado a ver aquilo que desmistifica as imagens do passado – das narrativas coloniais a respeito dos sujeitos colonizados, que inferiorizam ou minimizam a participação dos subalternos – uma vez que essas imagens não davam importância aos silêncios da mulher colonizada e subalterna.

A partir de Rancière (2012b, p. 121), a respeito dos dois significados de política que um filme pode contemplar, a importância de *Roma* é também de dar a ver, pelas operações artísticas das imagens do silêncio de Cleo que formam argumentos, relações de poder que se mostram por situações de sofrimento e injustiça, que o filme centraliza com tempo para a educação do olhar.

Então voltamos a Berger:

Quando “vemos” uma paisagem, situamo-nos nela. Se “vimos” a arte do passado, nos teríamos situado na História. Quando somos impedidos de vê-la, estamos sendo privados da história que nos pertence. Quem se beneficia dessa provação? Afinal, a arte do passado está sendo está sendo mistificada porque uma minoria privilegiada esforça se para inventar uma história que pode, respectivamente, justificar o papel das classes dominantes, e uma tal justificação não mais faz sentido em tempos modernos. E assim mesmo ela inevitavelmente mistifica. (BERGER, 1999, p. 13).

Ora, Cuarón não nos priva da história de Cleo. Não vemos em *Roma* justificativas dos papéis dominantes. Vemos outro sentido, um destaque sensível a uma classe dominada, a uma cultura dominada, a um gênero dominado, e finalmente, a modos como as relações de dominação estão colocadas para Cleo enquanto subalterna, sujeita desses múltiplos silenciamentos.

Experenciamos o drama de Cleo com tempo para contemplação, direcionada para ver. Une-se no espectador o racional e irracional para a transformação do que vemos antes de tê-la visto. Nos colocamos a pensar em como as imagens do seu silêncio denunciam seu silenciamento, mas também na força que o seu silêncio significa e nos significa, como aquilo que também assume outros sentidos, mas principalmente, como aquilo que nos mobiliza. Imagens poderosas que atravessam a nossa subjetividade e nos colocam, de maneira sutil, sujeitas pensativas dessas questões (micro)políticas.

Considerações finais

O filme mexicano *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón se configura para a crítica uma obra-prima do cinema mundial e coloca a produção

do cinema latino-americano no centro de grandes premiações. Dentre as qualidades criativas da obra, os tantos silêncios de sua personagem Cleo impressionam e comovem desde uma perspectiva intrigante, ela é a protagonista de uma história de família para qual ela trabalha como babá e empregada doméstica dedicada. Enquanto pobre, mulher de origem nativa/indígena e serviçal, as representações de seu silêncio configuram uma questão cara aos estudos da subalternidade, pelo viés descolonial de Gayatri Spivak (2010).

Sob o desafio de ver funcionar em imagens do silêncio de Cleo no filme um viés filosófico-discursivo a respeito das imagens como produção e produtos de operações políticas da arte, nesse texto foram mobilizadas as ideias de pensatividade da imagem de Jacques Rancière (2012a, 2012b; ALLOA, 2015), dos modos de ver de Berger (1999), bem como dos poderes imagem (MARIN, 1995).

As formas de dar a ver em *Roma* que consideram o tempo da contemplação e a subjetividade do silêncio da personagem Cleo como um modo de mostrá-la ao mundo, direcionam o olhar do espectador diante das múltiplas possibilidades de sentidos a serem produzidos na construção de planos, no destaque de elementos, personagens e cenários. De fato, o que vimos foram os silêncios de Cleo se convertendo em voz, em visão de imagens que desmistificam imagens do passado. Desse modo, o filme pode (nos) mostrar com emoção e por um meio pensativo o drama da exploração da mulher colonizada subalterna que se realiza também por uma política mínima, dentro do ambiente doméstico.

Referências

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade-o que a imagem dá a pensar. In: ALLOA, Emmanuel(Org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (ColeçãoFilô/Estética).

BERGER, John. *Modos de ver*. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco,1999.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: EDUEM, 2007.

FRANÇA, Andréa. Cinema de terras e fronteiras. MASCARELLO, Fernando (Org.) In: *História do cinema mundial*. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARIN, Louis. L'etre de l'image et son efficace. In: *Des pouvoirs de L'image: Gloses*. France: Éditions du Seuil, 1995. p. 9-39 (Tradução de Roselene de Fátima Coito e Nilda Aparecida Barbosa.)

RANCIÈRE, Jacques. Políticas dos filmes. In: RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. CA-PRISTANO, Tadeu (Org.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. A imagem pensativa. In: RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

“ENVELHECER ME LIBERTOU MUITO”: REFLEXÕES SOBRE DISCURSO, CORPO E PODER NA MÍDIA

Mônica da Silva Cruz (UFMA)
Flávia Louise Nogueira da Cruz Silveira (IEMA)

Introdução

Apresenta-se, neste capítulo, um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A ordem discursiva do envelhecimento e da beleza, em mídias digitais: uma análise de relatos de mulheres “famosas”, em *blogs* e no *facebook*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, em 2021. A análise tratou do funcionamento de um arquivo⁷ específico, a mídia, entendida como lugar que abriga e produz saberes sobre o envelhecimento das mulheres, na atualidade.

A escolha do tema deu-se por vários motivos, entre eles o fato de se viver em uma sociedade ainda bastante patriarcal, a qual sempre cobrou mais das mulheres que dos homens o cuidado com a aparência física. A pesquisa de mestrado (SILVEIRA, 2021) demonstrou que essa exigência tomou grandes proporções com o aprimoramento das tecnologias de comunicação, que em seus dispositivos de alta resolução de imagem, deixam entrever as formas de controle que a mídia e o patriarcalismo exercem sobre os corpos femininos.

Desse posto de observação, esta análise volta-se para discussões sobre o envelhecimento de mulheres, no campo midiático, tomando como ponto de reflexão o relato de uma atriz brasileira famosa, Carolina Ferraz, em entrevista publicada no Blog Viva Bem, da UOL, em 2020.

7 - O arquivo, na obra de Foucault, corresponde a um conjunto de regras que determina o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, em um espaço discursivo. Também diz respeito ao conjunto de regras que define “limites e formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação” dos discursos. (REVEL, 2005, p.18-19).

Discutem-se questões relativas às formas de investimento de diferentes poderes sobre o corpo da mulher com base na abordagem dos estudos discursivos foucaultianos, campo de investigação que se desenvolve no sentido de problematizar de que modos os discursos se formam em (e por) regimes de enunciabilidades. Para esse campo de investigação, o discurso tem suas regras de aparecimento, de apropriação, de utilização e deve ser observado como objeto de uma luta política, pois é elemento constitutivamente formado por poderes. A ação dos discursos se dá por meio dos enunciados cuja compreensão depende das singularidades que os envolvem. Analisar o discurso, nessa esfera dos estudos, é acatá-lo não apenas como dizer, mas como elemento que institui a realidade, como prática ligada a preceitos institucionais, a partir da qual é possível identificar feixes de relações que as discursividades acionam para produzirem os objetos de que falam. Além dos estudos foucaultianos, as discussões se alicerçam em pesquisas sobre o conceito de gênero (BUTLER, 2019) e a pergunta a que se busca responder é: que relações de poder se identificam em discursos sobre o envelhecimento das mulheres no arquivo da mídia?

Para melhor apreensão do tema, são feitas, inicialmente, retomadas de aspectos históricos que envolvem as subjetividades femininas. Em seguida, apresentam-se reflexões sobre discurso, corpo, poder e mídias, e por fim, realiza-se a análise do *corpus* selecionado para este estudo.

Aspectos históricos das lutas femininas

Segundo Lerner (2019), a problematização sobre os papéis atribuídos aos homens e às mulheres esteve por muito tempo alicerçada em aspectos biológicos do corpo humano. Essas discussões, ao serem apreciadas no âmbito das relações sociais, produziram deslocamentos im-

portantes sobre as formas de entender o que é ser homem ou ser mulher, resultando no conceito de gênero. A autora explica que o entendimento da noção de gênero passou por várias fases e destaca a Revolução Industrial como um marco relevante desse processo.

Um nome que se sobressaiu no desafio de entender o papel da mulher na sociedade pós-industrial foi Beauvoir (1967), para a qual o significado de ser homem ou ser mulher fundamenta-se nas expectativas de conduta da sociedade. A autora defendeu a noção de gênero mulher como socialmente construído, contrapondo-se à tradição do positivismo biológico e anatômico, abrindo, desse modo, janelas outras de compreensão das dinâmicas de poder formadoras das relações que a sociedade estabelece entre homens e mulheres.

Embora Foucault não tenha analisado assuntos específicos sobre sexualidade, seus estudos ofereceram muitas chaves para o entendimento das questões de gênero, a partir de relações de poder que permeiam a sociedade. Na obra *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (2018) observa que a sexualidade que envolve nossos corpos é construída por paradigmas dentro de uma instituição de poder dominante. A sexualidade, nessa leitura, não deve ser analisada biologicamente, pois é construída por dispositivos, isto é, por um conjunto de práticas institucionais, que visa enquadrar indivíduos em uma grade de poder (MACHADO, 2018). Portanto, pensar em sexualidade à luz dos estudos foucaultianos requer reflexões em torno das relações de poder que envolvem os sujeitos de um determinado grupo social e a análise dos discursos que os atravessam.

Judith Butler (2019), em seu trabalho *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*, analisa as questões de gênero conforme parâmetros sugeridos por Michel Foucault. A filósofa estado-unidense discute a abordagem da sexualidade proposta por Foucault

“em relação às teorias feministas de gênero, a fim de expor e de investigar os modelos naturalizados e normativos do gênero e da heterossexualidade”. (SPARGO, 2019, p. 41).

Para a filósofa, o gênero é uma prática discursiva contínua; um conjunto de ressignificações e tudo o que se sabe sobre o gênero mulher hoje não é algo definido em um curto espaço de tempo, é historicamente construído dentro de estruturas sociais e políticas. De acordo com Butler (2019), o corpo atende performances a partir de normas sociais previamente estabelecidas em torno de discursos que constroem estas verdades acerca do gênero.

Convém frisar que, na visão de Michel Foucault (2018, p. 51 - 52), a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. O autor expõe que cada sociedade possui seu regime de verdade e produz discursos que podem ser captados como verdadeiros ou não. Nesse liameo, pode-se pensar que os gêneros, como práticas discursivas, são construções sociais que podem ser modificadas de tempos em tempos.

A avaliação de que o gênero é construído a partir dos discursos que circulam por instituições de poder acarreta uma série de aspectos que precisam ser também olhados, entre os quais se enfatiza, aqui, a noção de corpo. Para Foucault, historicamente o corpo “(...) está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Na primeira parte de *Vigiar e Punir* (1999), intitulada *Suplício*, o autor afirma que o corpo se configura como instrumento de controle por meio da sujeição e punição. Ele afirma ainda que “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”.

(FOUCAULT, 1999, p. 29). Contudo, o filósofo observou que a punição, outrora realizada em público, alicerçada pelo poder monárquico, com intuito de manter os cidadãos em cautela, passa a ter conotação negativa e seu exercício, em certo momento da história, levou à desqualificação da imagem do monarca. A percepção negativa do suplício do corpo, coordenado pelo monarca, fez surgir uma nova configuração de poder, acontecimento catalisado pela expansão dos ideais iluministas, em contraposição ao absolutismo. Nesse processo histórico, surge o poder estatal, cujo controle se desenvolve em conjunto com a burguesia como sistema econômico. A punição física é, então, substituída pelo cárcere como tentativa de ressocializar os indivíduos aprisionados. O enclausuramento físico surge não só com o objetivo de reinserir o indivíduo na sociedade, mas como um dispositivo institucional apto a punir e coagir os indivíduos condenados a antigas práticas físicas. Segundo Castro (2020, p. 89) “o objetivo do dispositivo carcerário não é reconstituir o sujeito jurídico do pacto, mas produzir corpos dóceis e obedientes” para um sistema de governo.

Foucault (1999) ponderou que a instituição punitiva abriu passagem para uma sociedade de práticas coercitivas. O autor observa, na terceira parte da obra *Vigiar e Punir* (1999), denominada *Disciplina*, que não apenas a prisão disciplina o corpo do indivíduo, mas também lugares como escolas, fábricas, igrejas e outros apresentam mecanismos qualificados a docilizar o corpo. Pode-se, nessa linha, destacar que, hoje, as mídias são também espaços de disciplinamento de corpos e sujeitos.

Do ponto de vista foucaultiano, nesses espaços há um exercício de poder que não se estabelecia pela repressão, mas por uma produção de sujeitos e de verdades. Foucault (1999, p. 218), nesse âmbito, aponta que:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “re-

calca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Para Foucault (1999), certas instituições disciplinam indivíduos, produzindo discursos e impondo regras a partir do lugar que enuncia, dominando por argumentos que operam seus efeitos nas mentes dos indivíduos. Por esse princípio, suportes de leitura como revistas, jornais e folhetins constituíram formas de o poder disciplinar os indivíduos, seus comportamentos, em certo momento da história.

Influenciadas pelo cinema, e pelo *American way of life*, revistas brasileiras impunham padrões de beleza a suas leitoras, como o dever de manter a pele jovem, e o corpo esbelto pela prática de esportes. “Artistas de sucesso apareciam na propaganda confirmando a ideia de que a limpeza corporal era a principal madrinha dos casamentos duradouros” (SANT’ANNA, 2014, p. 90). Práticas discursivas como essa levou a mulher famosa, seu corpo, a se tornar parâmetro de disciplina e docilização do corpo da anônima. Isso coaduna com a afirmação de Foucault (1999, p. 218), segundo a qual *o indivíduo é também “uma realidade fabricada por esta tecnologia específica de poder que se chama a disciplina”*.

A disciplina é, segundo Foucault (1999), uma forma de exercício do poder que se instaura microscopicamente na sociedade; um micropoder que pode se pulverizar de diferentes maneiras. No caso das mídias, esse poder “sutil” age capilarmente modelando os corpos das mulheres que desejam ter uma aparência proposta pelas revistas, pelos canais de mídias.

Foucault (2014) considerou que as instituições não apenas articulam mecanismos para docilizarem os corpos dos indivíduos, como os ordenam em um sistema conveniente a uma rede institucional de po-

der. Em *A Ordem do Discurso* (2014), o autor francês admite que a sociedade se organiza por meio de entidades cujos jogos de interesse se inter-relacionam em uma ordem social e política. Os discursos produzidos por essas instituições atravessam os indivíduos a fim de estabelecer uma ordem, seja social, política ou econômica.

Os discursos, para Foucault, se movem por meio de procedimentos de controle e delimitação dos quais os indivíduos nem sempre são conhecedores. Esses procedimentos podem ser operados fora ou dentro do próprio discurso e podem se constituir por exclusão, oposição entre razão e loucura, ou pela vontade de verdade. Alguns discursos, então, podem ser enunciados apenas em determinadas situações, ou seja, alguns discursos são considerados tabus. Foucault (2014, p. 09) afirma:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa.

Logo, para o autor, nem tudo pode ser dito, ou visto, em determinadas situações. A beleza e o envelhecimento de uma mulher, por exemplo, não podem ser mostrados de qualquer maneira. Em cada momento histórico, estabelece-se uma ordem discursiva que é propagada, estruturada e cristalizada para que os atributos femininos sejam contemplados.

Mesmo com perfil considerado atualmente desejável para uma mulher ser classificada bela, como silhueta esguia, depilada e pele sem machas ou marcas de idade, muitas famosas sofrem com comentários que sugerem que, para as mulheres, há um prazo de validade para a beleza e visibilidade nas grandes mídias. Nesse movimento discursivo, observa-se uma politização da sexualidade, apoiada pela ideia de que a mulher, ao chegar a certa faixa etária, deve se apresentar de uma forma

e não de outra, interdição menos encontrada em se tratando do comportamento da população masculina.

Além da interdição, Foucault (2014) observou que a oposição entre razão e loucura seria uma forma de controle em que instituições reputam os discursos como racionais ou loucos. Ele afirma que o discurso do louco é desqualificado, não considerado, invalidado, nos dias atuais (FOUCAULT, 2014, p. 10 - 11). Nesse aspecto, uma mulher pode ser considerada “louca”, “indesejável” apenas por não se submeter a um padrão estético proposto às mulheres, em certo momento, por certos setores da sociedade.

O autor destacou também como procedimento de controle dos discursos a vontade de verdade, traduzido pelo desejo de um discurso circular como verdadeiro. Nesse âmbito, discursos provenientes de campos como o da medicina, de forma ampla, e da mídia, estabelecem verdades a serem acatadas como afirmações inquestionáveis sobre a beleza feminina.

Toda essa discussão sobre corpo e poder, na visão foucaultiana, deriva de uma leitura que Foucault (2018) propõe sobre o que é o poder para ele. Segundo essa análise, o poder não é fixo ou centrado em uma única instituição e não pode ser entendido como prática centralizada ou unilateral, pois há múltiplos procedimentos de poder institucionalizados nas práticas sociais.

Na obra *Microfísica do Poder*, o filósofo francês comentou, por meio de reflexões históricas, como as relações de poder são intrínsecas a estruturas sociais, partindo para uma distinção entre a macro instituição, representada pelo Estado, e as instituições de portes menores, que docilizam e controlam o corpo dos indivíduos a partir de condutas protocoladas, como igrejas, escolas, clínicas etc. Ele assinalou que “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2018, p. 235).

Conforme Foucault (2018), os poderes não incitam só a repressão, eles também persuadem os indivíduos para que aceitem determinadas práticas de disciplinamento, dominando corpo e cérebro. Essas observações ensejam o conceito de “biopoder”, que se constitui como docilização do corpo não só individual, mas de toda uma população de indivíduos, por meio de práticas que administram vida, a saúde, a higiene, a alimentação e muitas outras instâncias da existência humana.

Ao considerar que o poder está apto a regular os corpos dos indivíduos pela gestão de práticas da vida, nota-se que o envelhecimento da mulher, e da mulher famosa em especial, em discursos que circulam nas mídias, é construído a partir de práticas disciplinares, de formas de docilização de corpos e de mentes.

Envelhecimento e mídias

O crescimento das tecnologias de comunicação, desde o último século, fez surgir muitos espaços em que as mulheres podem ser celebradas, admiradas e até imitadas. Entre esses lugares destacam-se a televisão, o cinema, entre outros dispositivos de mídias, expandindo-se essa visibilidade, na atualidade, para *lives*, Instagram ou vídeos do YouTube. Nesses locais, a imagem da mulher é consumida, compartilhada e vendida incessantemente dentro de uma rede de relações de poderes e sentidos, porém, com certo prazo de validade, pois existe um apelo incessante à imagem sempre impecável das mulheres, exigindo-se delas um aspecto sempre visualmente “agradável” para os seguidores.

Como são complexas as relações de captação de público pelas diversas mídias que constituem o sistema de comunicação na atualidade, conceitos diferentes são criados para a ideia de beleza, aparência e boa forma nesses canais. Nessa dinâmica, o corpo da mulher é colocado

como objeto que deve ser controlado em seus mínimos movimentos e, para isso, uma forma de poder age de modo extremamente eficaz, porém de forma muito sutil.

Conforme já comentado, as formas de atuação do poder, segundo Michel Foucault, produzem uma noção de corpo que se cristaliza a partir de uma rede de poderes. Surge desse processo uma ideia de corpo saudável que é construído por uma sociedade que busca a produtividade a todo custo. Para o público feminino, as regras costumam ser maiores, pois não basta ser saudável, é preciso também ser bela, em um espectro imposto por certas instituições de poder. É também nesse movimento que uma ordem discursiva estabelece como verdade deste momento atual o apagamento das marcas do tempo do corpo feminino, que se vale da sua imagem em meios midiáticos.

Considerado um fator natural, da perspectiva biológica, o envelhecimento converte-se em um infortúnio a ser combatido, evitado, anulado, nas sociedades de consumo e voltadas para a exposição de imagens. Nessa direção, a mulher famosa, por estar em evidência, almeja manter sua visibilidade em alta, sendo instigada, muitas vezes, a eliminar todo rastro que denuncie o envelhecimento do seu corpo, ferramenta de trabalho, buscando subterfúgios que as indústrias da beleza oferecem. A beleza, no mundo midiático, é um item imprescindível a uma mulher e a mídia reforça esse pensamento fazendo uso de imagens de celebridades, pelo ideal de sucesso a que elas é atribuído.

Em pesquisa sobre discursos referentes ao sucesso, nas mídias, Soares (2020, p. 49) avalia que, nesse espaço, “o sucesso não é um mero item lexical, não é apenas posicionamento, não é somente texto, sucesso é uma expressão das forças contrastivas nos discursos circulantes na sociedade”. Segundo o autor, as mídias atuam como veículos que estruturam verdades no imaginário social e o sucesso caracteriza-se como

um valor a ser explorado em uma sociedade consumista. Desse modo, o discurso do sucesso envolve o indivíduo em seus aspectos desejáveis, aqueles que retêm *status* e induz ao desejo dos indivíduos anônimos.

A mulher famosa é, muitas vezes, referência de beleza, comportamento e cuidados com o corpo, e sua atuação pode produzir discursividades a partir do sucesso que cinge seu corpo. Contudo, enquanto as mídias vendem o ideal da boa aparência para o gênero mulher, focando principalmente imagens do corpo, são produzidos conceitos paralelos de um corpo perfeito e belo sustentados por discursos da ordem da economia, saúde, estética, entre outros.

Goellner (2003) propõe que o corpo seja visto como uma relação entre linguagem e cultura na história. Em sua leitura, não existe a possibilidade de o corpo ser universal, pois a subjetividade corresponde a um grupo de fatores culturais, étnicos, históricos e sociais. Goellner (2003) desconsidera a avaliação do corpo somente pelo seu aspecto fisiológico, e o compreende como lugar produtor de sentidos e, eventualmente, proposto por Butler (2019), como produtor de discursos. Dessa forma, pensar o gênero mulher transcende questões relacionadas ao biológico do feminino. Essas questões são históricas, econômicas, e agregam relações de poder que envolvem a dominação masculina. Logo, existem experiências que mulheres vivenciam apenas por serem mulheres e uma delas é o envelhecimento.

O envelhecimento da mulher não deve ser pensado apenas como fator biológico, mas como questão social e biopolítica. Na atualidade, em razão das inúmeras técnicas de rejuvenescimento que irrompem a cada dia, parece que o envelhecimento se tornou um traço que deve ser evitado e, se possível, apagado em favor de uma verdade estética. Para Moreno (2008, p.59), o envelhecimento é inevitável e a sociedade induz a mulher a tratá-lo com discrição, condicionando a beleza ao envelhecimento.

Chauí (1994, p. 18) comenta:

Como se realiza a opressão da velhice? De múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, outras tacitamente permitidas. Oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais visíveis (a burocracia da aposentadoria e dos asilos), por mecanismos psicológicos sutis e quase invisíveis (a tutela, a recusa do diálogo e da reciprocidade que forçam o velho a comportamentos repetitivos e monótonos, a tolerância de má fé que, na realidade, é banimento e discriminação), por mecanismos técnicos (as próteses e a precariedade existencial daqueles que não podem adquiri-las), por mecanismos científicos (as “pesquisas” que demonstram a incapacidade e a incompetência sociais do velho).

Envelhecer em uma sociedade capitalista, a qual exige sempre retorno material e produtividade, envolve riscos e possibilidade de exclusão. Segundo Chauí (1994, p. 18), envelhecer “é sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, não existe para si, mas somente para o outro”, que muitas vezes é um opressor. Portanto, ser velho, muitas vezes, é sinônimo de ser indesejável, que sofre e apenas sobrevive em uma sociedade voltada para a produção de lucro.

Bosi (1994) complementa essa interpretação ao observar como a velhice é percebida na sociedade do século XXI, frisando que se perdeu a habilidade de escutar os mais velhos, tornando-os excluídos, inclusive marginalizados. Considerando que o envelhecimento, embora fator natural, tenha se tornado um aspecto que afasta o indivíduo do meio social, pensar em mulher e seu envelhecimento exige reflexões profundas, pois as cobranças acerca da beleza e juventude da mulher possuem um peso maior que a beleza e juventude de um homem, conforme já apontado.

Mas é importante frisar que, embora o envelhecimento se mos-

tre ainda como algo negativo, a mulher envelhecida também representa um mercado a ser explorado no espaço capitalista. Ela é sem dúvida uma consumidora em potencial. Dessa forma, torna-se necessário inseri-la em uma indústria lucrativa, pois “se os idosos consomem os produtos da mídia, assim como os adolescentes e adultos, é necessária a existência de programas que se destinem a esta faixa etária” (AREOSA et al., 2011, p. 263). Nessa perspectiva, a mídia se apropria de vários discursos que se propagam na sociedade e um desses discursos se apresenta como o envelhecer com liberdade e sem preocupações excessivas com a estética, conforme se discute a seguir, na entrevista cedida por uma atriz brasileira a um canal nacional de notícias.

Entre o dizer e a ação: o envelhecimento nas palavras de uma mulher famosa

Nesta sessão, será analisada a entrevista de Carolina Ferraz, concedida, em 2020, ao *Blog Viva Bem*, da UOL, uma das maiores empresas de conteúdo online, serviços digitais e tecnologia do país. A atriz brasileira é, para muitas pessoas, uma referência de beleza e elegância nas novelas em que atuou. Em entrevista ao “Viva Bem”, na matéria intitulada *Mulheres Ageless: Envelhecer me libertou muito, diz Carolina Ferraz aos 52*, a artista relata como se sente, passando pela experiência do envelhecimento, após os cinquenta anos de idade.

Toma-se como ponto de partida desta análise a noção de enunciado, delimitada por Michel Foucault, em *A Arqueologia do saber*, como “unidade elementar” do discurso (FOUCAULT, 2017). Por meio do enunciado é possível analisar tessituras de poder que se entrelaçam nos discursos sobre o envelhecimento de mulheres, na mídia, e produzem saberes e verdades acerca do corpo feminino na velhice.

O enunciado, segundo Foucault (2017, p.98), não é uma unida-

de da mesma natureza que a frase, a proposição ou os atos de linguagem, (...) “não é uma estrutura”; é “uma função de existência, que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual é possível decidir, pela análise, ou intuição, se eles (os signos) fazem ou não sentido”, Para essa análise, é necessário perscrutar que regras permitem aos signos se relacionarem, e “que tipo de atos eles realizam por sua formulação”.

O enunciado deve ser identificado por meio dos seguintes traços: a) o referencial, o qual diz respeito às leis de possibilidade de aparecimento, às regras de existência dos objetos que podem ser nomeados e descritos pelo enunciado; b) a posição sujeito – nessa dimensão, o enunciado só existe porque nele há um sujeito que enuncia; mas não se trata de um sujeito empírico, sujeito autor e/ou gramatical, mas uma posição vazia que pode ser ocupada por diferentes indivíduos; c) o domínio associado – o enunciado só existe em relação a outros enunciados, anteriores e posteriores, com os quais se relaciona por meio de um campo adjacente; d) a materialidade repetível – todo enunciado tem uma substância, um local, uma data, um regime complexo de instituições para que possa existir (FOUCAULT, 2017).

Feitas essas considerações, apresenta-se, nas linhas a seguir, o texto que será analisado, adotando-se o olhar arqueológico proposto por Michel Foucault, de acordo com o qual o discurso deve ser analisado como “série de acontecimentos”, colocando-se “o problema da relação entre o acontecimento discursivo e os acontecimentos de outra natureza (econômicos, sociais, políticos, institucionais)”. Ao avaliar o discurso como acontecimento, o autor propõe que a análise discursiva deva “reconstituir, atrás do fato, toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas”. Assim, a entrevista selecionada será lida como “acontecimento”, isto é, como cristalização de determinações históricas complexas (REVEL, 2005, p.13), que possibilita ler a dinâmica dos discursos sobre o envelhecimento de mulheres, neste momento presente.

Mulheres Ageless: Envelhecer me libertou muito, diz Carolina Ferraz aos 52 anos.

Em janeiro deste ano, ao completar 52 anos, Carolina Ferraz causou alvoroço na mídia e nas redes sociais ao postar um ensaio nu (superelegante e belíssimo, aliás). Num papo que tivemos esta semana ela me contou que o ato foi muito bem pensado, quase uma ação de militância. “Fiz de propósito. Fui muitas vezes convidada para fazer ensaios assim a vida toda, inclusive por altos cachês, mas nunca topei, não era a minha praia. Mas agora vi que seria uma maneira de me posicionar, de dizer: ‘É isso mesmo, estou envelhecendo, estou feliz, estou com a autoestima alta. Foi uma libertação’. Não foi fácil, eu tenho minhas inseguranças, mas foi do jeito que eu quis, com pessoas que eu escolhi, do meu jeito.”

Como falo sempre por aqui e no meu perfil no Instagram (@silviaruizmanga), em pleno século 21, infelizmente, nós, mulheres, ainda precisamos “chutar a porta” de vez em quando para deixar claro que idade não é limite para nada. Muito pelo contrário. E a Carolina para mim é uma dessas mulheres ageless que desafiam essas amarras que insistem em colocar na gente. Além de ser linda, inteligente, de falar o que pensa.

“Envelhecer me libertou muito, me deu um senso de direção. Eu ganhei muita autonomia. Antigamente eu trabalhava pelos meus sonhos com uma certa reserva. Hoje estou disposta a explorar coisas novas. Eu tenho uma plataforma para me comunicar diretamente com as pessoas, tanta coisa mudou”, diz a atriz e apresentadora goiana, há pouco mais de dois anos longe da TV (ela trabalhou durante 27 anos na Globo e atuou em quase 30 produções, entre séries e novelas e ainda apresentou o Fantástico e o Você Decide).

Aos 51 anos, se reinventou na internet e criou uma poderosa plataforma de conteúdo nas redes sociais, onde publica diariamente para seus quase 2 milhões de seguidores no Instagram e há sete meses em um canal no Youtube, atualizado com vídeos duas vezes na semana sobre receitas, dicas de beleza, viagens, entrevistas com artistas e até reportagens. “Sou minha própria chefe, faço o que gosto, isso é maravilhoso.”

Teve algum sofrimento durante esse processo de se sentir bem na própria pele? “Eu nunca menti a idade, nunca fiz de conta que tenho 25 anos. Sempre me preparei, lutei muito para chegar onde estou, esse bem-estar foi conquistado”, diz ela, inclusive com muita terapia. “Faço a vida toda, foi fundamental.”

Beleza e cuidados com a saúde

Se as fotos nuas da Carolina revelam um corpo lindo, o fato é que ela foi bem privilegiada pela natureza, pois não é do tipo obcecada por dietas e afins. “Eu gosto de comer bem, café da manhã, almoço e jantar. E como bem, comida saudável, mas nunca fui de fazer dieta. Por outro lado, como muito em casa, não sou de ficar comendo na rua. Além disso, acordo muito cedo, durmo cedo e janto no máximo sete, oito da noite.”

Ela também não tem neuras de “musa fitness”, nada de se acabar na academia (essa parte me deu inveja). “Minha filha vai matar por dizer isso, mas durante a quarentena, a única coisa que tenho mantido é o alongamento.” Ela se refere à filha mais velha, Valentina, de 24 anos. Carolina também teve uma experiência de maternidade tardia, aos 47 anos, quando nasceu Izabel, hoje com 4 anos.

Ela conta que não sentiu ainda os efeitos da menopausa e atribui à gravidez recente essa questão hormonal. “Eu acho que dar à luz acabou adiando um processo que para a maioria das mulheres acontece mais cedo, mas devo entrar em breve. Estou pronta para mais essa etapa.”

Carolina também não se incomoda com as marcas do tempo no rosto. “Não tenho botox nem preenchimento, já fiz no passado e não gostei. Não tenho nada contra, posso até usar um dia, mas hoje não quero. E não adianta lutar contra tudo que a idade traz, a gente não vai ganhar! A gente vive em um país onde os homens terem marcas de expressão, cabelos brancos, é considerado sexy. As mulheres são cobradas do oposto. Isso tem que mudar, já mudou em outros países. Basta ver que mulheres como Julia Roberts, Nicole Kidman e Juliane Moore estão nas capas de revistas e em campanhas das grandes marcas de beleza, todas com mais de 50 anos. A gente pode ser bonita em qualquer idade. Vamos ser velhinhas lindas!”

O primeiro ponto a destacar nesta entrevista é o anglicismo *ageless*, empregado no título da matéria, o qual, no Dicionário Michaelis on-line (2016), inglês-português, é um adjetivo que significa imutável, perene, eterno, remetendo ao que não sofre mudanças ocasionadas pelo tempo. No plano midiático, a palavra configura-se como regularidade discursiva que define uma subjetividade para homens e mulheres que se mostram mais jovens aparentemente do que sua idade biológica atesta. Por isso, na matéria, Carolina Ferraz é definida como mulher *ageless*. Os sentidos dessa palavra fazem repercutir um saber sobre o envelhecimento que se constitui pela inclusão de pessoas cada vez mais idosas em práticas sociais antes direcionadas apenas para a população jovem ou adulta. Esse conceito - *ageless*, que vem circulando com certa frequência em diferentes esferas midiáticas, então opera um apagamento de sentidos negativos sobre o avanço da idade das pessoas, como a diminuição da força física e cognitiva, e faz emergir sentidos mais positivos para os corpos que envelhecem, tendo por finalidade a manutenção de uma sociedade que visa à produtividade e ao lucro.

Ainda em relação ao título da matéria, merece realce a oração “envelhecer me libertou muito”, entendida, nesta análise, como enunciado que, associado a outros, opera vários sentidos, entre os quais o de que o corpo feminino está constantemente preso a normas que ditam as grades, as regras de sua visibilidade.

Como se sabe, muitas práticas de consumo deslocam as possibilidades de inclusão de corpos idosos em certas atividades econômicas. Porém, com a ampliação das formas de consumo e o crescimento da população idosa em vários países, como o Brasil, essa regra vem sendo esvaziada, levando ao que Ferraz pôs como provocação, ao posar nua aos cinquenta anos, para uma revista masculina. Essa atitude, segundo a própria artista, não foi um gesto comum, pois tradicionalmente se considerava que a mulher, ao entrar na faixa etária dos cinquenta anos, já não estaria em condições estéticas para protagonizar fotos sem roupas, em revistas masculinas. Porém, a atriz protagonizou as fotos, e declarou que “fez de propósito” o ensaio, como forma de reivindicar o lugar do corpo da mulher mais madura onde ela quiser. Segundo a artista declarou ao Blog:

(...) o ato foi muito bem pensado, quase uma ação de militância. “Fiz de propósito. Fui muitas vezes convidada para fazer ensaios assim a vida toda, inclusive por altos cachês, mas nunca topei, não era a minha praia. Mas agora vi que seria uma maneira de me posicionar, de dizer: ‘É isso mesmo, estou envelhecendo, estou feliz, estou com a autoestima alta. Foi uma libertação’

Dessa declaração cabe observar dois pontos: primeiro, de um lado, a atriz se posiciona como sujeito que combate os discursos que julgam o corpo da mulher território alheio às vontades da própria mulher, afirmando que suas fotos foram uma ação de “militância” “uma libertação”. Segundo ponto a se considerar aqui é que a entrevistada

faz seu ensaio para uma revista masculina, associando-se a enunciados que fazem ou fizeram crer que o corpo da mulher é objeto de desejo masculino, um discurso combatido por movimentos feministas de diferentes nuances. Portanto, mesmo que a idade de Carolina Ferraz seja posta como elemento de resistência, nesse ensaio, buscando romper com discursos que definem o espaço que o corpo da mulher com idade “avançada” deve ocupar, a exposição desse corpo ocorre em um lugar que sempre põs o corpo feminino submisso a uma vontade masculina. A entrevista faz o leitor concluir, dessa forma, que o envelhecimento do corpo feminino também precisa ser moldado de forma a atender à dominação masculina.

Convém, nessa linha, destacar a reflexão de Foucault (2018, p. 111), segundo a qual:

Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.

A atriz declara: “Sempre me preparei, lutei muito para chegar onde estou (...)”, ainda na primeira parte da entrevista, sugerindo que viver de acordo com sua idade, no espaço público, colocou-a numa espécie de “luta”, em que o grande adversário é a aparência jovial que seu corpo deve expressar, levando a crer que o corpo feminino obedece, sim, a regras de visibilidade estabelecidas por diferentes poderes. Essa luta ocorre porque Ferraz é uma mulher que segue uma linha de beleza devido ao posto que possui na televisão, atuando, como atriz ou apresentadora de programas jornalísticos. Esses são lugares que forçam muitas mulheres a disfarçarem as suas marcas de envelhecimento.

Na segunda parte da Entrevista – Beleza e cuidados com a saúde – a atriz explica que não mantém nenhum cuidado específico em relação à alimentação, apenas dá preferência a refeições feitas em casa. Ela afirma ter uma alimentação saudável, mas nunca foi de fazer dieta, também chamada de “regime” alimentar, antigamente. A beldade afirma comer muito em casa, não é de ficar se alimentando na rua. Além disso, acorda muito cedo, dorme cedo e janta no máximo sete, oito da noite. (UOL, 2020, p. 05).

Essa descrição da rotina de Ferraz aponta um aspecto importante em relação ao disciplinamento dos corpos: ao nutrir uma rotina regular e livre de excessos, a atriz submete seu corpo a um disciplinamento e, conseqüentemente, torna-o mais produtivo para o seu trabalho. Para Foucault (2018), as práticas que constituem a vida representam uma forma de disciplinar e docilizar os corpos dos indivíduos por meio de relações que possam lhe fazer mais produtivos. Nesse caso, apesar de a artista não manter cuidados mais rigorosos com o corpo, possivelmente como outras colegas de profissão, ela segue uma disciplina corporal que a mantém desejável para as indústrias midiáticas.

Em um momento da entrevista, no sétimo parágrafo, o entrevistador declara: “Ela também não tem neuras de “musa fitness”, nada de se acabar na academia (essa parte me deu inveja)” (UOL, 2020, p. 06), observa-se a atuação de um biopoder que valoriza a relação boa forma, saúde e beleza, estimulando o pensamento de que a celebridade deve estar constantemente se cuidando, para ser mais produtiva, inclusive. A ênfase na constatação de que a atriz não possui uma frequência intensa de atividade física gera a admiração do enunciador, o qual, ao comentar: “essa parte me deu inveja”, aumenta o valor da atriz no mercado da fama.

A artista declara que não é adepta de procedimentos estéticos, mas não reprova quem busca esses recursos. Seu discurso aponta que

é importante ter uma beleza mais natural possível e o envelhecimento deve-se constituir de forma natural, contudo, para ela, alguma disciplina deve ser buscada para que o corpo funcione bem, ainda que esteja envelhecendo.

Ferraz constitui um padrão *ageless* porque não se enquadra no grupo das mulheres cuja aparência do corpo corresponde à idade que possui e isso é reforçado também na passagem:

Ela conta que não sentiu ainda os efeitos da menopausa e atribui à gravidez recente essa questão hormonal. “Eu acho que dar à luz acabou adiando um processo que para a maioria das mulheres acontece mais cedo, mas devo entrar em breve. Estou pronta para mais essa etapa”. (UOL, 2020, pp. 07).

Observa-se que a atriz está em passagem da juventude para a “velhice”, pois ainda não entrou na menopausa, uma etapa característica da vida das mulheres ao entrarem nos cinquenta anos. Da mesma forma, a gravidez é vista como um aspecto típico do corpo ainda jovem e a matéria relata que a artista engravidou recentemente, embora em outras entrevistas Carolina tenha declarado que foram os recursos da medicina que possibilitaram a sua segunda gestação, recorrendo a procedimentos de inseminação artificial, realçando, assim, o poder do saber médico sobre a biologia feminina. A gravidez da atriz também destaca seu lado sexualmente ativo, o que corrobora com a ideia de que ela não performa aspectos do envelhecimento.

A abordagem de discursos que exigem das mulheres uma aparência de jovialidade muito maior que dos homens é também destaque na entrevista, neste momento:

(...) E não adianta lutar contra tudo que a idade traz, a gente não vai ganhar! A gente vive em um país onde os

homens terem marcas de expressão, cabelos brancos, é considerado sexy. As mulheres são cobradas do oposto. Isso tem que mudar, já mudou em outros países. Basta ver que mulheres como Julia Roberts, Nicole Kidman e Juliane Moore estão nas capas de revistas e em campanhas das grandes marcas de beleza, todas com mais de 50 anos. A gente pode ser bonita em qualquer idade. Vamos ser velhinhas lindas!” (UOL, 2020, pp. 08).

Embora a atriz afirme que o grisalho não é aceitável em mulheres, mas em homens, ela não apresenta cabelos brancos e, apesar de a famosa afirmar que não se deve lutar contra a idade, ela confessa manter uma disciplina alimentar e de sono, que a mantém jovial. Esse movimento aponta para as diferentes posições que o sujeito ocupa ao falar do envelhecimento nas mídias tradicionais, sustentadas por poderes de diferentes dimensões.

Interessante notar nessa passagem, também, que Ferraz toma como inspiração algumas atrizes do cinema hollywoodiano, evidenciando o poder que a instituição midiática exerce sobre padrões corporais que as mulheres devem seguir, ainda na atualidade. Carolina Ferraz tenta, nessa entrevista, desconstruir a ideia de que envelhecer está relacionado a algo ruim, porém a atriz ainda se submete a uma ordem da beleza, a uma estética alinhada às mídias de televisão e cinema.

Ao trabalhar para mídias, a artista revela que esse lugar impõe, sim, regras para o envelhecimento das mulheres e constrói verdades sobre esse corpo. sua posição sujeito aponta que, ao trabalhar para a grande mídia, é difícil não se submeter a uma ordem que atenda aos anseios de uma sociedade de consumo.

Considerações finais

Este trabalho buscou responder que relações de poder se identificam em discursos sobre o envelhecimento das mulheres no arquivo da mídia. Para esse fim, acionaram-se os estudos discursivos foucaultianos e pesquisas sobre o conceito de gênero.

Metodologicamente, analisou-se, pelo princípio arqueológico (FOUCAULT, 2017), uma entrevista cedida pela atriz brasileira Carolina Ferraz sobre seu processo de envelhecimento. A seleção desse texto se amparou na visão de análise do discurso como acontecimento, proposta por Foucault, segundo a qual esse tipo de análise deve reconstituir uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas. Assim, a entrevista selecionada foi lida como sedimentação “de determinações históricas complexas” (REVEL, 2005).

O texto analisado permitiu concluir que a mídia, como arquivo que abriga e produz verdades sobre o corpo da mulher, refugia poderes de várias ordens - econômica, estética, médica e patriarcal. Dessa maneira, o discurso sobre o envelhecimento do corpo feminino circula, nesse espaço, ora ligado a enunciados de resistência, ora alinhado a sentidos que o submetem a uma dominação masculina.

Referências

AREOSA, Silvia Virginia Coutinho; BENITEZ, Lisianne Brittes; WICHMANN, Francisca Maria Assmann; LEPPER, Luciano; CARDOSO, Claudia Maria Corrêa; PEREIRA, Etiane Moreira; WEGNER, Evelin. Envelhecimento, mídia e sociedade. *Revista Contexto & Saúde*. Ijuí: Editora Unijuí, v.10, nº 20, jan./jun. 2011, p. 261 – 266. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/1528/1287>>. Acesso em 31 de março de 2021.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo II: A experiência vivida*. 2ª ed, 1967. Disponível em: <<http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/autores/Beauvoir,%20Simone%20de/O%20Segundo%20Sexo%20-%20II.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2019

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. 1ª ed; 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. In: _____. BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Dicionário infopédia de Inglês - Português [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-02-15 19:04:01]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/ageless>. Porto Editora.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 8º ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *A História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 7º ed – Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2018.

_____. *Microfísica do Poder*. 8º ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. 432 pp.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Edição 20ª. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “A produção cultural do corpo.” In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis, Vozes, 2003.

LERNER, Gerda. *A história do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8º ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MORENO, Rachel. *A beleza impossível: mulher, mídia e consumo*. São Paulo: Ágora, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *História da Beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Thiago Barbosa. *Composição discursiva do sucesso: efeitos materiais no uso da língua*. Brasília: EDUFT, 2020.

SILVEIRA, Flávia Louise Nogueira da Cruz. *A ordem discursiva do envelhecimento e da beleza em mídias digitais: uma análise de relatos de mulheres famosas em blogs e no facebook*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2021.

UOL. *Mulheres Ageless: envelhecer me libertou muito, diz Carolina Ferraz aos 52*. Blog Viva Bem, 2020. Disponível em: <<https://ageless.blogosfera.uol.com.br/2020/05/29/mulheres-ageless-envelhecer-me-libertou-muito-diz-carolina-ferraz-aos-52/?next=0001H15U11N>>. Acesso em 25 de junho de 2020.

“O ‘FEMINEJO’ AGREGA, A ESQUERDA PERDE ALIADOS IMPORTANTES”: AS POSIÇÕES-SUJEITO MOBILIZADAS EM UM ARTIGO DE OPINIÃO DA MÍDIA DIGITAL EM REFLEXÃO FRENTE À ANÁLISE DE ENUNCIADOS DE CANÇÕES DO “FEMINEJO”

Kátia Menezes de Sousa (UFG)

Ana Christina de Pina Brandão (UFCat)

Introdução

Neste artigo, retomamos algumas das análises e discussões realizadas em nosso trabalho de mestrado “O acontecimento discursivo do ‘feminejo’: uma reflexão sobre o empoderamento e os regimes de verdade nas canções de Marília Mendonça” (BRANDÃO, 2020). À época, identificamos uma regularidade enunciativa na mídia digital que atribuíamos às canções interpretadas pela referida cantora o estatuto de feministas, empoderadas e verdadeiras. Vale comentar que esse murmúrio midiático não se direcionava apenas às canções de Mendonça, mas às do “Feminejo”, de forma geral. Todavia, as interpretadas por Marília tinham notório destaque, o que nos levou a estabelecer um recorte considerando somente suas canções. Assim, dez das canções gravadas por ela foram selecionadas e analisadas a fim de que pudéssemos melhor refletir sobre os enunciados da mídia digital em relação a elas.

Um pouco diferente do que fizemos na dissertação, decidimos acrescentar, neste texto, duas canções interpretadas por outras duas cantoras do “Feminejo”: a canção “50 reais”, de Naiara Azevedo e “Ele bate nela”, de Simone & Simaria, além de duas canções interpretadas por Marília Mendonça: “Amante não tem lar” e “Infiel”, que fazem parte do *corpus* de nosso trabalho de mestrado. A decisão de analisar os enunciados de outras canções do “feminejo” se deve a uma análise mais detalhada e atenciosa para o que apontam as posições-sujeito constitutivas de um artigo de opinião, publicado em 28 de dezembro de 2018, no

Jornal *TheIntercept* Brasil, intitulado: “Você tem um minuto para ouvir a palavra do “Feminejo”?”

O referido artigo faz parte das matérias da mídia digital analisadas em nossa dissertação, assim, muito do que observamos sobre seus enunciados será retomado neste trabalho. Contudo, conforme mencionamos, outras reflexões serão feitas, posto que, como veremos, os sujeitos dos enunciados tecem críticas aos feminismos e à esquerda com a afirmação de que estes excluem, enquanto o “feminejo” agrega. Ora, sabe-se que não se pode falar sobre tudo, que não são todos que podem ocupar a posição privilegiada de iniciar os discursos nas instituições e os fazerem circular (FOUCAULT, 2006), sendo a mídia um desses locais. Os efeitos de verdade produzidos pelos enunciados que se fazem circular na esfera midiática têm, de forma considerável, grande potência, já que, geralmente, se considera que quem enuncia possui o saber considerado necessário para fazê-lo. Assim sendo, este artigo tem como objetivo analisar um artigo de opinião publicado na mídia digital para uma reflexão sobre as posições-sujeito, nele mobilizadas, que apontam para um suposto empoderamento e feminismo nas canções do “feminejo”. E para refletir sobre a formação histórica que concede existência a essas posições-sujeito, analisamos, também, os enunciados das quatro canções mencionadas anteriormente.

É importante mencionar que, ao nos referirmos às posições-sujeito, estamos seguindo as orientações foucaultianas sobre enunciado e enunciação. Sendo o enunciado, e, logo, o discurso, da ordem do acontecimento, estando ele ligado a um referencial, constituído de leis de possibilidade e de regras de existência, não importa aqui quem enuncia, quem produz as formulações, mas qual posição social e histórica ocupam os sujeitos enunciadores. Nesse sentido, para Foucault (2002), o sujeito do enunciado “é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes” (FOUCAULT, 2002, p. 107).

Para o filósofo (2002), portanto, o enunciado é da ordem da exterioridade e da dispersão. Descrever enunciados, sob esse viés, im-

plica capturá-los em sua descontinuidade e analisar suas condições de produção. Dessa forma, este artigo se insere nos estudos discursivos foucaultianos, cuja análise empreendida atende aos pressupostos teórico/procedimentais de *A Arqueologia do Saber*. Consideramos, ainda, a analítica do poder realizada pelo autor, principalmente a que abarca os estudos do arqueogenealogista sobre a governamentalidade (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Contribuem, também, para as análises e as reflexões aqui realizadas estudiosas feministas como Margaret Rago (2019), Tânia Navarro Swain (2008; 2013), Johana Oksala (2019) e Joice Berth (2019), dentre outros estudiosos.

O “feminejo” feminista e empoderado, segundo a mídia digital

Afirmamos na introdução deste artigo que, ao colocarmos em análise as posições-sujeito do artigo de opinião em questão, o estamos fazendo sob a visão foucaultiana em relação a enunciado, o que implica que enunciamos a partir de determinados discursos, de determinadas formações históricas, dizendo aquilo que pode ser dito, em uma determinada época, a partir de nossas experiências com as práticas discursivas (FOUCAULT, 2002).

Dizemos porque é possível ser dito e não porque somos os detentores de uma consciência que nos permite ser completamente originais em nossos dizeres. Afinal, no novo há sempre a poeira, o cansaço ou o estigma do velho. Não há nunca enunciado que não preceda o outro (FOUCAULT, 2002). Nesse sentido, analisa-se, aqui, o que efetivamente foi dito e quais efeitos de sentido, quais efeitos de verdade se produz com o que se disse. Contudo, não podemos deixar de dizer que, ao se ocupar uma função enunciativa e colocar enunciados em circulação, não se pode deixar de fazê-lo sem responsabilidade. A posição social e histórica que ocupam os sujeitos do enunciado possui contundência nos dizeres que eles fazem circular. Aquilo que se diz, dependendo de qual posição se diz e que efeitos de verdade isso provoca, possui os seus perigos, como veremos adiante.

(1)

“[...]diferença para o sertanejo tradicional é que, pela primeira vez, elas estão no papel principal. Também não querem mais saber de homem machista e são companheiras umas das outras[...].”

(1.1)

“[...]Elas conseguem falar sobre empoderamento de mulheres – jargão esquerdista detectado – sem nunca dizer que estão falando disso [...].”

(1.2)

“[...]A direita foi eficiente em emplacar uma conotação negativa para chavões repetidos pelos movimentos progressistas. O feminismo virou “abortismo” e sinônimo de mulheres feias e mal amadas. A defesa dos direitos humanos se tornou a defesa de bandidos [...].

Com isso, esquerda, feminismo, patriarcado, empoderamento e machismo, por exemplo, são termos que repelem boa parte do público e podem impedir o avanço do diálogo. Na maior parte dos casos, insistir em explicações não resolve a questão. A vitória de Bolsonaro para a presidência da República nos mostra isso. Venceram aqueles que conseguiram emplacar a versão de que a esquerda e o feminismo são abortistas, bandidos ou sinônimo de mulheres feias e mal amadas[...].”

(1.3)

“[...]Elas [as cantoras do “feminejo”] não se consideram, mas são feministas, embora ajam diferente da esquerda, que se apegam a expressões que pouco ou nada dizem para a maioria das pessoas fora da bolha. O “feminejo” agrega, enquanto a esquerda perde aliados importantes [...].”

(1.4)

“[...]Quando Marília Mendonça se preocupa com a esposa do homem com quem ela fica, a mensagem é clara: esta outra mulher não é necessariamente sua inimiga. Pode parecer óbvio, mas é o oposto do que costuma ser dito em músicas populares. Ela resolveu, de uma forma popular e acessível, a questão da rivalidade entre mulheres, muito discutida em movimentos feministas[...].”

(1.5)

“[...]Quem se identifica com os valores propagados pelo feminejo também provavelmente se identifica com os valores do movimento feminista – só não sabe disso ainda [...].”

AUDI, Amanda; FELIZARDO, Nayara. “Você tem um minuto para ouvir a palavra do feminejo?” *The Intercept Brasil*, 28 dez. 2018.

Mesmo não apresentando o artigo na íntegra⁸, os trechos selecionados para a análise mostram que as posições-sujeito apontam para uma crítica ao discurso feminista, cujo enunciados, provavelmente de base acadêmica, são denominados por termos como “esquerdista”, “bolha”, “chavões”. A crítica se respalda no argumento de que o discurso feminista não consegue alcançar a maioria das mulheres que não estão a par das discussões e pautas de grupos progressistas ou como se menciona no artigo, “fora da bolha”, conforme se nota em 1.1, 1.2 e 1.3. E não por menos, a assessoria e os apoiadores de Jair Bolsonaro, durante as eleições de 2018, através de uma vasta produção discursiva, conseguiram colocar em funcionamento um discurso de deslegitimação (ou mais ainda, de “demonização”) das causas feministas, que, sendo algo da esquerda, deveria ser rechaçado, assim como qualquer ideia de orientação “esquerdista”, conforme vem sustentando a esquizofrenia fascista bolsonarista.

E, assim, o “feminejo” traria a palavra salvadora das causas progressistas por meio das canções que produz e interpreta. O título do artigo: “Você tem um minuto para ouvir a palavra do ‘feminejo?’” faz menção ao enunciado “Você tem um minuto para ouvir a palavra de Deus?”, pergunta utilizada pelos chamados evangelizadores que trabalham em busca da conversão ao cristianismo e da aceitação da palavra do Deus católico e evangélico como a verdadeira, conforme preconizam as igrejas. Com tal título, os sujeitos constituídos no enunciado, para além da apologia ao discurso cristão, ajudam a produzir um efeito de verdade sobre uma possível conduta feminista das cantoras do “feminejo” e sobre a noção de que as canções, que interpretam, falam de empoderamento e propagam valores feministas, como em 1.5 (BRANDÃO, 2020). Se a palavra do Deus católico e evangélico é a verdadeira, se ela é a verdade sobre a forma como os homens devem

8 - O endereço de acesso ao artigo encontra-se nas referências deste trabalho.

se conduzir, a palavra do “feminejo”, em se tratando, especificamente, das mulheres, é a palavra verdadeira sobre como as mulheres devem conduzir a si próprias, de forma mais específica, nos relacionamentos amorosos. A palavra do “feminejo” seria, do mesmo modo, a palavra salvadora, a que nos tira das vendas machistas para a luz de um suposto feminismo e empoderamento.

É necessário comentar que, ao utilizarmos a expressão “efeito de verdade”, estamos nos referindo à noção de verdade a partir de Michel Foucault. Ao fazer uma analítica do poder, Foucault empreendeu, também, uma analítica da verdade (CANDIOTTO, 2013). Isso porque, para o arquegenealogista, não há produção de verdade fora dos jogos de poder, como também não há poder fora dos jogos de verdade (FOUCAULT, 1985). Nessa relação imanente entre verdade e poder, a verdade “produz efeitos regulamentados de poder”. Não obstante, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1985, p. 12). Refletir sobre a verdade, a partir dos estudos de Foucault sobre tal empresa, não pressupõe contestá-la, nem colocar em questão a veracidade de seu conteúdo, opondo o verdadeiro e o falso, mas demanda reflexão sobre os efeitos que a verdade provoca em determinada época, posto que, se cada sociedade possui seus regimes de verdade, cada época, do mesmo modo, possui os seus regimes de poder (BRANDÃO, 2020).

Voltando aos enunciados em análise, certamente que o efeito de verdade sobre o qual comentamos não se percebe apenas pelo título do artigo. Vê-se em 1.5 que as canções do “feminejo” não são apenas a materialização de um discurso feminista acessível (1.3), mas é, também, a materialização de um discurso que resolve. Ao dizerem que Marília Mendonça “resolveu, de uma forma popular e acessível, a

questão da rivalidade entre mulheres”, os sujeitos do enunciado fazem funcionar um sentido que relaciona uma das canções interpretadas por Marília Mendonça à prescrição, a formas de fazer, e, colaboram, com isso, com a homogeneização dos modos de ser mulher (BRANDÃO, 2020). Nesse caso, basta que as mulheres ouçam a referida canção para aprenderem como elas devem se comportar umas com as outras? Uma única canção colocaria em xeque os dispositivos de poder, como o amoroso juntamente com o dispositivo de sexualidade, que não cessam de produzir um sujeito mulher que tem como uma das metas de sua existência a luta pelos homens? (SWAIN, 2008). Afirmar que uma canção resolveu o problema da rivalidade entre mulheres não apenas torna a canção uma forma de prescrição, uma norma de conduta, mas de conduta verdadeira ou a mais verdadeira e, do mesmo modo, uma vez mais, a palavra salvadora se faz ecoar, mais do que a palavra salvadora, uma prática salvadora capaz de fazer o que os feminismos nunca conseguiram fazer: vencer a rivalidade feminina (BRANDÃO, 2020).

Ora, em suma, os enunciados do artigo não apenas atribuem às canções do “feminejo” um teor salvacionista como dão a ele o lugar privilegiado do dizer verdadeiro, um discurso feminista e de empoderamento feminista, sem dizer sê-lo, “acessível” e “popular”. E por acessível e popular, lê-se “de fácil compreensão”, já que a grande maioria das mulheres, como se nota em 1.2 e 1.3, segundo os enunciados, possuem dificuldade em entender termos como machismo e patriarcado. Assim, o “feminejo” seria a enciclopédia didática, o manual de conduta que resolve a rejeição ao feminismo ou aos termos que ele utiliza para expressar as formas de sujeição das mulheres produzidas e enfatizadas por discursos e práticas discursivas que as colocam em lugares desprivilegiados nas relações de poder com os homens. Sigamos as canções interpretadas pelo “feminejo” e seremos empoderadas

e feministas sem nem mesmo saber que o somos, como se nota em 1.5. Veja que em 1.5, o termo valores (“valores do ‘feminejo’”) ajuda a reforçar o que já havíamos comentado, de que as músicas, interpretadas pelas cantoras vinculadas a esse movimento, são dignas de serem seguidas, como a palavra de Deus. Não obstante, uma vez mais, a “palavra do feminejo” é tomada como um discurso feminista não acadêmico, mais acessível.

Não estamos dizendo que os enunciados, em questão, sejam capazes, sozinhos, de produzir e fazer funcionar um discurso de verdade sobre o “feminejo” feminista e empoderado. Eles se relacionam a outros que, como comentamos, formam uma regularidade enunciativa. Assim sendo, os enunciados em análise formam um coro com outras vozes para dizer sobre o “feminejo”, pondo, assim, em circulação enunciados sobre feminismo e empoderamento, na música sertaneja. Entretanto, o que é dito no artigo é bastante relevante, já que não são quaisquer sujeitos quem enunciam. Tratam-se, como já mencionamos, de sujeitos que se posicionam como feministas, mas que tecem críticas aos feminismos e à esquerda. E enunciam na posição de articulistas de um jornal que dialoga mais amplamente com o que seriam as causas da esquerda. Vale lembrar que o jornal *The Intercept* Brasil ficou conhecido por divulgar as mensagens que evidenciaram uma Lava Jato parcial, que não poupou esforços para condenar o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva por um crime que, até o momento, não se provou que ele cometeu. A parcialidade do juiz Sérgio Moro, a propósito, foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal, tornando nulas as sentenças, emitidas por ele, contra o ex-presidente.

Assim, os sujeitos enunciadore não falam de qualquer espaço de enunciação, nem de qualquer posição e o que dizem pode ter um efeito de verdade muito maior do que qualquer outro enunciado que

circula em outro espaço, que não o midiático, sobre o “feminejo” feminista empoderado. Sabe-se que a mídia é um espaço privilegiado de produção de verdades e quando quem diz o faz a partir de um saber ou de alguma posição de prestígio, como a de articulista, os efeitos do que é dito podem ser bem mais contundentes do que aqueles que não ocupam essa função enunciativa. Ademais, é notório que a posição social e histórica ocupada pelas articulistas é a de feministas, como já dissemos. Ou seja, ocupam uma posição de poder-saber que dá relevância aos enunciados que colocam em circulação. Se dizem é porque possuem conhecimento para dizê-lo.

Os sujeitos do enunciado em análise, mais do que colaborarem para a produção de um efeito de verdade sobre “a palavra do “feminejo” como sendo feminista e empoderada, fazem circular um discurso de banalização e de desmerecimento das práticas discursivas feministas e reforçam, em certa medida, a concepção de que suas pautas e causas não avançam ou não avançaram, posto que seus “jargões” não produzem sentidos positivos. Mas o que não se enunciou no artigo é que, se as canções de um grupo de cantoras de um segmento musical, recorrentemente, criticado pela preponderância de cantores masculinos e de letras consideradas machistas e misóginas, possuem atravessamentos do discurso feminista, é porque ele (o discurso feminista) chegou, de alguma, forma, a outros lugares que não apenas na academia ou na “bolha esquerdista”.

Todavia, para avançarmos na análise dos enunciados do artigo, é imprescindível olharmos para as canções do “feminejo” para saber o que os enunciados dessas canções nos dizem para, assim, retomarmos a análise que fizemos nesta seção. Para isso, apresentamos, a seguir, breves considerações a respeito dos feminismos e o que os feminismos entendem por empoderamento.

Sobre feminismos e empoderamento: breves considerações

Consideramos relevante iniciarmos nossas reflexões, comentando sobre o uso do termo feminismos no plural, ao invés de feminismo no singular, o que se deve ao entendimento de que os feminismos são uma multiplicidade (COSTA, 2002). Pode-se falar sobre feminismo negro, indígena, socialista, radical, lésbico, *queer*, trans etc., posto que a condição econômica que ocupam as mulheres, suas etnias, sua orientação sexual tencionam os feminismos a ampliarem e interseccionarem seus estudos e suas lutas. Nesse sentido, há diferenças tanto de atuação política quanto de cunho teórico-metodológico entre eles (BRANDÃO, 2020). Essas análises e essas lutas tomam, portanto, enfoques diferentes, porque partem das condições sociais das mulheres e de campos epistemológicos distintos, e que possuem suas relevâncias.

Sendo assim, não nos debruçaremos na delimitação dessas diferenças, já que há trabalhos que já se dedicaram a isso. O que achamos mais pertinente, devido aos objetivos deste artigo e à análise feita na seção anterior, como a que será feita na próxima, é concentrarmos nossas breves considerações em relação ao que há de comum nos feminismos. Quaisquer debates que sejam promovidos por eles, o que está em jogo são questões em torno de equidade (FRAISSE, 1995). Rago e Pelegrini (2019, p. 11) comentam que o movimento feminista cresceu de forma surpreendente nas últimas décadas na América Latina como em muitos outros países do mundo,

levando milhares de mulheres às ruas, não apenas para denunciar a violência do patriarcado, em todas as suas formas materiais e simbólicas, as opressões que recaem sobre os corpos femininos, mas também para exigir outras respostas públicas e políticas e para propor profundas transformações no imaginário social e nos modos de interpretação do mundo, contribuindo

para construir modos de existências mais dignos, justos e libertários, sobretudo em face da universalização do regime neoliberal e da ascensão das forças conservadoras e misóginas.

As afirmações de Rago e Peregrini confirmam o que comentamos acima, pois não importa qual força discursiva conduzem as mulheres a uma luta contra o poder patriarcal (RAGO, 2019), o que importa, de fato, é que essa luta se estabelece a fim de produzir/transformar as visões em torno do sujeito mulher e de lhes garantir formas mais dignas de vida. Não estamos negando o fato de que há problemas e incoerências nos feminismos e nem que o sujeito feminista não seja contraditório, mas negar a forte atuação dos feminismos contra o referido poder é, no mínimo, injusto. Ademais, sempre foi característica do feminismo a problematização de si mesmo, estando em permanente (des/re)construção. Assim, o próprio feminismo se entende problemático, instável, tenso (COSTA, 2002), mas jamais esvaziado de significância.

No que tange ao empoderamento, em nossa pesquisa de mestrado, perguntávamo-nos o que os feminismos denominavam por tal temática. Já nos era visível, observando os enunciados em circulação, que esse termo estava atrelado a um saber que o direcionava para expansão social. Deparamo-nos, à época, com uma vasta literatura sobre o tema, em sua maioria artigos, associados a diferentes áreas do conhecimento. A maioria desses trabalhos confirmava nossa hipótese inicial, de que ele era basicamente tratado como expansão social e econômica de pessoas ou comunidades pobres ou como fortalecimento da saúde emocional (BRANDÃO, 2020). Havia, entretanto, pouca ou quase nenhuma reflexão mais política e crítica sobre o que estudiosas feministas, como Joice Berth, denominam como teoria (BERTH, 2019).

Na obra *Empoderamento*, da coletânea *Feminismos plurais*, lançada em 2019, Berth critica essa visão acrítica a respeito do em-

poderamento e alega que, sob a ótica feminista, ele é basilar para o enfrentamento de opressões e “equalização de existências em sociedade” (BERTH, 2019, p. 23). Nesse ponto, apesar das divergências nas discussões sobre empoderamento existentes dentro dos próprios feminismos, o que se almeja com ele é a luta pelo fim das opressões de gênero (SARDENBERG, 2006). Para tanto, trata-se, segundo Berth, de ação que visa o fortalecimento do coletivo e não apenas do individual. Para ela, autoafirmação, autovalorização, autoconhecimento e autorreconhecimento de si mesmo como sujeito histórico e político é necessário (BERTH, 2019).

A autora alega que a teoria do empoderamento visa mudança social, mas para que a referida mudança contemplasse as mulheres negras e não brancas, os movimentos feministas representativos dessas categorias ressignificaram as fissuras e as distorções que essa teoria comportava ao se considerar um modelo universal de mulher (branca/hétero etc.). Leva-se em conta, portanto, a observação das “desigualdades por uma perspectiva de gênero, partindo dos lugares sociais das mulheres” (BERTH, 2019, p. 51). Ou seja, esses movimentos consideram o empoderamento a partir das interseccionalidades, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw e que vem sendo usado para entender e discutir como os sistemas discriminatórios acabam por posicionar as mulheres nas relações de poder a partir de suas etnias, classe social, orientação sexual entre outras (CRENSHAW, 2002). O que se considera, por exemplo, é que uma mulher negra ocupa um lugar ainda menos privilegiado do que uma mulher branca na estrutura social, política, ideológica etc. A tentativa do empoderamento, de acordo com Berth (2019), é a de tentar, como já comentamos, ressignificar as práticas discursivas e todo um aparelho sistêmico que elas produzem, que colocam as mulheres em situação de desigualdade com os homens e com outras mulheres.

A autora argumenta que, para os feminismos, a expansão econômica para o fortalecimento social é indissociável do processo de empoderamento, uma vez que para os negros e, em especial, para as mulheres negras e não brancas têm sido oportunizadas poucas condições de existência digna (BERTH, 2019). Além da expansão econômica, Berth (2019) ainda afirma que a participação social, principalmente em atos e eventos em que se pode exercer a democracia participando de discussões em relação à comunidade e à sociedade em que se está inserido, é importante para a compreensão de que decisões, que modificam, em certa medida, a vida das pessoas, não deveriam ser tomadas de cima para baixo, como ocorre amplamente no Brasil. Ademais, a participação social, segundo ela, é, do mesmo modo, uma forma de resistência, uma vez que ações, como a de consulta à população, constituem uma forma de tentar que outras desigualdades ou a expansão das que já existem sejam desenvolvidas.

A estudiosa dá grande ênfase à estética e à afetividade como dimensões importantes na teoria do empoderamento. Para ela, a valorização da estética negra como bela é essencial para a produção do contradiscurso em relação aos padrões de beleza que colocam o branco e o magro como desejáveis e os mais aceitáveis. Todavia é enfática ao dizer que a visão de si como um ser belo não deve, em absoluto, implicar que isso crie uma subjetividade narcisística e competitiva e que acabe por contribuir com o estabelecimento de outros padrões de beleza, desconsiderando os que estão fora desses padrões. Nesse sentido, a autoestima no que se refere ao estético tem sentido político e implica no fortalecimento de uma coletividade e não do individual apenas (BERTH, 2019).

Em relação à afetividade, Berth (2019) evidencia que não se trata de criar relações em que o assistencialismo seja a base delas. Ao que nos parece, o olhar de Berth para a afetividade sugere que se olhe

para o diferente com mais empatia e que se entenda que os processos de desenvolvimento não são homogêneos. É considerar que somos resultado de uma maquinaria discursiva. Isso significa que nossas respostas a determinadas experiências são afetadas pelo grau de subjetivação a que somos submetidos ou a que nos submetemos (FOUCAULT, 1995).

Pelo exposto, nota-se a preocupação em distanciar a concepção feminista de empoderamento, principalmente no que concerne ao que pensam as feministas negras, de uma concepção neoliberal de empoderamento. A separação entre o que ela denomina de empoderamento individual e coletivo é uma das discussões que evidencia tal preocupação. Berth (2019) é taxativa ao dizer que é superficial a visão de que o empoderamento seja a superação individual de determinadas opressões, quando se continua reproduzindo opressões com outros grupos. E cremos que se deva acrescentar, com os mesmos grupos. Não se pode apenas considerar que as relações de poder ocorram apenas entre grupos ou sujeitos opostos. Seguimos a concepção foucaultiana de que qualquer relação pressupõe uma relação de poder, bem como a concepção de o poder não ser da ordem da opressão simplesmente. O poder funciona como algo que produz, que produz sujeitos, discursos, práticas (FOUCAULT, 1995). Assim sendo, o poder pode ser sutil e, sendo sutil, é altamente eficaz.

Há reflexões feitas a respeito do empoderamento sob a luz dos feminismos que realizamos em nosso trabalho de mestrado que, por questão de espaço, deixaremos de tratar aqui. Cremos que são reflexões importantes, posto que, como expusemos acima, é próprio dos feminismos (re)pensar a si próprios e as práticas discursivas que produzem e reproduzem. Nesse sentido, cremos que há questões sobre o empoderamento que melhor necessitam ser pensadas, principalmente com o avanço do neoliberalismo para todas as relações possíveis, como veremos mais adiante. Entretanto o que Berth (2019) afirma é

suficiente e bastante relevante para a análise que faremos na próxima seção, em que nos amparamos também na analítica empreendida por Foucault acerca do neoliberalismo como uma racionalidade de estado (FOUCAULT, 2008a).

“A palavra do ‘Feminejo’: as canções em análise

Conforme já afirmamos na introdução deste trabalho, diferentemente do que fizemos em nosso trabalho de mestrado, em virtude do que apontam as posições-sujeito mobilizadas no artigo de opinião: “Você tem um minuto para ouvir a palavra do feminejo?”, incluímos, para fins de análise, duas canções que não são interpretadas por Marília Mendonça: a canção “50 reais”, interpretada por Naiara Azevedo e “Ele bate nela”, interpretada pela dupla Simone & Simara. Das canções interpretadas por Marília Mendonça, selecionamos “Amante não tem lar” e “Infel”. A escolha de selecionarmos estas duas canções das 10, cujos enunciados foram analisados na dissertação, se deve ao fato de que a primeira é a canção mencionada no artigo de opinião como a que resolve o problema da rivalidade feminina e, a segunda, é de longe uma das canções mais famosas do “feminejo”. Ademais, a atitude de deixar o companheiro, como mostram “50 reais” e “Infel”, faz parte do que a mídia digital considerou como empoderamento, o que pode ser melhor observado em nossa dissertação.

Estas duas canções (“50 reais” e “Infel”) abordam o tema da traição, e seus enunciados nos mostram como seus sujeitos (as personagens das canções) reagem diante da constatação das traições. Já a canção “Ele bate nela” é praticamente o relato de uma personagem que sofre violência doméstica, como o próprio nome sugere, fato que foi bastante celebrado à época da irrupção do acontecimento discursivo

que atribuiu ao “feminejo” o status de feminista e empoderado. Vale acrescentar que, com exceção de “Ele bate nela”, que foi lançada em 2014, “Infiel” e “50 reais” foram lançadas no início de 2016 e “Amante não tem lar”, no início de 2017. Ou seja, as quatro canções fazem parte de um conjunto enunciativo que colabora para o feminismo e o empoderamento que se credita nelas, de acordo com os enunciados veiculados na mídia digital, mais fortemente, entre os anos de 2016 a 2018.

Por fim, antes de partirmos para a análise das canções, por este artigo esboçar parte dos resultados de nossa pesquisa de mestrado, iremos, consoante com o que já temos feito neste trabalho, recorrer amplamente a ela, às reflexões que fizemos, como também, a uma parte do conjunto teórico a que recorreremos para fundamentar nossa escrita. Mesmo trazendo duas canções que não fizeram parte de nosso *corpus*, seus enunciados nos permitem retomar o que já enunciamos anteriormente, como, do mesmo modo, nos levar a outras reflexões.

Amante não tem lar	Ele bate nela
(2) Ele te ama de verdade E a culpa foi minha Minha responsabilidade eu vou resolver Não quero atrapalhar você (2.1) E o preço que eu pago É nunca ser amada de verdade Ninguém me respeita nessa cidade Amante não tem lar Amante nunca vai casar. [...] (2.2) Amante não vai ser fiel Amante não usa aliança e véu	(3) [...]E agora ele bate, bate nela E ela chora Querendo voltar pros braços de sua mãe (3.1) E agora Eu tô sem saída E se eu for embora Ele vai acabar com a minha vida[...] (3.2) [...]AAAi, aai Quanta dor eu sinto no meu peito Devia ter feito as coisas direito[...]

Iniciamos nossa análise com os enunciados das canções “Amante não tem lar” e “Ele bate nela”. Os enunciados de “Amante não tem lar” apontam para o que seria um ato de confissão em que uma das personagens diz a outra ter se envolvido com seu companheiro. Os enunciados, portanto, demonstram claramente que há dois tipos de sujeito comumente denominados pelas práticas discursivas do matrimônio ou de uma moral matrimonial: a esposa e a amante. O que nos interessa, obviamente, não é estabelecer um juízo de valor: se a traição é boa ou ruim, mas de observar que os enunciados nos mostram o sujeito culpado, como se nota em (2) e o sujeito condenado, como se nota em (2.1) e (2.2).

Não se trata de qualquer sujeito nem de qualquer culpa. Ao se assumir responsável e única responsável pela relação extraconjugal relatada, o sujeito do enunciado se mostra conduzido por uma prática discursiva patriarcal que culpa as mulheres, e unicamente as mulheres, pelos “desvios” dos homens. Prática que tem na pastoral cristã parte de sua constituição. Não é possível afirmar que o poder patriarcal tenha se constituído a partir do discurso cristão e nem que seja apenas mérito dele a constituição de um sujeito feminino inferior ao masculino (BRANDÃO, 2020). Foucault (2014) alega que a Grécia antiga era uma sociedade essencialmente viril e que *status* da mulher era determinado pelo fato de ela ser esposa, filha ou tutora de alguém (FOUCAULT, 2014). Não se pode, entretanto, negar à pastoral cristã a produção de um discurso que constituiu e constitui a mulher pecadora, portanto culpada, a partir da figura de Eva (BRANDÃO, 2020).

Rago nota que na pastoral cristã, desde Eva, “responsável pela queda da humanidade”, as mulheres são constantemente associadas “ao pecado, à carne, vistas como perigos públicos e citadas como perdulárias, frívolas, sensuais e pecadoras[...]; demandam, portanto, maior vigilância e controle pelos homens” (RAGO, 2019, p. 181). Sendo assim,

como publicamente perigosas, pecadoras, são passíveis de condenação como se observa em 2.1 e 2.2. Apesar da pastoral, Foucault (2008b) a denomina de poder, tratando-se de um conjunto de técnicas introduzidas e utilizadas desde que o cristianismo se constituiu como religião e igreja com o objetivo de conduzir os homens rumo à salvação e ao reino de Deus numa proporção que abrange toda a humanidade. Um poder que, para o arqueogenealogista, não parou de se aperfeiçoar por, ao menos, 15 séculos, desde o II e III d. C. Um poder cujas técnicas, como a confissão, começaram a se expandir, a partir do século XVI, para diferentes áreas, abrangendo, também, diferentes tipos de relação (FOUCAULT, 2017).

Mais do que isso, as técnicas de governo da pastoral, ao se expandirem para além da igreja, ajudaram a constituir o que, no referido século, começa a se instituir como o Estado, que integrou, justamente, numa “nova forma política”, as técnicas de governo da pastoral (FOUCAULT, 2008b, p. 236). Na pastoral cristã, o governo dos indivíduos deve levar a uma vida de obediência a Deus, constituindo um sujeito pecador que se reconhece como tal por meio de enunciados que apontam o pecado, a falta, a culpa e a gravidade deles diante de Deus, o que, como consequência, constituirá um efeito de verdade. Ao reconhecer em si uma verdade e confessar essa verdade sobre si, o indivíduo se alia a uma suposta subjetividade (CANDIOTTO, 2013). É esse efeito de verdade, essa constituição subjetiva da mulher pecadora, do sujeito feminino do pecado, que se nota nos enunciados de “Amante não tem lar”. Ao confessar e se assumir culpada por um envolvimento amoroso, o sujeito do enunciado toma a posição de frívola, pecadora, alia-se a essa subjetividade, reconhece em si um efeito de identidade constituído pelo poder pastoral, um poder “que ajuda a reproduzir e sustentar, por meio de suas tecnologias de poder, governos e condutas patriarcais e misóginas” (BRANDÃO, 2020, p. 78).

Ademais, ao se reconhecer como culpada, o sujeito do enunciado aceita sua condenação de não ser, principalmente, a esposa, mas

a amante sem a perspectiva do amor romântico. As feministas pós-estruturalistas que partem dos pressupostos foucaultianos para embasamento de suas análises, como é o caso de Tânia Navarro Swain (2008), apontam como o amor, mais especificamente, o dispositivo amoroso, é essencial para a manutenção do poder dos homens sobre as mulheres (SWAIN, 2008). Conduzir as mulheres para o matrimônio, para a luta pelos homens, para as divisões de gênero, para uma feminilidade é forma de controlar as mulheres, seus corpos, seus desejos. Nesse sentido, a constituição da amante ou da esposa, o desejo do amor, o desejo do matrimônio, o desejo dos homens, não escapam às tecnologias de produção de gênero do patriarcado (SWAIN, 2008; OKSALA, 2019).

Os enunciados de “Amante não tem lar”, portanto, fazem ecoar um discurso conservador da pastoral cristã, que culpa as mulheres por seus atos. Fazem ecoar, do mesmo modo, “verdades construídas por meio desse discurso, tais como arrependimento, virtude e paraíso. Se no discurso cristão, a virtude é caminho para o paraíso, em ‘Amante não tem lar’, o arrependimento e a virtude são caminhos para o casamento” (BRANDÃO, 2020, p. 79). Os enunciados também nos mostram o exercício do poder. Ao confessar, “num ato de contrição e renúncia de si”, como é próprio dos sujeitos da pastoral cristã, o sujeito do enunciado “permite a sua interlocutora a decisão de condená-la ou absolvê-la” (BRANDÃO, 2020, p. 79). Nesse caso, tem-se claramente uma evidência do que Foucault denominou de relações de poder. O poder, na acepção foucaultiana, se exerce sobre sujeitos livres e por meio de sujeitos livres (FOUCAULT, 1995), nem sempre conscientes do quanto os discursos, do quanto as relações de poder têm efeito sobre eles.

Em “Ele bate nela”, os enunciados nos permitem vislumbrar uma triste prática de alta estatística na sociedade brasileira, a violência doméstica. Quando em 3.1 o sujeito do enunciado assume a posição linguística de um eu, a ameaça de morte se mostra clara, retratando a narrativa de diferentes mulheres, de diferentes etnias e condições sociais sobre a experiência de violência vivida com seus companheiros.

Esse sujeito que não consegue se mover com medo da possibilidade da morte, fato que é real, devido ao enorme número de feminicídios – que, a propósito, teve alta significativa, desde a eleição de Jair Bolsonaro –, essa posição-sujeito que, lastimavelmente, pode ser ocupada por diferentes mulheres é o que se nota em 3 e 3.1.

Todavia não se pode deixar de observar, assim como em “Aman-te não tem lar”, que o sujeito do enunciado se posiciona como culpado, como ocorre em 3.2. Novamente, a mulher culpada emerge dos enunciados de uma das canções do “Feminejo”, só que dessa vez a culpa se deve à má escolha do companheiro, o famoso “dedo podre”. Um enunciado que não cessa de ser retomado e que responsabiliza a mulher pelas escolhas erradas em seus relacionamentos. Na canção, as consequências de “não ter feito as coisas direito” é o de estar em situação de violência. Ora, sabe-se que o poder patriarcal e seus diferentes sujeitos culpam as mulheres pelas experiências degradantes, como a do estupro, as quais elas são submetidas: a saia curta, o estar embriagada, o não se casar bem. Não faltam denúncias de constrangimento das vítimas por parte de delegados, advogados, juízes e promotores. Se a condução das mulheres para o matrimônio, para a luta pelos homens, para as divisões de gênero, para uma feminilidade é forma de controlar as mulheres, constituí-las como as culpadas, as irresponsáveis, as históricas, também não deixa de ser uma forma de controlá-las.

Tânia Navarro Swain (2013), amparada pelos estudos de Michel Foucault sobre a formação do discurso em relação à loucura (FOUCAULT, 1997) e em relação à constituição do dispositivo de sexualidade, a despeito da histerização dos corpos das mulheres, no volume I de *História da sexualidade* (FOUCAULT, 2017), analisa como a razão tomou uma essência, uma verdade preponderantemente masculina. E sendo de domínio masculino é, logo, falocêntrica. Assim, as mulheres, dela, foram excluídas, tornando-se as sem razão, podendo ser denominadas de loucas, históricas, culpadas:

Da desrazão social e representacional das mulheres, portanto, resultam todas as culpas, desde o pecado original até a malformação ou a morte dos nascituros, passando pela força dos súcubos maléficos, portadoras da irresistível luxúria, da sedução à qual atraem os pobres desavisados. É assim que a loucura presente na definição do ser mulher faz dela alvo, presa, vítima, objeto de controle, de dominação e, sobretudo, de um desejo irrefreável, justificativa de todas as exclusões e violências. (SWAIN, 2013, p. 225).

Vê-se que há condições de possibilidades para que sejam tão marcantes as práticas discursivas, que constituem um sujeito feminino culpado por suas escolhas, atitudes, por seu comportamento. Se não fossem, não fariam parte do conjunto enunciativo das canções em análise ou de tantos outros textos que circulam em nossa sociedade. Conforme Vaz (2013, p. 40), a partir de Foucault, “o enunciado é singular porque é situado historicamente. É repetível porque é uma função também marcada historicamente”. Não importa quem as compôs. Se esses enunciados fazem parte de canções populares é porque há, como afirmamos, condições de possibilidade para que esses enunciados sejam produzidos, retomados, veiculados. No caso do sertanejo, do “feminjejo”, mais especificamente, o perigo de enunciados como esses, por alcançarem um número significativo de indivíduos, está na potencial continuidade da reprodução de uma verdade sobre as mulheres constituída pelo poder patriarcal.

No que tange aos enunciados do artigo de opinião e para o que apontam as posições-sujeito, é possível concluir que “a sororidade, na prática, não deixa de ocorrer sem que haja culpa, renúncia, sofrimento [...], sem que deixe de haver o que o patriarcado não cessa de alimentar: de que é tão somente da mulher a culpa das fraquezas dos homens” (BRANDÃO, 2020, p. 79). Nesse mesmo sentido, pode-se chegar à constatação de que o empoderamento feminino, nas canções, ocorra não sem deixar de veicular enunciados que reproduzem e reforçam um discurso de que é das mulheres a culpa das violências que sofrem. Os

enunciados do artigo de opinião deixam de considerar, também, como as mulheres são ainda conduzidas para o amor, para o matrimônio, como, segundo Swain (2008), o amor romântico e a necessidade de tê-lo acabam sendo objetivo de vida, condição identitária das mulheres.

50 reais	Infiel
<p>(4)</p> <p>Que lixo</p> <p>Cê tá de brincadeira</p> <p>(4.1)</p> <p>[...]E por acaso esse motel É o mesmo que me trouxe na lua de mel? É o mesmo que você me prometeu o céu? E agora me tirou o chão[...]</p> <p>(4.2)</p> <p>[...]Não sei se dou na cara dela ou bato em você Mas eu não vim atrapalhar sua noite de prazer E pra ajudar pagar a dama que lhe satisfaz Toma aqui uns 50 reais[...]</p>	<p>(5)</p> <p>Isso não é uma disputa Eu não quero te provocar</p> <p>(5.1)</p> <p>No momento deve estar feliz E achando que ganhou Não perdi nada, acabei de me livrar</p> <p>(5.2)</p> <p>Com certeza ele vai atrás Mas com outra intenção ‘Tá sem casa, sem rumo E você é a única opção</p> <p>(5.3)</p> <p>Se sabia de tudo Se vira a culpa não é minha O seu prêmio que não vale nada Estou te entregando Pus as malas lá fora e ele ainda saiu chorando Essa competição por amor só serviu pra me machucar</p>

Como já mencionado, a descoberta da traição é enunciada em “50 reais” e “Infiel” e, em ambas, os companheiros são deixados. O fato de as canções apresentarem personagens que deixam seus companheiros, ou pela descoberta da traição ou pela insatisfação com a relação, foi justificativa, no murmúrio midiático digital, para que o “Feminejo”

recebesse o status de empoderado. No artigo de opinião analisado, que também é parte constitutiva desse murmúrio, faz-se ecoar, do mesmo modo, enunciados que o legitimam de empoderado, como já se sabe. Por essa razão, os enunciados das duas canções serão analisados, sob a luz do texto de Berth (2019), a propósito do empoderamento feminista e, sob a luz foucaultiana, a despeito do neoliberalismo como uma racionalidade de estado (FOUCAULT, 2008a).

No curso ministrado no Còllege de France, no ano de 1979, *O nascimento da biolítica*, Foucault (2008a) analisa o neoliberalismo como uma racionalidade governamental que se estende para toda a sociedade. Nesse sentido, o neoliberalismo, sob o que pensa o filósofo, é muito mais do que uma forma de gerir a economia do país, mas uma forma de conduta da população, uma forma de constituição de uma sociedade que tem, como princípio regulador, o mercado e a dinâmica concorrencial. Assim sendo, toda e qualquer relação deve funcionar como uma empresa: o trabalho, o casamento, o namoro, a família, a casa etc. Para tanto, a gestão neoliberal lança mão de uma política de moldura que se utiliza ou se utilizará de técnicas e procedimentos de intervenções sociais diversas, tais como no campo da educação, da cultura e até no campo jurídico com a criação de leis que asseguraram a ampla concorrência, a liberdade de consumo, a possibilidade de micro empreendedorismo, a título de exemplo, a fim de que uma espécie de sujeito neoliberal seja constituído, formatado, produzido: o sujeito empresário de si, da produção e da concorrência; o sujeito da renda.

A respeito do sujeito da renda, não se trata, unicamente, de renda financeira, mas de renda psíquica. Assim, as tecnologias de verdade da racionalidade neoliberal constituem um sujeito que deve ter no seu investimento, seja ele qual for, prazer e gozo. Desse modo, uma mulher que investe tempo em cuidados com o filho, como investimento que

produz capital humano, poderá esperar, desse investimento, um retorno quando essa criança, no futuro, tiver uma renda financeira. Esse retorno, todavia, não significa que a mãe desfrutará dos ganhos financeiros do filho, mas se sentirá satisfeita por ver o filho empregado (FOUCAULT, 2008a) e bem empregado, diga-se de passagem. Esse mesmo tipo de investimento pode ser pensado para outras relações, como a do casamento, por exemplo.

O que os enunciados de “Infiel” nos mostram é justamente “um sujeito feminino constituído por essa racionalidade, uma vez que leva as relações afetivas para a lógica do mercado” (BRANDÃO, 2020, p. 87). A rivalidade feminina que os enunciados do artigo de opinião, em 1.5, afirmam que “Amante não tem lar” resolve são contrapostos pelos enunciados de “Infiel”, como se nota em 5.1. Veja que o sujeito do enunciado não perde, ele se livra. O uso do verbo ganhar e do verbo perder também aponta para a concorrência. Nesse caso, os sentidos da concorrência são fortemente constituídos pela perda (que não é perda, mas livramento, segundo os enunciados) e pelo ganho. O primeiro enunciado em 5, “Isso não é uma disputa”, aliás, é contradito pelo último enunciado em 5.3: “Essa competição por amor só/serviu pra me machucar”.

Nota-se, do mesmo modo, uma posição de superioridade do sujeito do enunciado em relação a sua interlocutora: o livrar-se aponta para essa posição. Essa mesma posição pode ser vista em 5.2: a “única opção” evidencia que a amante era apenas distração, objeto de uso. Temos observado que, em enunciados que discursivizam a competição, a desvalorização do objeto/sujeito do qual se fala costuma ocorrer, mesmo que de forma sutil. “E é na lógica da competição, da concorrência, logo, da rivalidade, que se vê, em ‘Infiel’”, o objeto de disputa ser entregue (BRANDÃO, 2020, p. 87). O investimento do tempo, dos cuidados, do amor depositado na relação não teve o retorno esperado, a

renda esperada, o que torna o companheiro um prêmio sem valor, como se pode ler em 5.3. Sabe-se que o prêmio, o gozo, a renda, o reconhecimento são os objetivos de qualquer concorrência. Assim, uma vez mais, a competição é evidente em “Infiel”. E por mais que a disputa tenha sido ganha pela amante, o prêmio recebido por ela “não vale nada” (BRANDÃO, 2020).

Em “50 reais”, o homem infiel também é discursivizado como algo sem valor, mas de forma mais agressiva, como aponta o uso do termo “lixo”, em 4. A constituição identitária da amante é, do mesmo modo, feita de forma bem mais agressiva do que em “Infiel”, já que ela é digna de apanhar, como uma “maldita Geni”, como se vê em 4.2. Não obstante, o enunciado “E pra ajudar pagar a dama que lhe satisfaz/ Toma aqui uns 50 reais[...]” remete a um discurso de desvalorização da mulher, a uma prática sexista e machista de que os corpos das mulheres são objeto de consumo que podem ser descartados ao bem prazer dos homens. Objeto pelo qual se paga, se compra, se investe. Dessa forma, o enunciado em questão constitui um sentido de que a amante é uma opção apenas sexual e não afetiva. Vale lembrar que esse mesmo sentido é constituído pelos enunciados de “Amante não tem lar”. Dessa forma, os enunciados dessas duas canções trazem à sua sombra a memória de um outro: de que algumas mulheres servem para casar, outras, nem tanto. A posição de superioridade também é marcada pelo enunciado em análise. Em “50 reais”, a hierarquização entre as mulheres não é apenas moral (a amante é a Eva maldita), mas financeira.

Os enunciados das canções, portanto, nos mostram, sim, disputa, concorrência entre as mulheres. As vitoriosas são as que podem descartar os companheiros. No caso das duas canções, os enunciados nos mostram que a rivalidade feminina não é simplesmente constituída pelas tecnologias de gênero do poder patriarcal, que colocam as mu-

lheres em disputa pelos homens. A rivalidade e a competição já são também incentivadas pelo regime de verdade neoliberal. Se os enunciados das duas canções evidenciam um sujeito feminino empoderado por deixarem os companheiros infiéis, porque podem fazê-lo, certamente porque possuem renda, e isso necessita ser considerado. Os enunciados nos mostram, do mesmo modo, contudo, que esse sujeito feminino empoderado é o sujeito feminino empoderado neoliberal (BRANDÃO, 2020). “Não se pode falar em empoderamento feminista, conforme orienta Berth (2019), quando o que se vê é concorrência, desvalorização e individualismo”, quando os enunciados nos mostram práticas machistas e sexistas sendo adotadas pelas mulheres (BRANDÃO, 2020, p. 91). Vale retomar, ainda, que Berth (2019) é taxativa ao dizer que é superficial a visão de que o empoderamento seja a superação individual de determinadas opressões, quando se continua reproduzindo opressões com outros grupos, o que nós acrescentamos, com os mesmos grupos.

Considerações Finais

Se os enunciados das canções nos mostram hierarquização entre as mulheres, disputa, concorrência e desvalorização; se os enunciados nos mostram que a culpa da infidelidade dos homens recai, principalmente, nas amantes; se os enunciados nos mostram que a busca pelo amor romântico, pelo matrimônio, continua sendo objetivo de grande dimensão na vida dos sujeitos desses enunciados é porque o poder patriarcal continua tendo força na constituição dos sujeitos femininos, dos sujeitos mulheres. É importante retomar Swain (2013) sobre a razão como sendo propriedade do masculino. Assim, as racionalidades, como o capitalismo e o neoliberalismo, os jogos de verdade são essencialmente masculinos. E o que se espera dos feminismos é justamente a

tentativa de constituir outras verdades que não sejam as produzidas pelo patriarcado, produzidas por uma razão altamente falocêntrica, como a das sociedades ocidentais.

Não estamos, de forma alguma, desmerecendo as canções do “Feminejo” e não se trata, do mesmo modo, de tecer críticas às cantoras desse segmento musical, haja vista que a grande parte das canções interpretadas por elas é, inclusive, composta por homens. Das 4 canções analisadas neste trabalho, apenas “Infidel” foi exclusivamente composta por Marília Mendonça, o que demonstra que há, ainda, grande domínio dos homens nesse segmento musical. E não está em análise se as cantoras são ou não feministas, o que está em análise é o que os enunciados das canções evidenciam, conforme já afirmamos. E por essa razão, entendemos que a leitura dessas canções deve ser feita de forma mais crítica.

Nesse sentido, acreditamos que os sujeitos do feminismo, ao assumirem a função enunciativa, devem fazê-lo com responsabilidade e coerência. Os sujeitos do enunciado do artigo de opinião não falam sozinhos. Outros sujeitos femininos também analisaram as canções como feministas e empoderadas. Como dissemos, se essas coisas foram ditas é porque puderam ser ditas e se foram ditas é porque há tanto o avanço das práticas feministas ao longo dos últimos anos, como apresentamos em nossa dissertação, quanto das neoliberais. O neoliberalismo se espalha, se capilariza nas mais diversas relações, borra todas as práticas, constitui sujeitos, “mascara os aspectos sistêmicos do poder – dominação, hierarquias sociais, exploração econômica” (OKSALA, 2019, p. 134). Isso demonstra que uma investida feminista contra o neoliberalismo, conforme já pode ser visto, observando-o como algo que não apenas explora indivíduos economicamente, principalmente mulheres, mas constitui subjetividades, é necessária e urgente.

E é mecanismo de saber dos feminismos nomear as práticas

machistas e misóginas que são naturalizadas em nossa sociedade. E ao fazê-lo, eles ganham visibilidade, eles são vistos. E se suas ideias são pouco compreendidas e viram jargões, por que isso ocorre? Por que esses discursos são esvaziados? Pensar sobre tais questões é importante, já que não acreditamos que substituir os feminismos pelos ensinamentos do “feminejo” seja suficiente para se ganhar a luta contra as práticas produzidas pelo patriarcado, como vimos pela análise. Não obstante, procurar prescrições, querer ser conduzido é um dos problemas filosóficos do presente e, talvez, seja um problema que também convenha aos feminismos refletirem sobre. Por fim, ao fazermos circular enunciados que reproduzem um discurso de desvalorização e desmerecimento dos feminismos; ao continuarmos competindo com outras mulheres pelos homens e, agora, por quaisquer coisas, assumindo, a propósito, uma subjetividade agressiva e autoritária; ao estabelecermos normas e formas de prescrições de vida para outras mulheres; ao estabelecermos hierarquias; ao desconsiderarmos as interseccionalidades, o que nós mulheres, como sujeitos dos feminismos, talvez, devêssemos sempre nos perguntar é: de que forma o patriarcado exerce seu poder sobre nós?

Referências

AUDI, Amanda; FELIZARDO, Nayara. Você tem um minuto para ouvir a palavra do feminejo? *The Intercept Brasil*, 28 dez. 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/12/27/feminismo-e-feminejo/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. Djamila Ribeiro (coord.). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos plurais).

BRANDÃO, Ana Christina de P. *O acontecimento discursivo do “feminejo”: uma reflexão sobre o empoderamento e os regimes de verdade*

nas canções de Marília Mendonça. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10815>> Acesso em 05 out. 2020.

CANDIOTTO, César. *Foucault e a crítica da verdade*. Estudos foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica editora; Curitiba: Champagnate, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104026X2002000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt/>. Acesso em: 10 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na Idade Média*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Frago de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. v. IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. (Coleção Ditos & Escritos IX).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

FRAISSE, Gay. Entre igualdade e liberdade. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 3, p.164-171, 1995.

NEGRÃO, Télia. Feminismo no plural. Em Tiburi, Márcia; Menezes, Magalia M & Eggert, Edla (Orgs.), *As mulheres e a filosofia* (pp. 271-280). São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

OKSALA, Johanna. O sujeito neoliberal do feminismo. In: RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício (coord.). *Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019. (Coleção Entregêneros).

RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício. Apresentação. In: RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício (coord.). *Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 9-13. (Coleção Entregêneros).

RAGO, Margareth. Foucault em defesa de Eva. In: RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício (coord.). *Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 175-189. (Coleção Entregêneros).

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. Transcrição da comunicação oral. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES – Projeto TEMPO’, NEIM/UFBA, Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SWAIN, Tania N. Entre a vida e a morte, o sexo. *In*: SWAIN, Tania N.; STEVENS, Cristina (org.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2008. p. 285-302.

SWAIN, Tania N. Mulheres indômitas e malditas: a loucura da razão. *In*: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Marcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos foucaultianos).

VAZ, Glaucia M. S. *Função enunciativa em o Matador e Mundo perdido, de Patrícia Melo: constituição de posições-sujeito em enunciados sobre criminalidade*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15440/1/Glaucia%20Mirian.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021

GOD SPELL: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM LETRAS DE MÚSICAS EVANGÉLICAS

Thiago Barbosa Soares (UFT)

Palavras iniciais

“A vida sem a música seria um erro” (NIETZSCHE, 2012, p. 23). Essa é uma afirmação de valor inexorável para atribuir à música seu caráter eminentemente profundo para o homem e, portanto, para a sociedade. Por exemplo, no ambiente militar das Forças Armadas, os brados e as canções, acompanhadas de instrumentalização ou não, visam refletir um espírito aguerrido e preparado para enfrentar as adversidades do destino. “Presente no seio social, praticamente desde sempre, a música foi integrada à mídia com o surgimento do rádio (1922, no Brasil) e a partir dele ganhou ainda mais relevo” (SOARES, 2018, p. 31). A música, depois de ganhar maior amplitude com os diversos meios de difusão, é incorporada cada vez mais aos seguimentos sociais que lhe permitem ingresso.

O estudo da música-mercadoria pode evidenciar um produto cultural de características muito especiais. Sua capacidade de sensibilizar as pessoas pode levar a reações do mais largo espectro: da angústia ao divertimento, do questionamento à passividade, da liberdade à clausura (DIAS, 2008, p. 35).

O amplo escopo de acesso da música também ganhou espaço nas igrejas cristãs. Por se tratar de um ambiente relativamente restrito cuja circulação de sentidos visa quase sempre a uma maior estabilidade e uma menor polissemia, a música aí se instaura como possibilidade de evangelizar, de trazer a palavra de Deus para aqueles que precisam ou

para aqueles que a querem. Precisamente por isso, o termo em inglês *gospel*, já totalmente incorporado ao português brasileiro, é o resultado do processo de aglutinação de *God* e *spell*, quer dizer, palavra de Deus na melhor possibilidade de versão de significado da língua anglicana para a luso-tropical. Com seus próprios traços particulares, o *gospel* volta-se para o processo de evangelização iniciado nos templos, mas continuado constantemente fora deles.

Assim, ela é definida como aquela que surgiu no meio evangélico brasileiro pentecostal, neopentecostal e das igrejas renovadas na década de 1980, caracterizada menos por uma estética específica e mais pelo conteúdo religioso (de louvor ou adoração a Deus, de teor bíblico, etc.) podendo se utilizar de ritmos variados como o funk, o forró, a axé-music, o pagode, o rock (BANDEIRA, 2017, p. 204).

Portanto, como podemos perceber inicialmente, o *gospel*, enquanto música de evangelização, parece, antes de tudo, ter conteúdo, mas, de um ponto de vista estético, não há uma forma pré-estabelecida ou definida, porquanto faz uso das formas correntes de produção musical na sociedade, possivelmente resvalando em um tipo de “música-mercadoria”. Desse mirante, a possibilidade de conjunção entre sentidos circulantes no interior dos templos evangélicos com os sentidos veiculados fora deles parece ser um ponto de contato nas construções de letras musicais, de modo que haja na discursividade das músicas gosséis muito a ser descrito com relação ao seu funcionamento e, conseqüentemente, interpretado sob a ótica do discurso.

Por ser o objetivo deste artigo investigar como a discursividade presente em letras de músicas gosséis é (re)produzida a partir de mecanismos responsáveis por criar efeitos de sentido oriundos não apenas do discurso religioso, mas da relação com outros discursos circulantes na sociedade, elencamos para tal efetivação de propósito três músicas

deste nicho: *Uma canção de amor pra você, O tempo e Ressuscita-me*. Essas foram selecionadas para este estudo por se tratarem das mais conhecidas de seus respectivos grupos musicais que, por sua vez, representaram por muito tempo as bandas mais famosas no meio evangélico, conforme informado pelo mecanismo de busca do Google. Para emprendermos o exame desejado a essas letras, faremos uso do consagrado aparato-teórico conceitual da Análise do Discurso.

Aparato teórico-conceitual

Escolhemos para examinar a discursividade de determinadas músicas gospel o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso cujo um dos principais objetivos é a descrição e interpretação do funcionamento dos textos que circulam em sociedade, de forma a levar em consideração as circunstâncias nas quais emergem e são veiculados⁹. O aparato conceitual da Análise do Discurso tomou forma e ganhou conteúdo desde o nascimento de seu campo disciplinar para desaguar em outros, contribuindo para o desenvolvimento de outras áreas e recebendo contribuições críticas dessas (SOARES, 2020a). Fazendo-se a utilização de uma interdisciplinar entre Linguística, Ciências Sociais e Psicanálise, a Análise do Discurso produz uma série de noções-conceitos para empregá-las com vistas à compreensão dos mais variados tipos de textos.

De posse desse saber, fizemos um recorte no ferramental teórico para mobilizá-lo nas análises das três músicas gospel, *Uma canção de amor pra você, O tempo e Ressuscita-me*, porquanto a rede discursiva dos conceitos é vasta e, ao mesmo tempo, toda interligada, de maneira que esses formem, quando aplicados, uma luz sobre os outros em um caminho sucessivo de concepções que se remetem entre si. Assim, tencionamos a projeção dos conceitos de discurso, de condições de pro-

9 - Artigo derivado do projeto de pesquisa intitulado "O sucesso midiático como ponte para o sucesso político" sob o número de registro 3536 junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFT.

dução, de pré-construídos, de formação discursiva, de interdiscurso/intradiscurso, como os principais a serem postos em marcha nas análises.

A concepção de discurso que adotamos refere-se ao processo por meio do qual os significados encadeados na produção da unidade textual formam efeitos frequentemente refratários à língua e fundamentalmente concernentes às condições de produção nas quais são gestados. Essa tal caracterização é derivada da formulação de Pêcheux (2010, p. 81, aspas do autor) que afirma ser o discurso “um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B”. Ora, “isto supõe que é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo *ao conjunto de discursos possíveis*” (PÊCHEUX, 2010, p. 81, grifos do autor). E, assim,

Através de um processo ideológico tácito, palavras, expressões diferentes podem transfigurar o mesmo sentido num jogo estratégico de relações parafrásticas, determinando uma espécie de consenso apagador de diferenças que geralmente são conflituosas (SOARES, 2016, p. 1083).

Disso decorre a compreensão de que o discurso necessariamente precisa ser confrontado com suas condições de produção, ou seja, a historicidade a partir da qual os sentidos acarretam efeitos. A exterioridade do dito traz para o texto características “semântico-retóricas” (PÊCHEUX, 2010, p. 78) do processo de produção dos sentidos colocado em jogo quando de sua enunciação. Isso porque, para além do uso da linguagem, os sujeitos participam simbolicamente da construção do dizer. “Em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica” (ORLANDI, 2011, p. 125). “As formações ideológicas estão ligadas ao produzir sentidos, ou melhor, a definir concepções relativamente evidentes acerca de certo dado, concomitantemente, dissimulam outras possibilidades de sentido para o mesmo dado” (SOARES, 2020b, p. 15).

Por sua vez, as formações ideológicas estão inseridas na formação discursiva. Essa “determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de um pronunciamento, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.), a partir de uma dada posição numa dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2011, p. 73, grifos do autor). Isso é efetivamente querer dizer que “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2011, p. 73). Podemos, portanto, compreender as formações discursivas como complexos que estão relacionados entre outras formações discursivas que, desse modo, compõem o interdiscurso, isto é, as “regiões do dizível”.

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (ORLANDI, 2007, p. 20-21).

O interdiscurso é, então, o lugar no qual são depositados os sentidos constitutivos das formações discursivas e, segundo esse funcionamento, sua materialização nos textos que circulam em sociedade dá-se através de diversas possibilidades, entre elas, encontra-se o pré-construído. “O pré-construído manifesta-se em certas particularidades linguísticas e/ou sintáticas de encadeamento gramatical, ou seja, o que pode ser linguisticamente analisável, tal como orações relativas, que recuperam fragmentos de discursos anteriores” (SOARES, 2020b, p. 18). Por esse ângulo, o pré-construído pode figurar no nível linguístico de formulação dos textos, portanto sua emergência está condicionada ao intradiscurso. É esse, por sua vez, a materialidade do formulável no interdiscurso, a textualização do discurso, a ancoragem das propriedades discursivas.

É por meio do acesso ao intradiscurso presente nas letras de canção gospel que conseguiremos rastrear pré-construídos que retomam formações discursivas alocados no interdiscurso, que representa virtualmente condições de produção de (efeitos de) sentido já enunciados. Postos os trilhos de nosso aparato teórico-conceitual, avançamos para efetivar a descrição e interpretação do funcionamento das letras, *Uma canção de amor pra você*, *O tempo e Ressuscita-me*, selecionadas para este estudo por serem as mais conhecidas de seus respectivos grupos musicais, conforme informado pelo mecanismo de busca do Google. Ressaltamos ainda que, para além do emprego da metodologia e dos conceitos da Análise do Discurso aqui tracejados, utilizaremos a marcação de itálico nos elementos do eixo intradiscurso sob análise, pois desse modo as repetições com esse tipo de particularidade sempre estarão tratando-se da retomada do interdiscurso.

Análises: discursividades em músicas gospéis

Uma canção de amor pra você

A música a ser analisada pertence ao grupo Catedral. De acordo com as informações do site Wikipédia, Catedral é uma banda de rock cristão que teve seu início em 1988 no Rio de Janeiro. Já na década de 1990 ganhou destaque no cenário musical nacional por ter uma ampla temática tratada em suas composições e também por ter um vocalista, Joaquim Cezar Motta, cujo timbre se aproxima muito do famoso Renato Russo. A letra selecionada para integrar o conjunto de análises aqui empreendido é *Uma canção de amor pra você* de 1999. Conforme Wikipédia, essa canção figurou entre as mais tocadas em todas as rádios do país, fazendo sucesso entre um público diversificado. Abaixo, encontra-se a letra da canção sem as repetições de versos presentes em sua execução vocalizada.

Com tanta indiferença/Num mundo de contrastes/Guer-
ras e fome andam lado a lado com a dor/A vida e seu
sentido/A força da verdade/Tudo que a gente vive não
é nada sem amor/Tarde demais quando não se quer ver,
Pra não viver/É impossível andar só, então/Não me diga
que o mundo anda mal/Hoje eu nem quero ler o jornal/
Só quero escrever uma canção de amor pra você/Há jo-
vens nas esquinas/Com drogas nas mochilas/Curtindo
uma liberdade artificial/A vida e seu mistério/A força
do desejo/Sem maquiagem, a liberdade está no coração
(CATEDRAL, *Uma canção de amor pra você*)¹⁰

O título da canção é um dos auxiliares de leitura que temos da formação de sentidos em seu interior, contudo quando seu pertencimento encontra-se no âmbito religioso o título já é orientado por uma determinada formação discursiva que lhe implica um sentido predefinido. O nome *Uma canção de amor para você* fora da formação discursiva religiosa é simplesmente uma canção feita para a pessoa amada. O amor libidinal, fonte de desejos físicos, não participa dos sentidos produzidos por uma letra evangélica ou quando participa necessariamente precisa ser atenuado ao ponto de se tornar o amor sublime destinado por forças metafísicas responsáveis pelo bom funcionamento do mundo e, portanto, do amor entre pessoas destinadas a esse amor. A construção sintagmática *Uma canção de amor para você* joga com pré-construídos de outras formações discursivas para criar um jogo no qual existe certa ambiguidade do sentido *de amor para você*, porquanto o enunciatório pode efetivamente não ser alguém qualquer, mas sim a entidade chamada Deus ou mesmo uma de suas representações, Cristo.

Pelo que podemos observar inicialmente a partir do título, *o amor para você* senão é remetido a Deus, é destinado ao outro em seu sentido mais amplo e, conseqüentemente, faz outra delimitação desse significado possível de *amor para você*, isto é, o amor fraternal. Se-

10 - <https://www.letras.mus.br/catedral/44978/>.

gundo essa perspectiva, temos então dois possíveis enunciatários que, em alguma medida, poderiam até ser complementares, já que, segundo uma das melhores interpretações do evangelismo, amor ao próximo é uma das formas de corroborar o amor a Deus. No entanto, a possibilidade de existência de enunciatários complementares não é o suficiente para recortar ou mesmo delimitar os sentidos produzidos no interior da composição aqui em análise. Portanto, é realmente necessário que observemos a formulação intradiscursiva e sua relação com eixo interdiscursivo para que possamos observar e compreender o funcionamento dos efeitos de sentido segundo os quais a música passa a ter significado.

Ao nos depararmos com a seguinte sintagmatização argumentativa de amor *Tudo que a gente vive não é nada sem amor* que promove a arregimentação dos *Com tanta indiferença/ Num mundo de contrastes/ Guerras e fome andam lado a lado com a dor/A vida e seu sentido/A força da verdade*, entendemos como um pré-construído a formulação subjacente à *Tudo que a gente vive não é nada sem amor*, qual seja, *tudo é amor*. Uma forma de subentendido que carrega em seu interior algo que podemos aproximar do clichê. “Com efeito, o clichê é, a um só tempo, fundo e forma. É um objeto de acordo que se expressa regularmente de certa maneira, uma expressão estereotipada que se repete” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 187). A repetição tem, entre outras finalidades, uma busca por massificar um saber ou uma necessidade que, por sua vez, trata-se de uma organização discursiva de um determinado poder regulatório.

A repetição em forma de clichê parece compor o fundo do discurso político e do discurso religioso para que o grande público a entenda; a repetição é também estrutura para que todos convirjam aos mesmos fins e propósitos, tanto em um âmbito, quanto em outro, haja vista que um governa a partir das relações em um mundo físico e ob-

servável e o outro de acordo com relações em um mundo metafísico e apenas descrito. A beleza do dito *Tudo que a gente vive não é nada sem amor* reaviva a formação discursiva evangélica segunda qual o preceito de amor cristão entre as criaturas é fundamental para a construção de sentido para os comportamentos e, sobretudo, da própria necessidade existencial do ser humano.

As condições de produção da canção em análise são evidentemente outras quando comparamos aos primeiros escritos evangélicos ou aos seus comentários mais antigos, porém o efeito de sentido encapsulado em amor parece ignorar o tempo e o espaço para se manter inexoravelmente o mesmo. Amor esse que ultrapassa os contrastes últimos das diferenças existentes em sociedades profundamente desiguais para se pôr como uma providencial solução (de nada, porque é de tudo). Mesmo que isso seja uma verdade, não apaga o fato de que o amor por si só não é um transformador social. Aparentemente a manutenção de um estado de inocência compõe o corpo discursivo do evangelismo cuja matriz é um amor universal advindo de um amor supraterrâneo. Todavia, as condições de produção desse discurso destoam das condições de existência do próprio indivíduo que necessariamente é assujeitado à sociedade, estrutura complexa que é organizada por oposições e contrastes desde seu início.

Outra ancoragem interdiscursiva, entre o discurso religiosos e o discurso romântico, presente na letra refere-se à retomada de um velho argumento, que ainda hoje é muito forte, que afirma que as notícias são um dos males do mundo, não havendo veiculação de informações “felizes” ou capazes de trazer felicidade. A desinformação toca, então, uma das figuras da canção quando o eu lírico diz: *Não me diga que o mundo anda mal/Hoje eu nem quero ler o jornal/Só quero escrever uma canção de amor pra você*. Dito de outra forma, pedir para que se afaste

o mal através de um ato simples e corriqueiro de não ler o jornal, pareceria um tanto quanto estranho não fosse a fundamentação discursiva religiosa envolvida em uma áurea ingênua de romantismo simplificado. Ao ser feito o resgate de uma pré-construção no interdiscurso por meio da relação entre as marcas intradiscursivas *o mundo anda mal* e *ler o jornal*, parece haver um confronto das condições internas de emergência da canção com as condições externas, inevitavelmente sempre lançando luzes às primeiras.

Ignorar *que o mundo anda mal* também pode ser umas das maneiras pelas quais o discurso religioso se assenta irremediavelmente como observação de um mundo superior. De acordo com o discurso religioso cristão, vive-se em um mundo no qual há sofrimento para se chegar a outro em que não haverá mais sofrimento

O plano temporal é formado pelas coisas pequenas, minúsculas. Nele, o indivíduo convive com o circunstancial, onde se situam as contradições. Neste plano, no cotidiano, todos os problemas e dificuldades são enfrentados. Na “realidade terrestre” estão as estruturas econômicas, políticas e sociais; estão as perturbações provenientes das tensões que ocorrem entre essas estruturas. Também no plano temporal se situa o Estado. Os desafios e os obstáculos à “ação evangelizadora” aí se encontram (DIAS, 1987, p. 46, aspas do autor).

O mesmo olhar oblíquo se volta para as coisas do cotidiano de forma bastante rasteira, como podemos constatar ao examinar o trecho *Há jovens nas esquinas/Com drogas nas mochilas/Curtindo uma liberdade artificial*. A liberdade que aqui é compreendida como artificial, segundo o interdiscurso presente na canção, diz respeito ao uso das chamadas drogas ilícitas. Ora, quer dizer que existe uma liberdade que não é artificial e, portanto, é uma liberdade real. Provavelmente a descrição dessa liberdade, que pertence ao plano espiritual, reside na construção

subjetiva: *a liberdade está no coração*. A atribuição de superficial a um conceito absolutamente abstrato remonta à argumentação de Platão acerca da teoria das formas, de maneira que o discurso religioso passa, então, apropriar-lhe argumentativamente para assim dizer o que é superficial e o que é profundo, o que é abstrato e o que é concreto, o que é e o que não é.

O Tempo

A composição musical *O tempo* pertence à banda Oficina G3 que, de acordo com as informações do site Wikipédia, também é classificada como metal cristão, rock cristão, sendo contemporânea de surgimento de Cathedral, porquanto teve seu início em 1987. A temática que permeia suas canções é diversificada, tal como a de Cathedral, de maneira que suas letras carregam um tipo de construção discursiva muitas vezes ambígua, já que podem ser interpretadas fora do ambiente eclesiástico, ou seja, os sentidos erigidos nas músicas são atravessados por formações discursivas relativamente distintas. *O tempo* é, conforme a descrição do domínio virtual Wikipédia, uma das composições de maior popularidade do grupo. Essa é uma das razões da seleção desta música. Abaixo, encontra-se a letra *O tempo* sem as repetições de versos presentes em sua execução vocalizada.

O vento toca o meu rosto/Me lembrando que
o tempo vai com ele/Levando em suas asas os
meus dias/Desta vida passageira/Minhas cer-
tezas, meus conceitos/Minhas virtudes, meus
defeitos/Nada pode detê-lo/O tempo se vai/Mas
algo sempre eu guardarei/O teu amor, que um
dia eu encontrei/Os meus sonhos, o vento não
pode levar/A esperança, encontrei no teu olhar/
Os meus sonhos, a areia não vai enterrar/Por-
que a vida recebi ao te encontrar/Nos teus bra-
ços não importa o tempo/Só existe o momento

de sonhar/E o medo que está sempre à porta/
Quando estou com você/Ele não pode entrar
(OFICINA G3, *O Tempo*)¹¹.

A canção acima toma o conceito abstrato de tempo como figurativização de algo que não se mantém o mesmo independentemente de suas condições de existência. A progressão argumentativa ensejada pelo uso de vento como tema inicial da letra ganha outro encadeamento ao chegar ao item lexical *tempo* que, para além de uma rima com vento cuja sonoridade é um tanto quanto comum, tem em seu princípio semântico algo de vento, pois existe um tipo de comutabilidade entre ambos os itens lexicais, já que o vento, assim como o tempo, está inevitavelmente em constante movimento. Tempo e vento são arranjados de modo que suas propriedades semânticas lhes permitam palmilhar o percurso temático do tempo como algo efêmero.

Ora, como a formação discursiva religiosa não poderia deixar de se manifestar como orientadora argumentativa de uma letra de música emergente no âmbito eclesiástico, chegamos, do eixo da construção linguística, ao eixo da formatação interdiscursiva e nos deparamos com o seguinte trecho: *desta vida passageira*, que, por sua vez, articula-se aos versos *Minhas certezas, meus conceitos/Minhas virtudes, meus defeitos/Nada pode detê-lo*. Ao apontar a vida como passageira, o eu lírico apresenta a sua filiação à concepção de vida como transcendente ao momento atual. No interdiscurso, percebemos a fundamentação da vida passageira também como vida de provações, dificuldades e sofrimentos, uma passagem para uma vida perene de paz, felicidade e harmonia.

A vida passageira sempre fora utilizada como base de uma argumentação forjada no discurso religioso segundo o qual a vida atual não é nada senão um momento diante da vida eterna, sendo nessa que se deve o fiel engastar suas energias. O encapsulamento interdiscur-

11 - <https://www.letras.mus.br/oficina-g3/65936/>.

sivo de *vida passageira* na letra *O tempo* retoma e reforça aquilo que sempre fora caro ao discurso religioso, isto é, tracejar o objetivo desta vida como sendo a vida futura, o que em si mesmo aloca uma disfunção argumentativa quase nunca percebida e quando percebida é lançada ao existencialismo rasteiro. No fio do discurso, a passagem da vida é como o transcorrer do tempo, indelével. No interior do discurso religioso, Santo Agostinho encetou várias reflexões a respeito do tempo e em uma delas diz o seguinte:

Meu Deus, concede aos homens que percebam, que conheçam em um exemplo de pequena importância o que as coisas grandes e pequenas têm de comum. Isso é verdade, e eu jamais diria que a volta realizada por essa pequena roda de madeira constitui o dia; mas o filósofo, cuja opinião transcrevo, também não poderia pretender que a volta da roda não é tempo. (AGOSTINHO, 2012, p. 349).

A forma como o pensador platônico traz o tempo para suas reflexões afiança sua filiação ao discurso das relações entre os objetos do mundo para que saibamos o que são; em outros termos seu método de compreensão do mundo não é outro senão o da dialética. A partir desse mirante interdiscursivo, temos condições de reconhecer que a força das palavras volta-se para a exterioridade de outros dizeres que lhes soterram efeitos ao longo dos deslocamentos realizados pelo funcionamento de uma dada formação discursiva, como é o caso da religiosa. “Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (ORLANDI, 2012, p. 30).

O mecanismo argumentativo da dialética não parece ser explícito quando o examinamos no intradiscorso da canção *O tempo*, mas, por outro lado, se tomamos como ponto de chegada a observação de uma ambiguidade constitutiva do dizer, encontramos um tipo de dialética sutil cujo efeito é a aproximação de outras formações discursivas para

além da religiosa. Nos seguintes trechos *O tempo se vai/Mas algo sempre eu guardarei/O teu amor, que um dia eu encontrei* é possível constatar que *o teu amor* permanece a passagem do tempo, contudo o mesmo referente sintático pode apontar para alguém, um amor entre pessoas, e/ou para amor a uma entidade metafísica, Deus. O mesmo fenômeno foi identificado em *Uma canção de amor para você* que joga com pré-construídos de outras formações discursivas, porquanto tanto uma letra quanto a outra é construída conforme a perspectiva cristã de formação discursiva religiosa cuja operacionalidade da dialética é fundamentalmente apontar para o mundo superior ou para o ser todo poderoso.

A efetividade da figurativização construída na relação entre o tempo e o vento, cujo efeito estrutura a dialética que vimos, dá lugar ao encadeamento da relação entre o tempo e o vento que, por sua vez, abre as margens para a chamada licença criativa cuja argumentação não pode rebater tampouco tocar, já que se trata do *nonsense*. “A ‘falta de sentido’ é onde aponta o lugar da ruptura” (ORLANDI, 1990, p. 83). *Minhas certezas, meus conceitos/ Minhas virtudes, meus defeitos/ Nada pode detê-lo* são versos que dizem respeito ao tempo e, por conseguinte, ao vento também e, por isso mesmo, acabam por resvalar no *nonsense*.

A falta constitutiva de sentido é, em muitos casos, um dos componentes da licença poética estruturante de uma criatividade textual, porém na letra *O tempo* parece ser um componente discursivo do próprio discurso religioso que, se observado bem de perto, além de demonstrar fundamentais problemas argumentativos, carrega em si o *nonsense* que demanda do sujeito religioso o pré-construído fé. Essa é um poderoso operador de assujeitamento ao discurso religioso, de maneira que ultrapassa todos os limites da própria lógica existencial dos fatos e instaura uma lógica cuja representação é inobservável. Não existem ferramentas argumentativas possíveis de encontrar na fé algum tipo de respaldo, já que sem esse tipo de operador o discurso religioso estaria ainda mais próximo do discurso político.

Uma vez que o discurso religioso imprime em sua formação discursiva a fé como um pré-construído totalizante, não pode se fixar apenas nos fatos ou nos mistérios que lhe exigem o emprego, portanto, a textualidade da música deságua, depois do *nonsense*, no amor. Por isso, nos versos *Mas algo sempre eu guardarei/O teu amor, que um dia eu encontrei* existe a vaporização do *tempo que se vai* à concretude de amor que não mais se vai embora, porque é duradouro, perene. O laço criado entre o tempo e o vento para solidificar a força da vida passageira traz para letra da canção um dos componentes mais potentes dessa vinculação, isto é, o amor capaz de se defrontar com toda a passagem para se fazer presente mesmo diante de uma instabilidade da própria vida que não é senão um átimo de transitividade. “A contratação desses vínculos imateriais, dessas harmonias e solidariedades invisíveis, caracteriza uma concepção poética ou religiosa, numa palavra, romântica, do universo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 378).

O romantismo parece ser um dos traços que caracteriza a virtualização das relações e, sobretudo, da valorização nocional da própria vida. A idealização como mote do poder extraordinário contido em um amor transcendental repercute na (re)produção do efeito de sujeito avassalado. Nos trechos *Os meus sonhos, o vento não pode levar/A esperança, encontrei no teu olhar/Os meus sonhos, a areia não vai enterrar/*Porque a vida recebi ao te encontrar existe tanto o recebimento da vida, tal qual um presente divino, quanto o enfrentamento da inelutável passagem e deterioração da vida. O empenho dos sonhos parece advir da dádiva de ganhar a vida, pois há um encontro que fornece a esperança necessária para sonhar. No fio do discurso religioso, a vida passageira não impede que o sujeito sequioso por sonhar obtenha a esperança de realizar seus desejos, porquanto depois de encontrar a verdade da própria vida pode vivê-la sem medo. A vida caracterizada como presente configura os sonhos como necessários silenciadores das condições passageiras em uma sociedade profundamente desigual.

Ressuscita-me

A letra de canção analisada a seguir pertence à cantora gospel Aline Barros. Segundo informações do Wikipédia, a cantora solo iniciou sua carreira em 1992 ganhando destaque por se apresentar em diversos programas televisivos e por receber indicações a vários prêmios nacionais e internacionais de música. Diferentemente de Cathedral e Oficina G3 que são grupos, Aline Barros é a própria vocal de suas próprias composições musicais. Também diversamente das duas bandas que têm em suas letras uma construção discursiva mais voltada a um público amplo, há, neste caso, maior densidade religiosa, de modo que haja sempre a retomada de trechos e passagens bíblicas inscritos na materialidade textual de músicas, como, por exemplo, em *Ressuscita-me*. Essa composição, que se encontra logo abaixo sem as repetições de versos presentes em sua execução vocalizada, é uma das mais conhecidas de Aline Barros, como se pode verificar na ferramenta de busca do Google, razão de sua seleção para compor esta análise.

Mestre, eu preciso de um milagre/Transforma minha vida, meu estado/Faz tempo que eu não vejo a luz do dia/Estão tentando sepultar minha alegria/Tentando ver meus sonhos cancelados/Lázaro ouviu a Sua voz/Quando aquela pedra removeu/Depois de quatro dias ele reviveu/Mestre, não há outro que possa fazer/Aquilo que só o Teu nome tem todo poder/Eu preciso tanto de um milagre/Remove a minha pedra/Me chama pelo nome/Muda a minha história/Ressuscita os meus sonhos/Transforma a minha vida/Me faz um milagre/Me toca nessa hora/Me chama para fora/Ressuscita-me/Tu És a própria vida/A força que há em mim/Tu És o Filho de Deus/Que me ergue pra vencer/Senhor de tudo em mim/Já ouço a Tua voz/Me chamando pra viver/Uma história de poder (ALINE BARROS, *Ressuscita-me*)¹²

12 - <https://www.letras.mus.br/aline/1933645/>.

A composição textual da canção apela para a figurativização de um caso bastante conhecido do texto bíblico, a ressurreição de Lázaro, para trazer uma estética de maior impacto ao público, ao passo que dissemina o discurso religioso por atualizar uma narrativa evangelizadora. *Ressuscita-me* é, para além do nome da canção, um orientador de leitura a partir do qual podemos perceber muitas relações de sentido construídas no interior da letra. Desse modo, pode-se perceber o funcionamento enunciativo segundo o qual a letra transforma-se em um tipo de paráfrase do evangelho de João no qual é descrito o caso de Lázaro de Betânia ressuscitado quatro dias após sua morte. “A produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “matriz do sentido”” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 166-167, aspas dos autores).

O vínculo entre o eixo da formulação e o eixo da possibilidade (ou seja, o intradiscurso e o interdiscurso) resgata o texto anterior, o evangelho de João, sendo esse um dos principais organizadores de sentidos na letra da canção. Contudo, as condições de produção de um texto são efetivamente distintas das condições de produção do outro. A textualidade da letra acaba por atualizar aquilo que constitui seu próprio arcabouço de significações e (re)produzir certas condições enunciativas para validar o pedido de ressurreição. *Ressuscita-me* é também, para além da figurativização criada com base no texto bíblico, um pedido cujo eu lírico faz àquele que chama muitas vezes de *Mestre, filho de Deus, senhor de tudo em mim*. A requisição endereçada a Cristo é uma das formas por meio das quais se estabelece a narratividade da letra e, ao mesmo tempo, a vinculação entre enunciador e enunciatário, o que fundamentalmente é um trabalho intertextual/interdiscursivo de retomada de sentidos.

Ora, se a relação parafrástica neste caso diz respeito à inter-

textualidade existente entre um texto bíblico e a música em questão, é fundamental, então, analisarmos o funcionamento dessa matriz estruturante de paráfrases e esquadriharmos seus possíveis efeitos de sentido. Talvez o que mais chame atenção em *Ressuscita-me* é sua possível força de adesão por parte do público, já que existe em seu processo de enunciação uma relação profunda entre o enunciador lírico e o enunciatário, de modo que o último constantemente parece ser colocado no lugar de responsável pela enunciação.

Para que tal expediente seja posto em marcha, há o emprego da antecipação como fonte a partir da qual se estabelece a conexão do lugar do enunciatário com o do enunciador. Em outros termos, é a “antecipação do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 2010, p. 83). “Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte a partir do seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de ser interlocutor e vice-versa” (ORLANDI, 2011, p. 126). Esse recurso pode ser percebido, sobretudo, quanto ao pedido de ressurreição na canção que coloca em conjunção os lugares do eu e do tu, podendo esse último assumir espaço do primeiro. *Remove a minha pedra/Me chama pelo nome/Muda a minha história/Ressuscita os meus sonhos* são versos, entre outros, que permitem uma organização discursiva segundo a qual cada ouvinte da música toma para si tanto o pedido de ressurreição quanto os pedidos de ser chamado pelo nome, ter a história mudada etc.

Na verdade, é possível dizer que toda a letra ou pelo menos grande parte refere-se ao pedido de um milagre que ora é transformação da vida, ora a ressurreição, mas, independentemente de qual, sempre se volta para solicitações ao *Mestre* (*Transforma a minha vida/Me faz um milagre/Me toca nessa hora/Me chama para fora/Ressuscita-me*). Ao tracejarmos a relação de orientação de leitura do título para com a

estrutura textual da canção, percebemos que, depois de uma primeira parte em que se faz alusão ao trecho bíblico da ressurreição de Lázaro de Betânia, todos os versos e suas repetições são pedidos. Como observamos, existe a antecipação da recepção da composição musical o que permite ao enunciatário que se coloque no lugar do enunciador, fazendo com que ele mesmo se responsabilize por pedir. Desse modo, aumenta-se a adesão dos sujeitos, sobretudo se esses estão filiados à mesma formação discursiva.

Assim, no interior da formação discursiva religiosa, a capilaridade da figura principal da letra ganha sentido na vida cotidiana através da metáfora. *Ressuscita-me* metaforiza aquilo que é uma renovação de vida, uma renovação de crenças, uma renovação de sonhos. A ressurreição de Lázaro, para além de evangelizar como uma contemplação das forças extraordinárias do *Mestre*, subsidia a criação metafórica de uma nova vida, uma vida transformada pelo milagre de trazer à vida aquilo que não tinha mais verve. *Remove a minha pedra/Me chama pelo nome/Muda a minha história* são trechos, entre outros, que ratificam que “não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam” (PÊCHEUX, 2011, p. 73).

A ressurreição como metáfora baliza os sentidos da letra, contudo, existe em sua estrutura composicional um inimigo responsável por um mal, neste caso, o sepultamento da alegria e dos sonhos, como se pode ver nos seguintes trechos: *Estão tentando sepultar minha alegria/Tentando ver meus sonhos cancelados*. Nesses excertos intradiscursivos, o interdiscurso retoma o funcionamento do discurso religioso segundo o qual sempre há inimigos para se enfrentar. A formação discursiva religiosa parece existir ao longo do tempo por se contrapor a um tipo de formação não-religiosa. Os choques foram violentos e o discurso empreendido em nome de Deus serviu historicamente de justificativa para

uma série incontável de crimes, uns retratados nos anais da história, outros esquecidos por essa. A mesma formação discursiva que traz em seu interior dizeres acerca de um amor infinito também carrega um tipo marginal de solipsismo. “São incontáveis os crimes os massacres perpetrados em nome de Deus. Como explicar essa violência? Apesar de suas mensagens de amor, de misericórdia e de fraternidade, todas as religiões têm, efetivamente, sangue nas mãos” (LENOIR, 2013, p. 169).

A historicidade sempre deixa suas marcas na constituição dos discursos. Não seria diferente no discurso religioso, sobretudo pelo fato de ter amalhado de diversas condições de produção características relativamente próximas ao discurso político, que sempre mantém um adversário como um oponente a ser vencido. Versos que aparentemente não querem significar mais do que um conflito interno, remetem ao tipo de condição de confronto existente na matriz de produção de sentidos do discurso religioso. *Estão tentando sepultar minha alegria e Tentando ver meus sonhos cancelados* condicionam a luta espiritual (uma ressurreição por mérito) à peleja empírica contra as adversidades causadas pelos ímpios; reforçam a necessidade maniqueísta de forças opostas; atualizam a estética do conflito. Isso tudo com a beleza e vigor de uma das músicas mais famosas do gospel nacional.

Palavras finais

As condições de produção das letras, por serem relativamente concernentes as mesmas circunstâncias históricas, trazem à tona algo que compõem cada uma delas por lhes tocar o cerne de suas formações discursivas. Se tomarmos as letras como possibilidades de execução sonora com arranjos instrumentais em eventos que tem o público como interlocutor, estamos nos referindo a uma espécie de ritual. “Os discurs-

sos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2009, p. 39).

A maioria das bandas gospéis surge nas igrejas e, comumente, fazem parte do próprio ritual litúrgico lá desenvolvido. O show que depois esses grupos empreendem carrega as próprias marcas do ritual que gestou seu nascimento. Cantores passam a ser concebidos como vozes de evangelização responsáveis por avivar os significados contidos nos textos canônicos, nos cultos/missas, na vida religiosa. A elaboração das letras para animar as canções passa pelo crivo do discurso religioso com sua própria visão de mundo, como constatamos em *Uma canção de amor pra você*, em *O tempo* e em *Ressuscita-me*. Todavia, observamos uma espécie de adequação do discurso religioso às condições de produção relacionadas ao tempo atual cujas formações discursivas não possuem o mesmo pretense “hermetismo” do passado.

É a partir dessa perspectiva que o discurso religioso traz para si sentidos de outros campos, mobilizando-os de maneira a assegurar maior visibilidade e, com isso, a possibilidade crescente de angariar seguidores. Ao projetar suas canções para além das igrejas, o discurso religioso resvala no discurso do sucesso midiático (SOARES, 2016), porquanto esse é, dentre outras coisas, o discurso da visibilidade, o discurso da fama, o discurso dos seguidores. “A sociedade do espetáculo foi capilarizada pelo discurso midiático do sucesso, legando um entretenimento dependente de personalidades descritas pelos próprios meios de difusão de informação e de entretenimento como a encarnação do sucesso” (SOARES, 2020b, p. 63). Desse modo, como o discurso religioso através de músicas gospéis sobreviveria se não fosse a partir de sua reconfiguração e adequação às atuais condições de existência?

A espetacularização do discurso religioso deflagra o impacto da indústria cultural de bens de consumo em nossa sociedade profundamente marcada por desigualdades cooptadas pelos discursos político e midiático. As letras das músicas aqui analisadas estão inseridas em um universo midiático no qual ganharam destaque ou ainda ganham. As próprias condições de produção e emergência das canções que se materializam nas letras *Uma canção de amor pra você*, *O tempo* e *Ressuscita-me* esculpem em seus efeitos de sentido o entrelaçamento entre o religioso e o “mundano”, entre os planos espiritual e temporal. O jogo entre o exterior e o interior pertence eminentemente à constituição do discurso, porém, isso no discurso religioso sempre se configurou de forma a ser uma expulsão dos valores menos sublimes (o exterior) voltada a uma vida humilde cujo objetivo é/era a eternidade no paraíso (o interior).

Aliado aos elementos da vida cotidiana o discurso religioso ganha cada vez mais uma nova verve. Ao descrevermos e interpretarmos o funcionamento da discursividade em músicas gospéis, constatamos que a composição de elementos da vida comum parece ser também estruturante do interdiscurso presente nas letras cuja finalidade pode ser a maior adesão do público não religioso. A busca parece não ter fim, porém os recursos para continuá-la dizem mais de como se espera poder empreender a jornada do que encerrá-la. Em outros termos, a música gospel atualiza, aparentemente em uma pequena escala, uma “guerra” por outros meios, uma peleja interminável, um confronto pelo amor. Ora, está todo e qualquer tipo de produção no interior de “A vida sem a música seria um erro”.

Referências

AGOSTINHO, *Confissões*. Trad. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ALINE BARROS. Ressuscita-me. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cx5LrxkHlew>. Acesso em: 21 de ago. de 2020.

ALINE BARROS. *Wikipedia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aline_Barros. Acesso em: 21 de ago. de 2020.

BANDEIRA, O. *Música gospel no Brasil: reflexões em torno da bibliografia sobre o tema. Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, vol. 37, n. 2, 2017, p. 200-228.

CATEDRAL, Uma canção de amor pra você. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5JeJlaB4hI>. Acesso em: 21 de ago. de 2020.

CATEDRAL (BANDA). *Wikipedia*, 2012. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_\(banda\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_(banda)). Acesso em: 25 de ago. de 2020.

DIAS, R. De Deus ao se povo... In. Orlandi Eni (org.). *Palavra, fé, poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 43-51.

DIAS, M. T. *Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LENOIR, F. *DEUS: sua história na epopeia humana*. Trad. Véra Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2012.

OFICINA G3, O Tempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxfKNh2-kKM>. Acesso em: 21 de ago. de 2020.

OFICINA G3, *Wikipedia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina_G3. Acesso em: 25 de ago. de 2020.

ORLANDI, E. Palavra de amor. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 19, p.75-95, jul./dez, 1990.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 159-249.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 75-116.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Trad. Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011, p. 63-75.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação - a nova retórica*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOARES, T. B. *Discurso do Sucesso: sentidos e sujeitos de sucesso*

no Brasil Contemporâneo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 3, 2016, p. 1082-1091.

SOARES, T. B. *Vozes do sucesso: uma análise dos discursos sobre os vícios e virtudes da voz na mídia brasileira contemporânea*. Orientador: Carlos Piovezani. 312 f.: 30 cm. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, SP: 2018.

SOARES, T. B. 1969, o ano que não terminou: o acontecimento da análise do discurso. In: BUTTURI, A. J., BRAGA, S.; SOARES, T. B. (Orgs.). *No campo discursivo: teoria e análise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a.

SOARES, T. B. *Composição discursiva do sucesso: efeitos materiais no uso da língua*. Palmas, TO: EDUFT, 2020b.

LER E ESCREVER COMO PRODUÇÃO DE SI: MEMÓRIAS INSCRITAS EM OBJETOS

Hildete Pereira dos Anjos (UNIFESSPA)

Introdução

Apresento, neste artigo, parte de um exercício de pesquisa com escrita de si que envolveu graduandos/as, docentes universitários/as e da educação básica. Problematizamos, nas ações do projeto “Escrita de si e processos de subjetivação: formação de professores na Amazônia Oriental” (CNPq)¹³, nossos processos de subjetivação relacionados com a leitura e escrita quanto a própria experimentação na produção de narrativas que tematizassem tal subjetivação. O projeto citado objetivava analisar, através da produção e estudo de textos autobiográficos, o processo de formação de professores. Por formação, aqui, entendemos toda experiência de leitura e escrita que tivesse deixado marcas a ponto de se configurar em memórias que, nas oficinas do projeto, foram vinculadas à docência.

A escrita autobiográfica deveria ser produzida no próprio movimento da pesquisa, ativada por experiências coletivas com experiências estéticas diversas: filmes, teatro, literatura, artes plásticas. Assim, ao longo de dois anos de trabalho, realizamos oficinas onde foram mobilizadas várias possibilidades de produzir e compartilhar narrativas em torno de processos de subjetivação ativados por tais experiências culturais, num processo cartográfico inspirado em Kastrup e Barros (2015). A produção dessas narrativas autobiográficas foi tratada como “escrita de si”, inspirada na elaboração foucaultiana (2004; 2006). Além das escritas pessoais produzidas a cada oficina, gravamos e transcrevemos também a participação oral, que cada participante poderia utilizar para a própria escrita autobiográfica e para a produção de artigos. Para este texto, foram analisados enunciados presentes na transcrição do mate-

13 - Projeto coordenado pela Profa. Nilza Brito Ribeiro (ILLA/ Unifesspa).

rial produzido na Oficina denominada *Objetos Íntimos*, para qual cada participante trouxe um objeto que representasse sua relação, como docente, com a leitura e a escrita e explicitou verbalmente essa relação, estabelecendo diálogo no grupo de pesquisa acerca de como a palavra escrita foi incorporada aos próprios processos de subjetivação como docente. Essa incorporação foi aqui tratada como acontecimento, o qual, colocado em relação com as series enunciativas recortadas das falas, permitiu analisar posições de subjetividade (NAVARRO, 2020) e o modo como, nelas, se atravessam tecnologias de si e práticas de si.

A escrita autobiográfica: entre técnica de si e tecnologia política

Foucault, em “A ética do cuidado de si como prática de liberdade” (2004b), buscou analisar “as relações entre os sujeitos e os jogos de verdade” através do que ele chama de uma “prática de si” (2004b, p. 264), evocando um certo ascetismo definido como “um exercício de si sobre si mesmo, através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. Esse trabalho não é entendido por Foucault como uma “prática de liberação” (2004b, p.266), mas como um exercício da liberdade possível dentro dos processos históricos: um exercício da ética de si. Essas possibilidades históricas têm relação com a aceitação e defesa de “verdades e prescrições” vigentes. “Cuidar de si”, continua o autor, “é se munir dessas verdades: nesse caso, a ética se liga ao jogo da verdade” (2004b, p. 269). Não renunciando à noção de poder e assumindo a existência de processos de dominação, Foucault redimensiona tal noção nesse texto: o cuidado de si passa a ser um modo de estabelecer limites para o poder. O sujeito entra em seu jogo munido de princípios que, regulando a ele mesmo, abre possibilidade de “regular o poder sobre os outros” (2004b, p. 273).

O próprio Foucault parece exercitar o cuidado de si através da

escrita, usando a produção de seus livros como um processo de autorregulação. Escreve Aquino (2011, p. 643), a esse respeito:

Das ponderações sobre a relação escrita/loucura (1999, 2001a), passando ora pela função autor (2001b), ora pela escrita/exame (1987, 2003), até, por fim, a escrita de si (2004a), Foucault, parece-nos, oferece um conjunto de reflexões que apontam para uma agonística em operação diuturna nas práticas escriturais. Isso significa que, no interior dos procedimentos de escrita, embatem-se forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados, quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista a sua multiplicação. Embora Foucault não tenha elegido a escrita como objeto específico de interesse, trata-se de uma questão que, é necessário reconhecer, pontilhou grande parte da sua trajetória de pensamento, o que pode ser atestado não apenas em várias passagens de seus textos, mas também e sobretudo em sua própria escritura.

Foucault escreve, então, para repensar a si próprio; não assume obrigações com uma linearidade de pensamento. Sabendo-se sujeito histórico, entra no jogo dos modos de subjetivação através de uma escrita crítica, apostando nas possibilidades de transformar a si mesmo e buscando evidenciar os limites colocados pelas forças contra as quais se bate (AQUINO, 2011). “A liberdade”, diz Foucault (2004b, p. 270), retomando e atualizando os filósofos gregos antigos, “é [...] problematizada como *ethos*”: desse modo, é necessário “todo um trabalho de si sobre si mesmo”. A pessoa livre não é livre das injunções de seu tempo, nem das exigências dos próprios princípios que assume como vitais. A pergunta central da filosofia avança do questionamento sobre o conhecimento e a verdade para ser, na visão foucaultiana, sobre “como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas ética de si [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 302).

No contraponto às técnicas de si, Foucault estuda as tecnologias políticas dos indivíduos, mostrando a produção de uma maquinaria social de controle da vida cotidiana dos indivíduos, a qual produz “técnicas que permitem integrar o indivíduo à entidade social” (FOUCAULT, 2006, p. 309). O Estado “exerce seu poder sobre os seres vivos como seres viventes e sua política é, em consequência, uma biopolítica” (FOUCAULT, 2006, p. 316).

Dissemos, com Aquino (2011), que o modo foucaultiano de problematizar a própria liberdade de pensar é debater consigo mesmo através da escrita, ao longo da produção de sua obra. Esse exercício de confissão, redesenhado como técnica de si em que os limites impostos pelo momento histórico são permanentemente tensionados, inspirou-nos para experimentar esses processos de produção de narrativas de nós mesmas como docentes no usufruir da leitura e da escrita. Assumimos, é claro, a necessidade de problematizar também a escrita, que não deixa de compor uma tecnologia política que nos subjetiva, convocando-nos a nos narrar como docentes, ocupantes de um lugar social estabelecido, descrito e demarcado.

Tomando as noções foucaultianas de técnicas de si e tecnologias políticas, estabelecemos um processo cartográfico (KASTRUP; BARROS, 2015) como percurso metodológico para fazer emergir num formato autobiográfico a experiência formativa dos participantes. Perguntamo-nos acerca do papel da escrita de si nos processos de subjetivação docente, em dois movimentos: um associado às memórias das relações de cada participante com a leitura e a escrita, evocadas por experiências de leitura de poemas e romances, pela análise de filmes, por atividades teatrais e de artes plásticas; outro, pela produção, compartilhamento e debate de uma escrita pessoal, de formato livre, com espírito autobiográfico, em torno das experiências vivenciadas nas oficinas. No caso da

oficina cujas narrativas foram escolhidas para a elaboração deste artigo, enfocamos a apresentação e conversa em torno de objetos pessoais que cada participante considerou como portadores de memórias de sua relação com a leitura e escrita. Esses dois movimentos, através dos quais debatemos uns com os outros e conosco mesmos acerca da escrita e da docência fizeram se defrontar os limites impostos pelo lugar didático-pedagógico da produção escrita (tecnologias políticas) com a liberdade de, confessando-se atravessado por tais limites, procurar possibilidades de rompimento, naquele exercício foucaultiano de produzir a si mesmo.

O percurso metodológico

A proposta metodológica que organizou as oficinas foi, como dito, adotada a partir da leitura coletiva e análise do texto “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015), que tem base em Deleuze e Guattari:

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Essa ausência de centro da realidade cartografada permite enfocar a mobilidade dos exercícios de escritura que atravessam o processo formativo dos professores participantes da pesquisa. Optamos por fazer emergir as memórias desse processo em oficinas de relatos autobiográficos, nas quais experiências e objetos da cultura debatidos coletivamente serviam para deflagrar o processo de escrita, este sempre pessoal de início e depois compartilhado.

Em diferentes etapas de pesquisa, mediados por diferentes linguagens estéticas e materiais (romances, poemas, filmes, músicas, encenações, pintura, etc.) os sujeitos participantes dessa experiência de investigação produziram um conjunto de textos em diferentes situações de contato com essas diferentes linguagens (RIBEIRO, 2021, p. 28).

Na primeira oficina da pesquisa, como foi dito, cada participante levou para compartilhar com o grupo um objeto de sua escolha que representasse um momento importante de sua relação com a escrita dentro do próprio processo formativo. Organizamos dentro de um baú tais objetos; como o “baú de espantos” de Mário Quintana (2006), as coisas velhas ganharam nele lugar porque foram iluminadas pelo presente da memória acerca da formação (e iluminaram tal presente produzindo novos sentidos no coletivo que lia/escrevia, no próprio processo em que eram narradas).

Nesse caso específico, o baú contém *espantos*, espantos surgidos a partir da convivência com a realidade. Os espantos são uma espécie de revelação, um procedimento que ocorre repentinamente, por uma como que *iluminação*[...] e que poderá ser captada e recriada (ou não) pelo leitor durante a prática do poema (HOHLFELDT, in QUINTANA, 2006, p.14).

Os objetos trazidos para essa primeira oficina foram sete: dois livros; uma agenda; três fotografias de família e uma cabaça na qual estava escrito um poema de juventude. Três participantes não trouxeram objetos, argumentando que os objetos que eles gostariam de trazer para a oficina não estavam mais disponíveis, mas continuavam fortes em suas lembranças. Nosso baú de memórias se compunha então, também de virtualidades, objetos que ali deveriam estar pela sua impor-

tância para os narradores. Tratava-se de revistas de novelas, almanaques, cordel lidos por adultos na infância; de um romance emprestado por um professor; das provas do ensino médio, guardadas pela mãe de um dos participantes. Cada objeto foi apresentado por quem o trouxe, sendo que os relatos foram gravados e posteriormente transcritos¹⁴ e compartilhados entre todos os participantes do grupo de pesquisa.

Os exercícios de análise dos relatos, no formato de artigo acadêmico, foram feitos individualmente, sendo este artigo a produção que coube a esta autora. Temos então, enquanto percurso metodológico, uma prática discursiva situada, pela cartografia proposta, numa oficina baseada na oralidade e esta, na recuperação de “objetos de memória”. As práticas discursivas mobilizadas na oficina, como [...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos (FOUCAULT, 2008, p. 55), colocam juntos e interrelacionam tais objetos de memória no que poderíamos chamar de uma “história coletiva da aproximação do texto escrito”. Chamamos tal história de coletiva pelo pertencimento a uma rede de educadores (da educação básica e superior) cujo elo é o interesse na pesquisa sobre a leitura/escrita dentro do processo formativo docente. A “escrita de si” aqui narrativa de cada um/uma a qual, transcrita e socializada, se tornando a escrita de todas, pelo acontecer como trabalho analítico conjunto.

Eu arrisco afirmar que produzimos uma instância nova para o acontecimento do aproximar-se da palavra escrita, fazendo com que se imbricasse as experiências dos/das participantes da pesquisa na atividade da oficina. Mais tarde, no exercício de escrever e trocar nossas análises, esse acontecimento, materializado em textos, possibilitou organizar séries enunciativas em que os elementos extraídos das narrativas individuais conversam entre si, produzindo saberes novos sobre o

14 - Todo o trabalho de transcrição foi realizado por Laiane da Silva Ferreira, bolsista do Projeto CNPq no período 2017/2018, sob a coordenação da profa. Nilsa Brito Ribeiro.

acontecimento (FOUCAULT, 2008). Faço aqui um trabalho analítico do material produzido, inspirada na proposta de percurso metodológico trazida por Navarro:

[...] colocar, em batimento, dois gestos metodológicos iniciais, acrescidos de um terceiro, que formulo em conformidade com o trajeto teórico que nos fez chegar até este ponto das reflexões: (1) Isolar a instância do acontecimento para relacioná-lo não à atividade fundadora de um autor, de uma obra, da tradição ou espírito de época, mas a outros enunciados. (2) Recortar uma série enunciativa para verificar as relações entre os elementos dessa série e o modo como ela significa, constrói, produz saberes sobre o acontecimento. (3) Descrever as posições de subjetividades constituídas pelo acontecimento, interrogando a inscrição dele na superfície dos corpos (NAVARRO, 2020, p.18).

O acontecimento que tomamos como objeto é a incorporação da palavra escrita nos processos de subjetivação de cada participante. Em cada relato, enunciados se encadeiam produzindo possibilidades interpretativas sobre tais processos. O percurso que me permite chegar ao exercício de descrição de posições de subjetividade, tem a marca do meu próprio empenho na produção de mim, pesquisadora e docente. Se materializa nesse olhar particular sobre as narrativas do grupo do qual participei, envolvendo uma cartografia partilhada com esse grupo: nunca é análise objetiva, é sempre esforço de mergulhar num “concentrado de significação, de saber e de poder” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 10), sabendo que esse concentrado faz parte de um mapa móvel e afetado pelas experiências de quem analisa. Essas experiências, por sua vez, são marcadas pelo embate entre tecnologias de controle e práticas de si como forma de escapar a tal controle.

O trabalho analítico: séries discursivas deslocando o acontecimento

Nos relatos das memórias evocadas pelos objetos trazidos à oficina encontramos uma primeira série enunciativa, ancorada no lugar da leitura como processo que antecede a escrita, como nas falas de H. e N.:

H. : Eu posso começar então... (Levanta e pega uma pequena cabaça no baú, retorna a sua cadeira). Então... Eu fiquei pensando lá em casa qual o objeto que eu carregoo há mais tempo e eu não me livro dele e acho que... é esse aqui (gira a cabaça lentamente em uma das mãos). É... eu tenho um tio que... minha família é toda do interior da Bahia, e tio F., casado com a irmã da minha mãe, ele era única pessoa da família que tinha livros em casa. Então, eu escapava pra casa dele... e assim eu era... provavelmente eu era a única sobrinha que tinha direito a pegar num livro dele, e eu pegava com cuidado né, eu lia eu devolvia e... aliás não podia sair da casa dele né, tinha que sentar e ler e deixar lá (risos).

Nesse enunciado, se condensam no objeto escolhido (a cabaça) as memórias de leitura; também nesse objeto são gravadas as primeiras experiências de escrita poética. A duração da convivência com o objeto (trinta e cinco anos) evidencia sua importância como portador de memória da relação mediada pela leitura/escrita.

sei lá, 35 anos atrás, eu vim embora pro norte e ele me deu duas cabacinhas, provavelmente esse tipo de cabacinha a semente já se perdeu [...] e ele cultivava na roça dele e me deu as duas né, que era um pouco assim... um símbolo dessa relação que nós... entre nós através da leitura. Eu escrevi um poema nela, que eu não enxergo mais, mas enfim, tentarei... Isso foi em 85 mais ou menos, não tenho a data certa. Escrevi assim (lê): “Sou milhões /e em trabalho de parto me movo/ carregoo olhares, mãos e silêncios/ costuro sonhos em tempos de guerra”. Pretendia ser um poema feminista isso aqui, no tempo que eu escrevi né, e aí a cabacinha não se afasta

de mim [...]. me acompanhou por esses muitos anos e é, é um pouco indício disso né, de uma relação minha com a leitura, através de uma pessoa muito querida, que também é o autor desse baú aqui que tá aí.... (Aponta para o baú no chão com os objetos de memória).

A experiência de N. começa a ser narrativa pelo negativo: não havendo “o que ler” nem práticas de leitura na família do ponto de vista formal, tudo que possibilitasse leitura era um achado. O enunciado enfoca a produção da liberdade possível, como queria Foucault, que se dá pela fuga leitura adentro.

N. Esse livro é do Manoel de Barros né, muito bem ilustrado pela filha dele e trata de memórias inventadas da infância, e eu quis assim dizer da minha relação também como a H. coloca também da relação com a leitura né, e aqui remete essa minha relação mesma com a leitura, é... Numa família onde todas as possibilidades de leitura não circulavam, não tinha textos literários, não circulava... eu catava no lixo, revistas... então quando eu comecei... no dia que eu comecei a ler pra mim assim o simbólico... mexia com linguagem, inusitado... Quando a escola me colocou o primeiro livro didático na mão eu não almocei, minha mão me puxou pela orelha assim “venha almoçar”, porque aquilo era assim um mundo encantado... caía nele, e era pequenos textozinhos, fragmentos de literatura, e pra mim era aquilo era uma coisa muita grandiosa ter caído na minha mão né. Então a minha relação com a leitura nunca foi assim de castigo, cada vez mais que me colocava pra ler... como eu era muito “embotada” como o povo falava, então a escrita e a leitura pra mim era o lugar da minha realização, era um lugar da minha interlocução com o outro através da escrita, eu não tinha dificuldade, quando.... pra escrever era um modo que era um desafio a mim mesma, não era pra escola que eu escrevia, era uma questão comigo.

A leitura nos dois enunciados participa da produção de si no contrafluxo das expectativas do pertencimento social das falantes: “[o tio] era

a única pessoa que tinha livros”; “não tinha textos literários, eu catava, no lixo, revistas”. A ética de si transparece nesse embate entre expectativa social e prazer da leitura: “era uma coisa minha, não escrevia para a escola”. Acontece, porém, que é a escola, na maquinaria da biopolítica, o lugar onde cabe e faz sentido certo tipo de escrita. Isso acaba pautando, nos processos de produção da subjetividade, uma posição, um lugar no mundo: aqueles que escrevem e lêem por gosto têm mais chance de ocupar um lugar de docente, especialmente nas classes subalternizadas.

Nos dois enunciados acima, a família participa dessa subjetivação ao ser representada como entrave aos processos autônomos de escrita e leitura; “eu escapava lá de casa”; “minha mãe me puxou pela orelha”. Neles, ler significava escapar à rotina caseira esperada/designada para meninas pobres: espera-se que cumpram as tarefas escolares, mas não que mergulhem num livro e se esqueçam do tempo.

Nessa série enunciativa inicialmente recortada, os elementos que interrelacionam leitura e escrita (leitura como exercício de liberdade, por fora da lógica escolar/ pertencimento social/familiar como entrave ao exercício da leitura) marcam uma posição clara da inscrição da palavra escrita nos processos de subjetivação das narradoras: ela se incorpora como prática se si, num deslocamento de seu lugar social como tecnologia de controle.

Há enunciados que o objeto escolhido traz a presença forte do familiar que marcou os vínculos do narrador com a leitura/escrita, em seu processo formativo. As três fotografias que compõem o baú de memórias, pertencentes a I., R. e G., evocam relações com pais e mães em momentos importantes da vida: duas recordam as expectativas de pai e mãe acerca da formação escolar dos filhos; a terceira foi recortada pela participante na infância (ela, aos cinco anos, recortou a própria imagem da foto, usando-a para compor um cartão de dia dos pais). Num

momento de separação conjugal, o vazio criado pela extração da imagem entra como objeto de memória. As três fotografias trazidas para a oficina não podem ser lidas como se pertencessem ao presente, em que fotografar e imprimir são acessíveis à maioria das pessoas. Componentes do acervo de pessoas pobres, as fotografias tendiam a ser raras e marcavam apenas certos momentos importantes da vida, o que modifica o seu sentido como objeto de memória.

No caso de I. a foto de formatura faz brotar uma narrativa cujo fluxo organiza dois eventos contraditórios: o sonho da mãe de ser professora, realizado por ela, e o primeiro discurso politizado (que era alheio). O enunciado marca essa duplicidade:

I.: Foi de 1990 [a fotografia] quando eu concluí o magistério, que na época era Técnico em Magistério, e foi um marco... acho que hoje eu posso dizer que foi o primeiro quase que me definiu como professora, porque foi o... o... o divisor de águas, eu era uma menina praticamente, com 16, mas que alimentava esse sonho que não era meu, que era da minha mãe, de ser professora, porque ela era servente na escola e o que ela mais admirava era as professoras, aí a I. vai e.. a única né, da... da família pra... pra dizer, “não a minha mãe vai se realizar já que ela não teve acesso”. E nesse dia foi um marco também porque eu me sentia meio que uma figurinha fora mas depois me encaixei nisso.

Aí na hora lá da colação de grau que foi num clube [...]. E a minha mãe era a única mulher que existia lá com a história do paraninfo né, que tinha que entregar o... o canudo na hora...[...] E nesse dia tava o diretor da URE e toda aquela cerimônia que fica, e de ingenuidade me deram um discurso altamente politizado pra mim ler. (risos) O M.[diretor da URE] botava a cara assim (coloca o rosto entre as mãos) faltava era me matar, eu nem sabia o que eu estava lendo, o grau de teor que eu tava atacando ele, que eu acho que serviu também, pra me ajudar que tipo de formação política eu ia a partir dali. (risos) Porque pra mim tava com tanta naturalidade lendo aquilo, que eu não entendia... aí tava os vereadores como J. R. e outros e eles me olhavam com olhar assim

de querer me matar nesse dia. (risos) Aí depois... esse discurso ainda tá lá em casa a carta, tinha sido o meu cunhado que era advogado, um outra rapaz que trabalhava na defensoria pública que tinha feito, o discurso.

No enunciado, a narradora recorda de modo ambíguo o empréstimo de sua voz para se contrapor a uma prática discursiva própria de um lugar social (o discurso de formatura): ao mesmo tempo em que afirma não ser a autora, assume que sua formação política se organiza a partir desse lugar. O próprio fato de guardar a carta (recordada a partir da fotografia que foi escolhida como marco de memória) implica em atribuir importância a ela. O lugar de autoria, como parte de uma ética de si, é assumido/recusado no mesmo movimento; do mesmo modo, o sonho de ser professora é atribuído à mãe, que ocupa esse lugar de paraninfa e de formanda ao mesmo tempo (é o seu sonho que se realiza na pessoa da filha, a esta cabe se “encaixar”).

O mesmo sonho de uma pessoa da família afetando a produção subjetiva de outra se expressa na fotografia escolhida por R, um retrato do pai quando jovem. O enunciado evoca outros enunciados também vinculando o pertencimento social da família e os processos de exclusão do acesso à formação:

Eu trouxe aqui uma fotinha aqui do meu pai, de quando era jovem e... já adulto... e... é difícil até começar (choro)... Papai era agricultor, assinava só o nome e tinha um sonho muito grande de que a gente fizesse o fundamental, era o sonho da vida dele, que todos os filhos conseguissem fazer pelo menos fazer o fundamental... Aí quando eu tava na faculdade, no meio do meu curso meu pai faleceu, o meu sonho era que ele entrasse comigo quando eu fizesse a graduação, porque... ele já tinha realizado o sonho dele que era eu fazer o ensino fundamental... mas ele tinha um... assim ele ficou muito feliz quando eu comecei a estudar e... praticamente na família dele ninguém tinha ensino superior... Mas

quando eu tava na graduação ele faleceu e isso marcou demais na minha vida... Eu acho que eu nunca me recuperei até hoje...

“Assinar só o nome” é uma modalização discursiva que permite narrar, pela positividade, a falta de acesso das famílias camponesas à educação; a crueldade do selo social “analfabeto” é ressemantizada, porque assinar o próprio nome é a menor das possibilidades educativas, mas já é uma possibilidade. O desejo paterno de que os filhos fossem além disso (“tinha um sonho muito grande de que a gente fizesse o fundamental”) é incorporado por R., que conta a morte do pai como rompimento: não foi possível que ele visse a filha graduada.

Em outro enunciado, G. também traz como objeto íntimo uma foto de família que foi recortada por ela na infância, retirando a própria imagem para compor um cartão de dia dos pais. Embora não seja o cartão o objeto íntimo escolhido, ele é evocado pela ausência da imagem de G. na fotografia recortada. Há uma produção de si na contramão dos processos de subjetivação: embora tenha apenas cinco anos, é dela a autoria do cartão, e dela é a imagem de que faz uso para ilustrar o cartão (embora a fotografia não lhe pertencesse).

Assim a gente era muito pobre naquela época então a gente tinha pouquíssimas fotos e as minhas fotos, todas as fotos que eu tinha só eu, eu lavei as fotos que eu queria, para preservar né, então eu estraguei todas as fotos da minha mãe que tinha só eu (risos) e essa daí era a única, a única foto que a minha mãe tinha dos quatro filhos juntos e eu tirei a minha própria cabeça porque o meu rosto estava lindo... Eu tinha 5 anos e eu queria dar um cartão do Dia dos Pais para o meu pai e foi no ano que ela se separou dele, aí isso me marcou muito porque ela ficou muito triste era a única foto que ela tinha nossa e eu arranquei a minha cabeça (risos), aí nesse dia eu lembro assim, ela falando assim: “G., você nunca me deu trabalho e você me vem com essa?” (risos) então

assim, ela... ela... minha mãe ela sempre fez tudo... Ela cuidou dos quatro sozinha, entendeu? Ela brigou com meu pai e ela falou assim... ele não queria sair de casa e ela disse: “então saio eu”, e aí ela foi no vizinho que vendia banana pegou o carrinho dele de banana colocou as nossas roupas e saiu sem levar nada, nada, panela, nada, e a casa era dela, ela deu tudo para ele, falou “vai que eu começo tudo do zero”![...] E... aí foi mesmo... Ela não aceitava nada, pensão, nada, ela não quis, e assim me marcou muito porque eu vi o tanto que ela chorou quando ela descobriu que eu tinha cortado a única foto para dar pro meu pai (RISOS).

Aparentemente os enunciados aqui destacados enfocam a formação em geral, não exatamente a relação com a leitura e escrita. Quando analisamos as redes de enunciados evocadas por eles, produzindo uma série enunciativa, vemos que são as narrativas de exclusão o centro desses enunciados: o sonho da mãe se realizando na formatura da filha/ a ausência do pai na formatura pela qual ele lutou/ a produção de um cartão na contramão da lutas da mãe pela sobrevivência da família são enunciados que indicam processos de subjetivação em que a incorporação da palavra escrita é um acontecimento marcado por dor e rompimento, inclusive das injunções de classe social.

Como o de N., outras lembranças se consubstanciam em objetos próprios do mundo da leitura escrita: uma Agenda da Tribo, trazida por S.; um livro do Rubem Alves, trazido por L., o livro Iracema, de José de Alencar, evocado por E.; o que os une como objeto íntimo é o fato de terem sido presenteados ou indicados por um professor que atentou para o gosto pela leitura das alunas e desejou participar disso. O objeto marca, no relato de S., a possibilidade de mudança numa trajetória que já se tinha estabelecido: o dilema entre cursar, na universidade, agronomia ou letras. A decisão vem pontuada pelo gosto pela poesia, gosto esse reforçado pelo professor que a presenteia com uma agenda em que cada dia/página traz um poema.

S. Essa aqui eu faço um esforço maior do mundo pra eu não riscar ela, porque foi um professor da UEPA que me deu e eu guardo ela, porque eu estava fazendo letras lá em Vigia, eu disse assim “professor papai quer que eu faça agronomia e eu passei pro curso de agronomia e agora eu vou lá pra Capitão Poço fazer agronomia”. E ele “menina não vai não, fica aqui”. E eu “é mesmo”. E ele viu meus cadernos que eu fazia anotações em cima e embaixo, fazia uns poeminhas. Aí ele “S., já que tu vai pra lá eu vou te dar uma agenda parecida com os cadernos que tu faz anotações” daí ele pegou e me deu e disse que é pra mim ler todos os dias as páginas que tinham na agenda pra lembrar do curso. Aí tá, quando eu tava lá no terceiro semestre... quando eu chegava na... pra assistir as aulas eu queria que toda vez o professor deixasse eu ler um poema aqui na minha agenda, e com isso eu peguei um apego muito grande com ela, era na cama em todo lugar, agora que eu já deixei mais um pouco, mas todo lugar que eu ia eu ia com ela. Aí “porquê que tu não escreve?” “Porquê que tu tem isso aqui?” e eu “Não, isso aqui foi meu professor que me deu” (risos) Então eu... marcou, ficou pra mim, tanto que eu não consigo esquecer os conselhos que ele me dava.

No enunciado recortado do relato de L, a leitura é narrada como um componente da vida, de modo que o livro trazido não é uma novidade para seu acesso ao mundo da leitura/escrita. Nas explicações do gosto pela leitura, evoca parte da narrativa inicial de N., em que o domínio da leitura/escrita é narrado como compensação da dificuldade de falar, o “embotamento” (timidez) desviando as capacidades simbólicas do contato com o outro imediato para uma intensa relação com os outros da literatura. Também aqui o livro indicado por um professor entra na produção de subjetividade como técnica de si: o livro “leve de se ler” produz uma identificação maior com aquele autor, sua biografia, seu modo de escrever.

L.: ler pra mim era tudo porque eu não sou boa em falar então... Eu detesto, detesto falar em público, então pra

mim ler era uma coisa boa, para mim sempre foi ler e escrever, era boa... Só que minhas professoras elas sempre brigavam muito porque... porque eu colocava muito leitura e não apresentava trabalho, “eu quero fazer uma redação, entrego, quero... eu quero fazer escrito e entregar” então elas diziam “a L. [...] produz bem, escreve bem, mas não fala” [...]... Mas eu sempre fui muito apaixonada por livros eu leio de tudo eu sempre li de tudo, tudo que eu via eu sou apaixonada por tudo que envolve leitura daí eu fiquei pensando “Qual dos meus filhos eu levo?” (risos) daí eu escolhi Rubem Alves, porque Rubem Alves porque o professor D. me indicou ele, me perguntou um dia “você já leu Rubem Alves?” eu tava lendo alguma outra coisa eu falei: “não” ele disse “Leia que é bom e tal...” Eu gosto muito de Machado de Assis, eu gosto de autores nacionais e até então Machado de Assis era o meu favorito, só que quando eu li Rubem Alves eu fiquei “meu Deus do céu que cara Fantástico!” a escrita dele, a biografia dele, tem outro livro ainda, mas ele escreve tão fantástico, ele escreve tão bem, tão leve de se ler e eu achei que seria difícil porque eu não gosto de biografias, mas assim, ele escreve tão maravilhoso de ler que eu acho que Rubem Alves é a minha paixão literária e ele tem umas histórias assim que me representam que é tão eu, eu sou todo esse livro, é isso...

Na narrativa de E., a ausência de livros numa casa de infância pobre, as dificuldades de acesso a eles e, portanto, às habilidades de leitura, são narradas como uma experiência dolorosa, preparatória para outras experiências em que o prazer de ler e a verdade da leitura na atividade acadêmica (em que “se lê, lê mesmo”) se impõem como ética de si.

E: quando eu descobri que eu gostava de ler foi no ensino médio, eu fiz o ensino médio modular contabilidade no ano de 1997 [...] a gente lia apostilas mas livros mesmo a gente nunca teve contato aí eu tinha um professor, professor P. L., ele era de Belém e assim foi nosso primeiro módulo, ele sempre lia, ele sempre trazia alguma coisa para gente, aí uma vez ele passou... ele pediu que a gente trouxesse um livro para ler e era

assim meus pais não tinha livros em casa, meus pais era analfabetos, [...] eu não lembro que a gente tivesse livro em casa a não ser jornal alguma coisa assim.. não porque eles não gostavam, mas porque eles não ligavam, não tinham interesse também né, aí ele pediu que a gente trouxesse, aí eu falei... chamei ele no canto, falei que eu não tinha livro para levar, meus colegas já tudo levando né, daí ele me deu um livro o nome do livro era Iracema, né do José de Alencar, daí ele me deu e fez um discurso dizendo que ia gostar porque a personagem parecia comigo para incentivar eu a ler né, e eu inicialmente eu não gostei eu não vou mentir, porque eu não entendi nada aí eu li e reli várias vezes eu ia eu não entendi eu estava lá, aí no dia que ele me pediu para eu ler na lá na sala, porque era uma atividade né, mas foi assim o primeiro livro que eu ganhei foi dele, que eu descobri que gostava de ler porque li inicialmente para tentar descobrir que eu não entendi nada, daí li ele umas 3 vezes quando eu fui começar a entender já foi muito tempo depois, já estava entrando na universidade. O professor G. sempre... também foi o primeiro professor de Literatura e acho que assim ele as aulas dele ficava fascinada porque assim, se lê, lê, lê mesmo, a gente não liga, os amigos..., mas quando ele falava parece que a gente vivia aquilo que ele tava falando.

Em tais enunciados, o acontecimento da incorporação da palavra escrita à subjetividade docente se desloca, na medida em que é relacionado com novos enunciados, produzindo uma série enunciativa distinta das anteriores. Os objetos aqui já são marcados como elementos do mundo da leitura/escrita (livros e agenda); também as figuras de destaque são docentes, ocupam um lugar social fortemente marcado por esse mundo. Num dos enunciados, destaca-se o fortalecimento da decisão de ficar no curso de Letras pelo incentivo de um professor; noutro, o livro indicado como a descoberta de um autor novo com o qual a narradora se identifica; num terceiro, a descoberta do prazer de ler já chegando à universidade, também através da contribuição de um docente de literatura.

Há, também, deslizos nos enunciados evocados a compor a série enunciativa: o lugar da leitura é situado na escola, mas nem toda a vivência escolar parece levar a uma experiência prazerosa ou ao gosto de ler e escrever: por isso tais professores se destacam do fundo geral em que a experiência escolar inicial não contribui para a incorporação da palavra escrita à subjetividade dos futuros docentes. É já em experiências escolares do ensino médio e superior que as memórias de leitura ganham destaque, evocadas em enunciados relativos a experiências com docentes que valorizavam a leitura e escrita. Esse vazio da presença da leitura nas experiências de infância também é um enunciado, fazendo com que a incorporação da palavra escrita aos processos de subjetivação seja narrada como tardia. Assim, se deixa de narrar como dolorosos os processos iniciais (os livros “duros de ler”), mas eles não deixam de fazer parte da subjetivação.

Além do livro lembrado por E. outros dois objetos comparecem pela ausência à oficina, já que não puderam ser trazidos ou não existem mais: as provas escolares da mãe de J. e as novelas de rádio, almanaques, cordel, evocados por W. No primeiro caso, a escolha também tem como referência o mundo escolar, organizado, dentro da biopolítica, como o lugar da leitura “produtiva” (as provas escolares entendidas como tecnologia de controle). Nesses casos, os enunciados que compõem a série enunciativa não se referem à leitura como desobediência às normas que marcam a experiência: pelo contrário, são as habilidades de leitura esperadas pelo mundo escolar, marcadores do “sucesso” ou do “fracasso”, por isso subjetivadoras dos sujeitos da educação.

A memória de J. recorre a um material que ele guardou por muito tempo, mas não tem mais, perdido pelas mudanças de casas alugadas: as provas do ensino médio da mãe. O enunciado ancora a produção da subjetividade como estudante nessas provas; o narrador estabe-

lece uma ética de si baseada no sacrifício materno de estudar ao mesmo tempo que os filhos, moldando-se como modelo de aprendiz.

J.: [...] Jeu também não sou muito apegado a objeto e não trouxe nenhum, só que eu tive uma professora que mais marcou.... assim é que eu morava no interior né, e eu comecei a estudar já muito tarde, minha mãe foi junto, aí quando eu tava na oitava série minha mãe trabalhava com meu pai, ela começou a estudar e tinha uma professora... aquela situação era bastante inspiradora para mim porque ela trabalhava o dia todo, estudava à noite e eu estudava só durante a manhã ou a tarde era só um período e eu sempre guardei a história dela, porque... pra mim pegar como exemplo e eu sempre guardei comigo, se ela trabalha o dia todo e ainda consegue estudar e ter uma nota boa, então eu que não faço nada (risos)... o mínimo que devo fazer é estudar também, né, tanto que eu guardei as provas do ensino médio dela todinho e eu sempre andava comigo, eu pegava como motivação aquelas provas e olhava tinha que estudar se ela que é mais de idade com toda dificuldade tem essas notas então eu... É por causa disso que eu estou aqui, por causa... a casa onde a gente morava lá, era alugada daí eu não sei, só que eu guardei por muito tempo essas provas dela comigo, é isso!

No enunciado retirado do relato de J. destacam-se as autocranças por sucesso escolar (já que a mãe, muito mais sacrificada, conseguia tal sucesso expresso nas tecnologias de si representadas pelas provas escolares). Emergem processos de subjetivação marcados por enunciados evocados por aquele primeiro: uma expectativa de aluno idealizado e de escola como lugar de produção de uma ética distanciada das condições reais de vida das pessoas (essas condições aparecem claramente no enunciado).

A experiência de memória trazida por W. mobiliza outros enunciados: o prazer do contato inicial com a literatura, junto com a avó, através de novelas (impressas e de rádio), o contato com a literatura de

cordel; contraditoriamente, essa experiência e esses saberes literários, próprias de um mundo familiar não acadêmico, não são levadas em conta quando ela se torna estudante de Letras. A série enunciativa produzida articula então, as ricas experiências de leitura e seu apagamento pelo contato com o acadêmico. É só no momento da oficina, em que os padrões para o texto literário se ampliam e diversificam, que W. elabora o quanto sua infância teve riqueza de influências literárias.

W. Bom, meu contato com a leitura se deu na infância na casa da minha avó e a minha avó era aquela mulher que ela... Ela perdeu o marido muito nova né, acho que com vinte e poucos anos o meu avô faleceu, ele teve um ataque cardíaco e morreu e ela, e ela era muito apaixonada por novela de rádio e eu cresci ouvindo novela de rádio com a minha vó. Eu tive uma experiência de fazer um projeto que ia trabalhar isso na Morada Nova no tempo em que eu trabalhei lá, a novela de rádio, e isso sempre me despertou, sempre... E aí lembrou muito a minha avó e ela tinha em casa as revistas que tinha quadrinhos. era novela em revista. nossa a minha avó era fanática naquilo e as minhas primeiras leituras foram essas com ela lá na roça. eu ia passar dias com ela lá e ela lia e eu pegava para folhear e eu aprendi a ler muito cedo então eu já lia... Às vezes o rádio ficava ruim a transmissão e a gente tinha que correr para casa da minha tia que ficava perto de uma barragem. para ouvir a novela de rádio. então meu contato com a literatura foi basicamente com... Não com a minha mãe que era professora por incrível que pareça foi com a minha avó na roça né... E eu tinha uns primos que moravam... A minha avó morava aqui no alto e abaixo tinha as casas de duas irmãs filha da minha vó, é irmã da minha mãe e na casa dos meus primos a minha tia tinha outros filhos e o pai deles era muito focado naquelas leituras de cordel e eles não liam cordel, eles cantavam, então eu tive esse contato com essa cultura e eu nunca valorizei aquilo né, mesmo eu depois na faculdade eu nunca parei para imaginar que ele tinha uma leitura boa que eram pessoas que tinham contato cultural bacana. Então eu vim descobrir isso aqui depois que eu tou aqui que eu comecei a ver a gente falando essas coisas e eu: poxa, meu contato se deu muito cedo e não foi tão valorizado...

Arriscando uma cartografia dos processos de subjetivação evocados pelas memórias que puderam caber em nosso baú, nessa primeira oficina da pesquisa, posso dizer que aquilo que Foucault (2006) aponta como maquinaria social que participa do controle da vida cotidiana dos indivíduos comparece nas narrativas de dois modos contraditórios, modulando o acontecimento da incorporação da palavra escrita aos processos de subjetivação docente. Em certas séries enunciativas, enunciados enfocam saberes ricos que se organizam por fora das expectativas familiares e escolares, e até contra essas expectativas. A tecnologia da biopolítica parece esperar que a leitura/escrita faça parte da vida das pessoas, mas não que ocupe essas pessoas para além do esperado. Extrapolar tais habilidades implica numa técnica de si em que o prazer de ler e de produzir escrituras faz parte da própria liberdade de pensar a formação. Em outras séries, destaca-se o relato da superação de dificuldades nos recortes e limitações da leitura e da escrita dentro das possibilidades escolares (essas tidas como meta a ser alcançada). O narrador se subjetiva como não-sabedor, não-experiente de início; a enunciação das dificuldades por que passa prepara a narrativa de si como capaz de leitura e de escrita (como quer a escola). A maquinaria social é atravessada, em certas séries, para produção de si a contrapelo; em outras, é objeto de investimento, as técnicas de si não conseguindo atravessar a produção de um lugar docente que implica em domínio de saberes antes negados, por brutais processos de exclusão.

Amarrando linhas presentes nos processos de subjetivação docente

Ao nos subjetivar como “professores”, nós o fazemos a partir das injunções do presente e das expectativas produzidas (por nós/ contra nós) sobre nosso lugar de docentes no mundo. É desse lugar e

desse tempo que escolhemos os objetos ou as memórias que vale a pena evocar para significar nossa experiência formativa. Falar e escrever sobre isso, reproduzindo a experiência foucaultiana de escrita de si, nos ajudou a pensar nos processos de subjetivação dos docentes de cuja formação participamos, escapando das narrativas que tematizam o fracasso docente, a escola que não lê, naturalizando-os. Não pretendendo produzir verdades nem estabelecer centros de interpretação, podemos olhar as muitas possibilidades de colocar a experiência vivida a serviço da experiência de formação em processo.

Mapa móvel (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 10), a realidade cartografada pode ser revirada também em seu avesso, encontrando, na mobilidade dos exercícios de escritura que atravessaram o processo formativo dos professores participantes da pesquisa, tanto modos de subjetivação impostos pelos jogos de poder-saber quanto seus embates com uma ética de si ancorada em saberes, escolares ou não, sobre leitura e escrita. A escrita escolar escorrega para outros territórios, ou se inicia a partir deles. As narrativas de experiências de leitura se impõem sobre as de escrita, como se se tratasse de práticas equivalentes, e isso pode ser interpretado como um saber propriamente escolar: como as atividades descritas tendem a ser de reprodução daquilo que é lido: leitura/escrita parecem, mais do que um par dialético, dois lados da mesma moeda. Em certas séries enunciativas, as relações com a leitura assumem aspectos de fuga e subversão de uma maquinaria política que excluía/limitava a possibilidade de acesso ao texto. Ler, aqui, é produzir a si mesmo de modo diferente e contrário ao esperado. Em outras séries, não ter vivido em casa os contatos com a leitura aparece como confissão (em que o pecado de não pertencer a uma classe social em que o ler/escrever seja natural é assumido pela pessoa que narra como próprio de sua família, não como resultado e projeto de uma biopolítica), às vezes

como técnica de si, em que a naturalização da “família que lê” (própria de uma classe média urbana) é combatida e outro tipo de família emerge: aquela que não leu porque estava excluída de todos os processos que envolvem a leitura, mas que desejou essa condição para seus filhos e a fez acontecer. Assim os sonhos de formação dos pais realizados nos filhos, tanto podem ser interpretados como transgressão da tecnologia política dos indivíduos, que estabelece um lugar de classe para o acesso à leitura, como um assumir da escolarização (e o tipo de leitura a ela associado) como condição de pertencimento social, portanto uma incorporação de tal tecnologia. Chegamos a ser o que somos (docentes, leitores, escritores) tanto ensaiando rotas de fuga, ao ler para escapar de injunções, quando reivindicando um lugar nas tecnologias de si, marcadoras de pertencimento social, ao provar o próprio valor mostrando o domínio da leitura. Os princípios com que o sujeito entra no jogo de saber-poder, evocados através das memórias em torno dos objetos familiares, regulam as práticas discursivas, essas que ao nomear os objetos, dão-lhe forma. Regulam também, como apontava Foucault (2004b, p. 273) “o poder sobre os outros”, estabelecendo linhas demarcadoras daquilo que faz do docente um leitor, ou do leitor um docente: a palavra escrita é incorporada à definição da profissão, e subjetivamo-nos como docentes na relação com a leitura/escrita e seu lugar no mundo, pleno de contradições.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos Educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 641 - 656, set./dez., 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel A tecnologia política dos indivíduos. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**: ditos e escritos. v. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 392 p.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, (Ditos & escritos V). p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, (Ditos & escritos V). p. 264-287.
HOHLFELDT, Antonio. O instante, matéria prima da poesia. In: QUINTANA, Mário. **Baú de espantos**. São Paulo: Editora Globo, 2006.

KASTRUP, Virgínia e BARROS, Regina Benevides. Pista 4: Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia *In*: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAVARRO, Pedro. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos. **Revista Moara** (Estudos Linguísticos), Edição 57, Vol. 1. ago-dez 2020.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Potências criadoras de escritas e deslocamentos para autoformação. In: AZEVEDO-LOPES, R.; RIBEIRO, W. de G., (Org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, p. 21-42.

A EXPRESSÃO CRIATIVA E AUTORAL FRENTE ÀS EXPECTATIVAS (META)GENÉRICAS: O ESCREVER SUporta O IMPERATIVO?

Rodrigo Albuquerque (UnB)
Daniele dos Santos Souza (UnB)

Considerações iniciais

Com certo truísmo, iniciamos este texto com uma reflexão que toca (ou deveria tocar) o ensino de língua portuguesa: o/a professor/a tem oportunizado práticas pedagógicas de escrita que integram autoria, criatividade e ressonância social ou tem reproduzido modelos formulaicos de texto que propagam uma injunção irrefletida? Ao trazermos em nosso subtítulo a retórica pergunta *o escrever suporta o imperativo?*, incluímos, com o termo *suporta*, a injunção inerente a uma escrita pedagogicamente mediada pelo/a professor/a, permeada por críticas que, em tese, visam a oferecer condições ao/à estudante para aprimorar habilidades de escrita. Imaginamos que os desdobramentos dessa abordagem pedagógica podem aflorar inseguranças no momento de produzir textos e, por conseguinte, impactar em baixa autoestima e mínima autonomia/emancipação para uma escrita, plenamente, autoral e social.

Nosso intuito aqui não consiste em fazer uma crítica generalizada ao ensino de língua portuguesa, mas trazer à baila alguns aspectos que poderiam ser incorporados às práticas pedagógicas que pudessem possibilitar aos/às estudantes espaços de interlocução mais congruentes com suas práticas socioculturais. Defendemos, neste artigo, que as práticas de escrita necessitariam considerar

- (i) o desempenho de competências de escrita (ROJO, 2009; ANTUNES, 2016) e de práticas pedagógicas (GERALDI, 1997, 2011) socialmente situadas;
- (ii) a vinculação do texto produzido a dado gênero discursivo

(BAKHTIN, 2010 [1992]), que deveria, portanto, se associar a uma atividade humana prevista na cultura do/a discente e ampliar sua competência metagenérica (KOCH *et al.*, 2003; KOCH, 2015 [2004]; KOCH; ELIAS, 2012; OLIVEIRA, 2013);

- (iii) o ensino da argumentação não como fórmula textual, mas como ação decorrente de uma situação concreta/social de uso, moldada pelo gênero discursivo a que o texto pertence;
- (iv) o equilíbrio, no momento da produção textual, entre a autoria/criatividade e as demandas (meta)genéricas;
- (v) a ampliação de multiletramentos (STREET, 1984; MOITA LOPES; ROJO, 2004) que os/as estudantes já trazem consigo no momento da escrita, de suas leituras de mundo (FREIRE, 2011a), sob a argumentação de que ensinar não significa transferir – mas partilhar – conhecimentos (FREIRE, 2011b), e de aspectos multimodais (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009]), visto que escrever significa articular vários modos de linguagem; e
- (vi) a proposição de tarefas de produção textual *suleares* (CAMPOS, 1991, 1999; KLEIMAN, 2013) e disruptivas, fomentando espaços de educação com prática da liberdade (HOOKS, 2013).

Como não almejamos, aqui, tecer comentários generalistas, selecionamos, para a nossa pesquisa, o gênero discursivo *dissertação escolar*, comumente encontrado em práticas pedagógicas de Ensino Médio, haja vista que, muito recorrentemente, tais práticas rompem com todas as expectativas por nós explicitadas nesta seção. De modo (talvez) simplista e introdutório, poderíamos sintetizar que há duas variáveis que colaboram para essa ruptura: ser um gênero que se dissocia de uma demanda, efetivamente, social, desvinculando-se, assim, das práticas so-

cioculturais do/a produtor/a do texto; e ser um gênero que cumpre com o exclusivo propósito de aferir conhecimentos no âmbito pedagógico, os quais se inscrevem, muitas vezes, no domínio de regras da gramática normativa e de universais idealizados de textualidade e argumentação.

Objetivamos, por meio de uma entrevista semiestruturada coletiva, analisar como estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Ceilândia-DF atribuem sentido às práticas textuais inscritas no gênero *dissertação escolar*, gerenciando autoria/criatividade e injunção genérica. A seguir, (i) discutiremos, no âmbito teórico, como as práticas escolares que envolvem a dissertação escolar como gênero discursivo têm negligenciado os seis aspectos que apresentamos nesta seção, que deveriam ser considerados fulcrais em práticas de escrita; (ii) apresentaremos, no âmbito metodológico, nosso enquadre epistêmico de investigação e as nossas ações de pesquisa; e (iii) traremos, antes das considerações finais, a análise das entrevistas, no âmbito analítico, que fizemos com os/as estudantes do Ensino Médio, frisando a avaliação destes/as no que tange às práticas pedagógicas que envolvem a dissertação escolar – entre autoria/criatividade e injunção genérica.

A Dissertação Escolar como Gênero Discursivo: entre a injunção e a autoria

Abordaremos, no primeiro bloco desta seção, sobre a emergência da dissertação escolar como gênero discursivo, sob o argumento de que esse enquadre tenha se dado em um cenário extremamente particular e artificializado de uso: avaliar a produção escrita de candidatos/as que desejam tanto ingressar no Ensino Superior quanto seguir carreira em Instituições Públicas (e se submete, portanto, ao popular concurso público), sem que haja qualquer vinculação de seu texto a um propósito social mais amplo de uso da linguagem. No segundo bloco, situaremos como esse gênero – e sua decorrente prática sociocultural – tem colabo-

rado para a propagação de práticas pedagógicas em que injunção e autoria, em perspectiva inversamente proporcional, resultam práticas de escrita mais formulaicas/universalistas e menos sociais/protagonistas.

Não é nada incomum que tarefas de produção textual em Língua Portuguesa no Ensino Médio sejam, com frequência, reduzidas à produção de dissertações escolares. Tal prática, admite Vidon (2013), almeja, por vezes, contemplar manifestações objetivas, imparciais e neutras do/a enunciador/a, mesmo que a natureza argumentativa – que integra toda e qualquer manifestação linguageira – demande posicionamento autoral (e ideológico) no texto. É provável que esse panorama paradoxal no campo do ensino – entre demonstrar posicionamento crítico e se esconder no uso da linguagem – acompanhe os/as estudantes no momento da escrita e, por conseguinte, traga dificuldades de manifestação autoral. Avaliamos, ainda, que essa prática pedagógica, em afiliação a Geraldi (2011), descaracteriza o aluno como sujeito, impossibilitando-lhe o uso da linguagem e perpetuando, na produção de textos, a ideia de que “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2011, p. 128). Logo, ficam à deriva a manifestação autoral e subjetiva, o componente criativo, e o posicionamento parcial e ideologicamente marcado.

A constante presença da dissertação escolar nos diversos exames, como vestibulares e ENEM, tem colaborado, sobremaneira, para a insistência na escrita desse gênero em escolas de Ensino Médio e de cursos preparatórios. Não almejamos, aqui, fazer uma crítica às avaliações brasileiras de ingresso no Ensino Superior, tampouco, por incrível que possa parecer, às abordagens pedagógicas das escolas de Ensino Médio. Projetamos, nesta seção, dedicar algumas linhas para o debate concernente (i) à artificialidade do gênero *dissertação escolar* e (ii) aos limites entre a injunção (meta)genérica e a liberdade (e projeção) autoral.

Frisamos, antes de tudo, que situaremos a dissertação escolar no rol de gêneros discursivos (escolares), pois, apesar de sua gênese restrita a uma meta exclusivamente avaliativa, ela decorre de uma demanda sociocultural, inscrita em um conjunto de gêneros escolares que funcionam como objeto de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, não poderíamos considerar a dissertação escolar plenamente um gênero discursivo, visto não se situar como uma prática comunicativa efetivamente sociocultural, mas, por outro lado, não poderíamos negar que sua prática “insiste como exigência revigorada nos meios e nos eventos escolares, além do suporte que dá a outros eventos específicos fora da escola...” (HERÊNIO; SANTOS, 2020, p. 260). Logo, ela poderia estar nesse limbo um tanto paradoxal de (não) gênero discursivo – por sua restrita projeção social e por sua presença em exames diversos.

Assumimos, portanto, tratar-se de um gênero discursivo escolar, que, *fabricado* para o ensino da escrita, não existe plenamente fora da escola, e sua artificialidade tanto reduz o ato de escrever a pura injunção quanto, em decorrência disso, deixa de abrir espaço para a manifestação subjetiva e autoral, dado que o texto produzido não se vincularia a reais demandas sociais do gênero a que o texto pertenceria. Em suma, “o que o aluno tem a dizer se sobrepe à razão artificial” (GERALDI, 1997, p. 141).

Associado aos fatores (não) gênero e artificialidade genérica, aventamos uma cena muito comum nas aulas de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio: a condução do trabalho com o gênero escolar por meio de *fórmulas infalíveis* de escrita, tornando a produção ainda mais desvinculada de necessidades sociais e esvaziada de projeção autoral. Bonini (2007, p. 69) adverte que, “se a relação entre gênero e prática social é um problema ainda pouco resolvido no debate acadêmico, em termos do ensino, esse problema tende a se agravar, pois o gênero pode chegar à escola apenas como uma fórmula a ser ensinada”,

o que ratificaria a opacificação de um sujeito responsável pelo seu dizer, aumentaria a busca por um lugar-comum de se pensar e reduziria a atividade ao uso linguístico meramente instrumental.

Tanto a artificialidade da proposta quanto a replicação de fórmulas são resquícios do auge de um modo positivista de pensamento, no qual impera uma visão de mundo racionalista, cartesiana e objetivista (VIDON, 2013, 2014, 2018). Vidon (2018) argumenta, com muita propriedade, que provas do tipo ENEM, que reproduzem essa prática pedagógica – a redação de uma dissertação escolar –, (i) seguem um ideal de modelo de texto/discurso esperado/desejado em esferas sociais (ciência, estado, ensino); (ii) constroem um sujeito descorporificado que se abstrai da realidade e usa a língua tão somente como instrumento de expressão e comunicação de seu pensamento; e (iii) funcionam, valendo-se do gênero em questão, como passaporte para um nível cognitivo superior. O *efeito colateral* dessa prática é perder de vista aspectos fundamentais para o exercício interlocutivo, social, protagonista e autoral, inclusive na universidade. Nesse sentido, um enunciado do tipo “redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema”, por si só, já apagaria “*quem escreve, para quem se escreve e quais as condições concretas de enunciação*” (VIDON, 2018, p. 41 – grifos do autor) e, ao mesmo tempo, não definiria um objetivo específico, tampouco faria emergir qualquer preocupação sociointerativa explícita (BUNZEN, 2006), o que, em nossa visão, perspectivaria o sujeito – um sujeito generalista – como alguém que vive em um vácuo social.

Em um trabalho que compara a dissertação escolar e o editorial, Vidon (2014) conclui que o primeiro gênero apresenta enunciação dessubjetivada de parâmetros discursivos, horizonte discursivo generalizante/universalizante e auditório universal; e o segundo reúne enunciação situada, horizonte discursivo circunstanciado/conjuntural

e auditório particular. Salientamos, da análise do autor (2014), que a dissertação escolar, em geral, convoca interlocutores/as inscritos/as em uma perspectiva exclusivamente avaliativa, cujos papéis interlocutivos se restringem a examinador/a e candidato/a, o que nos inspira a reforçar que esse rótulo – um gênero socialmente artificializado, com tendência formulaica e com restrita demanda social – não esteja em consonância com as nossas constantes práticas socioculturais.

Nessa linha de pensamento, Herênio e Santos (2020, p. 258) advertem que a própria proposta de escrita de uma dissertação escolar em vestibulares colabora para a artificialidade da produção, ao descon siderar-se o contexto em que o/a candidato se insere e, por conseguinte, obrigá-lo/a “a inserir-se na “eficiência” de produzir um texto adequado à situação artificial/superficial apenas de uma prova”. Ademais, “quando um aluno escreve um texto não partilhando suas histórias de leitura, esse texto permanece no eixo do previsível”, o que implica, ao mesmo tempo, partilhar uma ideologia dominante e reproduzir discursos do senso comum (MARINHEIRO; BORGES, 2011, p. 138).

Encerramos este primeiro bloco, que, em linhas gerais, tratou de atributos que acompanham o gênero *dissertação escolar*, tais como a artificialidade, o exercício textual e gramatical formulaicos, a restrita produção e circulação sociocultural, e a reduzida manifestação autoral e criativa (bem como sua subsequente atividade injuntiva), destacando que, assim como Bunzen (2006, p. 151), somos partidários/as de que a escolha desse gênero é uma decisão política entre insistir na produção escolar de propostas de vestibular ou, em vez disso, investir “em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação”.

Em nossa visão, o segundo caso – o investimento na prática social – nos traz insumos consistentes para, em nosso segundo bloco,

ampliarmos o debate anunciado na seção anterior: as práticas de escrita deveriam (i) desenvolver competências de escrita e práticas pedagógicas socialmente situadas; (ii) se vincular a dado gênero discursivo e propiciar a ampliação da competência metagenérica; (iii) possibilitar o ensino da argumentação inscrita em seu gênero discursivo; (iv) equilibrar autoria/criatividade e demandas (meta)genéricas; (v) ampliar multiletramentos, leituras de mundo e múltiplas formas de se construir sentidos (multimodalidade); e (vi) oferecer propostas *suleares*, disruptivas que fomentem espaços de educação como prática de liberdade.

No que tange ao **primeiro item**, Rojo (2009), ao discutir o desenvolvimento de competências de escrita, assevera que, para além da decodificação, os/as estudantes devem ser capazes de (i) normalizar o texto (usar aspectos notacionais da escrita); (ii) comunicar (adequar o texto à situação enunciativa); (iii) textualizar (atribuir coesão e coerência); e (iv) intertextualizar (fazer referência a outros textos/discursos). Acreditamos que a dissertação escolar abre espaço para o exercício de todas as competências, mesmo que se constitua de uma atividade desprovida de uma incursão verdadeiramente social, com exceção da segunda (comunicar), que, em nossa análise, fica à margem, por se tratar de uma situação enunciativa restrita e artificializada.

Antunes (2016), por sua vez, lista competências (i) para a autoria (escrita como fonte enunciativa); (ii) para a interação (escrita como lugar de encontro entre leitor/a e autor/a); (iii) para a escrita de textos (similar à competência *textualizar* em Rojo (2009)); (iv) para a funcionalidade comunicativa (similar à competência *comunicar* em Rojo (2009)); (v) para a adequação contextual (escrita vinculada a dada cena genérica); (vi) ligadas à escrita como atividade multimodal (escrita composta de vários modos e vários recursos visuais para significar); (vii) ligadas à escrita do mundo virtual (escrita como atividade para

além dos limites convencionais); e (viii) ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento (escrita como atividade que, muitas vezes, exclui). Sobre tais competências, consideramos que o gênero em tela deixa de abrir espaço para que o/a professor/a propicie a seus/suas alunos/as o desenvolvimento pleno de competências de escrita socialmente situadas, haja vista que, devido ao caráter injuntivo, artificial e, exclusivamente, pedagógico do gênero, encontramos (i) baixa produção autoral; (ii) interlocutores/as voltados/as para demandas exclusivamente avaliativas; (iii) restrita finalidade comunicativa; (iv) mínima vinculação contextual (entendendo-se contexto de modo subjetivo, que congrega as nossas experiências intersubjetivas); e (v) tendência de se conceber a escrita em uma perspectiva monomodal e isenta de projeções ideológicas.

Por último, Geraldi (1997) lista quatro práticas pedagógicas fundamentais no ensino de texto: definir interlocutores/as, ter razões para dizer, ter o que dizer e escolher estratégias. Em nossa visão, as quatro práticas influenciam a tarefa de produzir quaisquer textos, uma vez que, ao definir interlocutores/as, ele/a está (inclusive) se definindo (como interlocutor/a do texto) e inscrevendo-se em uma experiência interacional; ao ter razões para dizer e ter o que dizer, ele/a manifesta suas intenções (se são suas, portanto, são autorais) e revela sua finalidade comunicativa; e ao escolher estratégias, ele/a utiliza ferramentas linguístico-discursivas para mobilizar sentidos por ele/a pretendidos, os quais são contextualmente situados, manifestam-se por meio de distintos recursos multimodais, ampliam seus multiletramentos e projetam-no/a ideologicamente no texto.

No que concerne ao **segundo item**, traremos, brevemente, dois conceitos basilares para este trabalho: gêneros discursivos e competência metagenérica. Afiliamo-nos, no que diz respeito ao primeiro

conceito, a uma perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2010 [1992]), a qual concebe gêneros discursivos como forma-padrão relativamente estável, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2010 [1992]). Embora esse construto conjugue um caráter mais estático (forma-padrão; plano composicional e conteúdo temático) e mais dinâmico (relativa estabilidade e estilo) (ALBUQUERQUE, 2017), sua tônica deveria incidir nos componentes dinâmicos/subjetivos, que são guiados pelos componentes estáticos/objetivos (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, no prelo).

Há, todavia, práticas pedagógicas que, comumente, focalizam a forma-padrão em detrimento da relativa estabilidade e idealizam uma perspectiva de gênero injuntiva, em que o/a estudante deve seguir um conjunto de regras (em geral, formais e formulaicas) para a escritura do gênero discursivo, como parece ser o caso de produções textuais de dissertações escolares. As razões que motivam essa postura pedagógica são eivadas, provavelmente, pela insensibilidade para o postulado de que gêneros discursivos decorrem das atividades humanas (BAKHTIN, 2010 [1992]), por ser, com frequência, uma tarefa associada ao exercício mecânico e universalizante de textualidade e de uso de gramática normativa, desconsiderando-se, por completo, seus/suas usuários/as; assim como pela inexistência de normatividade no conceito, pela negligência à historicidade dos gêneros e pela imprecisão das fronteiras destes (FIORIN, 2016).

Defendemos, portanto, que as escolas reúnam práticas pedagógicas que valorizem a criatividade e a manifestação autoral, e frisem o componente de relativa estabilidade, com vistas a garantir ao/à estudante uma projeção autoral diante das demandas culturais do gênero. Pressupor que o/a estudante é guiado/a pelas expectativas do gênero é, sem dúvida, muito distinto de ter seu desempenho textual prescrito por normas

do gênero. Para Bakhtin (2010 [1992], p. 265), todo enunciado é individual e revela a individualidade do sujeito. Isto é, a sua manifestação estilística, que é, ao mesmo tempo, idiossincrática e influenciada pela experiência sociocultural. O estilo vincula-se ao gênero, na medida em que “o projeto discursivo do locutor (deve) adapta(r)-se ao gênero escolhido, desenvolve-se sob a forma de um gênero dado” (FIORIN, 2016, p. 81), de modo que o/a aprendiz, mediado/a pelo/a professor/a, possa adquirir competências de escrita por meio de práticas pedagógicas socialmente situadas e, assim, desenvolver sua competência metagenérica.

Em nossas interações cotidianas, estamos constantemente produzindo textos (orais e escritos), os quais pertencem a dado gênero discursivo. Nessas incursões estamos gradativamente ampliando a nossa competência metagenérica em gêneros com os quais temos contato. Tal ampliação se dá mediante o contato permanente com os gêneros discursivos (KOCH, 2015 [2004]), por meio de experiências leitoras e escritoras inerentes às nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2012), de forma que possamos reconhecer dispositivos característicos desses gêneros (KOCH *et al.*, 2003), identificar suas práticas e diferenciar gêneros entre si (KOCH; ELIAS, 2012), e, especialmente, compreender suas instabilidades e adaptá-los a novas situações (OLIVEIRA, 2013). Arriscamos afirmar que práticas pedagógicas envolvendo produção de dissertações escolares dificilmente possibilitaria a ampliação da competência metagenérica, dado não ser um gênero que comumente circula na sociedade, exceto em *blogs* ou em materiais didáticos que se destinam a preparar candidatos/as para avaliações do tipo ENEM/vestibular.

Quanto ao **terceiro item**, cabe trazer o breve esclarecimento de que os conceitos de sequência textual (ou tipologia) argumentativa e de gênero *dissertação escolar* trazem desdobramentos epistêmicos importantes. Assumimos que “se o uso da linguagem se dá na forma de textos

e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus queres e saberes, então, *argumentar é humano*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 23) e, por esse motivo, a sequência textual argumentativa está presente em todo e qualquer texto produzido por nós, seja de modo *lato sensu* (em sequências narrativas, descritivas, expositivas e injuntivas), visto que todo texto é, em algum grau, eivado de posicionamento ideológico, seja de modo *stricto sensu* (em sequências prototipicamente argumentativas). Logo, se todo texto é – *lato* ou *stricto sensu* – argumentativo, concluímos, sem grandes esforços, que todo gênero discursivo, ao qual esse texto pertence, oferece espaço pedagógico para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à argumentação, ato que, inegavelmente, está presente em nossas práticas cotidianas – das mais elementares às mais complexas.

Nesse sentido, se o grande empreendimento da dissertação escolar é desenvolver o posicionamento crítico diante de dada temática social – ou seja, argumentar –, e não reproduzir práticas pedagógicas de *higiene textual* (seguindo fórmulas de texto), com vistas a avaliar se o/a candidato/a é capaz de ingressar em locais onde essa habilidade de argumentar seria exigida (posicionar-se diante de conhecimentos científicos e laborais), acreditamos fortemente em propostas pedagógicas que privilegiem gêneros discursivos que comumente circulam na sociedade e, mais especificamente, em esferas universitárias (ciência) e laborais (serviço público), que, além de ressonância social, não desenvolvem só a capacidade argumentativa *lato sensu*, mas também as distintas capacidades argumentativas, já que, em nossa visão, cada gênero possivelmente demandará um uso de linguagem bastante particular na construção desse terreno argumentativo.

O que propomos, então, é uma mudança paradigmática, em que uma escrita escolar cuja cultura desejável seja mensurar a escolarização

desses/as candidatos/as (BUNZEN, 2006) abra espaço para horizontes verdadeiramente interlocutivos, em que o/a autor/a do texto se projete com autonomia, emancipação e criatividade em um gênero discursivo que pertence tanto à esfera universitária (ação muito bem sucedida, em nossa concepção, pelo vestibular da Unicamp), quanto à esfera de serviço público. De modo mais prático, a escrita de resenhas acadêmicas, resumos acadêmicos, fichamentos e ensaios possibilitam ao/a estudante o exercício de uma argumentação contextualmente situada, a inserção do/a discente em uma cena genérica da qual, com frequência, ele/a fará parte, e a decorrente ampliação de sua competência metagenérica por meio de atividades sociais de leitura e de escrita.

A respeito do **quarto item**, consideramos que a proposição de atividades de produção de texto ancoradas em uma perspectiva de gêneros que, de fato, circulam socialmente não só torna o ensino mais significativo, dada a relação entre as práticas sociocomunicativas e a existência do gênero discursivo em um mundo empírico, mas, principalmente, oportuniza a manifestação estilística com autoria/protagonismo e criatividade. Para tanto, considerar o contexto ao qual os/as estudantes pertencem e a experiência destes/as é fundamental para, além de tornar a tarefa mais atrativa, fomentar espaços de autoria e reduzir impactos injuntivos, a partir da valorização do conhecimento de mundo (e de gêneros discursivos) de cada produtor/a de texto. Uma maneira de (re)equalizar essa balança – autoria/criatividade e demandas (meta) genéricas – seria oportunizar a ampliação de competências escritoras e metagenéricas, por meio de práticas pedagógicas socialmente situadas, com foco, sobretudo, nos componentes dinâmicos/subjetivos do gênero, considerando-se os distintos terrenos argumentativos que emergem dos distintos gêneros discursivos. Sob esse prisma, a dissertação escolar oportunizaria muito pouco no que diz respeito a essa (re)equali-

zação, devido aos constantes investimentos em ações voltadas para o plano composicional, com fórmulas infalíveis e mínima incursão social (consideramos mínima, pois há, ao menos, uma sensibilização para temas de ordem social).

Concernentemente ao **quinto item**, salientamos uma necessidade pedagógica que, para nós, é fulcral: considerarmos os repertórios – linguístico-discursivos e interacionais – que os/as estudantes trazem consigo e sua manifestação textual protagonista, crítica e criativa por meio de recursos semióticos diversificados. Em relação a essa necessidade, partimos do pressuposto, em plena afiliação a Freire (2011a, p. 19), de que “... a leitura de mundo precede a leitura da palavra...”, o que significa que nossas experiências de leitura do mundo são anteriores ao processo escolar e, além disso, nunca cessam, mas retroalimentam outras experiências leitoras (sejam de leitura do mundo, sejam de leitura da palavra). Sendo assim, a figura do/a professor/a jamais seria, como brilhantemente defende Freire (2011b), a de quem transfere conhecimentos, mas de quem amplia multiletramentos, deixando, portanto, de se considerar que os únicos conhecimentos válidos, no âmbito do ensino, seriam aqueles *tipicamente* escolares.

A insistência em práticas pedagógicas similares à produção de uma dissertação escolar significa, em nossa perspectiva, investir em práticas de letramento autônomo, as quais, segundo Street (1984), reúne conhecimentos que são adquiridos autonomamente no meio escolar e são desprovidos de contexto social. Ao considerarmos o sentido evocado pelo prefixo *-multi* e pela pluralização do termo (*multiletramentos*), demonstramos nossa plena afiliação a tarefas que ampliem os letramentos ideológicos, os quais, consoante Street (1984), englobam práticas socioculturais, relações (de poder) entre os sujeitos, e diversidade de práticas de leitura e de escrita disponíveis nas interações cotidianas.

Nossa afiliação sinaliza que o saber não deve(ria) ser hierarquizado e que, no âmbito do texto, não há proposta de escrita que deve(ria) receber posição de destaque, mas que, como professores/as, necessitamos abrir espaços para a reflexão contínua quanto à construção de sentidos sócio e contextualmente situada, valendo-nos, assim, de nossa competência metagenérica, que está em constante ampliação.

Moita Lopes e Rojo (2004), a esse respeito, asseguram que nossa inscrição em uma sociedade densamente semiotizada seria suficiente para que, no âmbito do ensino, propuséssemos tarefas que contemplassem multiletramentos (letramentos valorizados e, sobretudo, letramentos locais), letramentos multissemióticos (letramentos nos domínios da imagem, da música e de outras semioses) e letramentos críticos/protagonistas (letramentos que desconstroem uma visão de sociedade amorfa e alienada). Em consonância com esse pensamento, defendemos, para além dos letramentos locais e críticos/protagonistas, ser salutar romper também com o mito da monomodalidade, uma vez que a escrita, frequentemente, incorpora semioses verbais e não verbais ou, ao menos, distintos recursos gráficos, que sinalizam sentidos particulares.

Salientamos que, se “todas as interações são multimodais” (NORRIS, 2004, p. 9) e se interagimos por meio de textos orais e escritos pertencentes a dado gênero discursivo, a multimodalidade, em menor ou maior grau, estará presente em nossos textos. Como todo texto é, *lato* ou *stricto sensu*, argumentativo, precisamos sensibilizar os/as nossos/as estudantes para a construção de sentidos, bem como para uma argumentação genericamente situada e decorrente da integração de múltiplas semioses. Seguindo, portanto, uma abordagem multimodal interacional (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009]), concebemos que os sentidos de um texto, entre autoria/criatividade e demandas (meta) genéricas, se constroem por meio de (i) um modo comunicativo, que,

em alusão ao legado da semiótica social, se configura como “recurso socialmente moldado e culturalmente dado para fazer sentido (KRESS, 2011 [2009], p. 54) em (ii) ações mediadas que contemplam níveis de inter(ação) superiores (como a conversa) e inferiores (como o gesto e o tom de voz) (NORRIS, 2006, 2011 [2009]).

Todas essas ações, em um texto, adquirem maior/menor (iii) densidade modal (algumas semioses se tornam mais densas – o olhar pode ser mais denso que o tom de voz) e (iv) complexidade modal (algumas semioses se inter-relacionam – o olhar pode dar mais sentido ao tom de voz) (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009]). O (iv) nível de atenção/consciência que direcionamos às densidades e às complexidades modais (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009]) repercute, em uma relação do tipo figura-fundo, na (vi) configuração modal negociada no curso da interação, na medida em que atribuímos maior/menor densidade e maior/menor complexidade a determinadas semioses (NORRIS, 2004, 2011 [2009]). Há gêneros, argumentativos – *lato* ou *stricto sensu* –, que, sem dúvida, oportunizam professores/as e estudantes a desvelar conjuntamente distintas semioses, diferentemente da pouco desafiadora dissertação escolar.

No **sexto item**, por fim, trazemos um convite à proposição de práticas pedagógicas no âmbito da escrita em língua portuguesa *suleares* e disruptivas. O termo *sulear* é oriundo de uma contundente crítica ao que se denomina *germe da dominação* (CAMPOS, 1999), em referência direta às imposições (ideológicas) do hemisfério Norte ao hemisfério Sul no tocante aos conceitos cima/baixo, Norte/Sul, principal/secundário e superior/inferior (CAMPOS, 1991, 1999). No âmbito do ensino, frisamos as reflexões de Kleiman (2013), para quem a universidade, cujo acesso se dá (também) pela escrita de uma dissertação escolar, necessita repensar que conhecimentos têm privilegiado, possi-

bilitando uma “abertura epistemológica nos programas de graduação”, os quais ainda apresentam “estruturas inflexíveis, hierarquizadas, [...] com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis” (KLEIMAN, 2013, p. 56). No âmbito do ensino de texto, julgamos que, na ampliação de competências metagenéricas, precisamos privilegiar a diversidade argumentativa, semiótica, genérica e textual, congregando distintas projeções ideológico-identitárias. Trata-se, então, de *sulear* e romper as clássicas propostas, com vistas a, de fato, celebrar os multiletramentos e as múltiplas semioses disponíveis em nossas práticas socioculturais, assim como fomentar autoria e criatividade.

No lugar de simplesmente valorizarmos o máximo desempenho em exames de seleção, ação que, por si só, não favorece a emancipação dos sujeitos, julgamos ser pertinente começar a tratar o ensino da produção de texto como atividade que desenvolve a expressão dos/as estudantes para despertá-los/as para uma consciência crítica, emancipadora, autoral, *sulear* e disruptiva, ao considerarmos que “... a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender...”, de modo que possamos nos inspirar “... (n)aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (HOOKS, 2013, p. 25).

Ao final desta seção, trazemos um balanço das prováveis causas que ameaçam o posicionamento autoral e a manifestação criativa, e, por conseguinte, reiteram o caráter injuntivo da produção textual na escrita de uma dissertação escolar. São elas: mitologia de uma produção textual objetiva, imparcial e neutra; gênero escolar apenas como objeto de ensino e de aprendizagem (dissociado de um propósito comunicativo); artificialidade do gênero escolar; propositura de *fórmulas in-*

falíveis; focalização em propriedades mais estáticas do gênero; redução vertiginosa da manifestação estilística; ausência de um projeto de dizer oriundo de uma demanda social (o quê, para quem e por quê dizer); assimetria entre os/as atores/atrizes sociais convocados/as pelo contexto escolar; invisibilização de fonte enunciativa; desconexão entre texto e vivências oriundas das práticas sociais; ausência de modelos de textos circulantes na sociedade para ampliar a competência metagenérica e as competências escritoras (e argumentativas); e práticas pedagógicas voltadas para a mecanização do saber e para um ensino em linha de produção. Assumimos, por fim, que se torna urgente, no cenário pedagógico, convocar estudantes que sejam participantes ativos/as do processo de criação de seus próprios textos e conscientes da relação intrínseca entre gêneros, sociedade e atividades humanas, tornando-se, assim, cada vez mais competentes (nas esferas (meta)genérica, textual e argumentativa), autônomos/as e emancipados/as.

A Dissertação Escolar como prática social: os bastidores de uma conversa

Nesta curta seção, trataremos de nossa afiliação metodológica e sintetizaremos as nossas ações de campo, em convergência com o nosso objetivo de pesquisa, explicitado nas considerações iniciais. Inscrevemo-nos em uma episteme integralmente qualitativa, dado que nosso interesse incide no “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização *etc*” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), ou melhor, na possibilidade de “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), considerando-se, em especial, que essa abordagem assume uma perspectiva “exploratória,

fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24).

Sob o guarda-chuva da pesquisa qualitativa, metáfora proposta por Flick (2009), elegemos a Análise de Discurso Crítica como método, por, além de trazer esse componente crítico, eleger o texto e o gênero discursivo como unidades de análise ideologicamente afetadas. De nosso método, organizamos a geração de dados com base no modelo tridimensional faircloughiano: prática social, prática discursiva e texto (FAIRCLOUGH, 2001). Assumimos, a partir dessa tríade, que a produção textual (**texto**) insere-se em dado gênero discursivo, que prevê processos e rotinas de produção, distribuição e consumo textual (**práticas discursivas**), os quais se situam em um rol de **práticas sociais** inscritas no âmbito escolar. Interessa-nos, portanto, por meio da interação com estudantes de Ensino Médio (texto), dar visibilidade às práticas discursivas concernentes à escrita de uma dissertação escolar, como atividade integrante das práticas sociais escolares.

Além de selecionar o método mais adequado para esta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, como técnica que permitiria dar visibilidade às percepções estudantis quanto às práticas textuais vinculadas ao gênero *dissertação escolar*. A partir dessas escolhas, procedemos com as seguintes ações de pesquisa: (i) a seleção da escola para acompanhar a rotina escolar, que foi uma unidade da rede pública de ensino na Região Administrativa de Ceilândia-DF; (ii) o recorte temporal de dois meses (abril e maio) para a observação das aulas e para a realização das entrevistas; (iii) o acesso à escola e, mais especificamente, à sala de aula em que geráramos os dados; (iv) a construção de quatro tópicos-guia (GASKELL, 2002), que trariam questionamentos iniciais para *animar* a entrevista; (v) a condução da entrevista semiestruturada, a partir dos tópicos-guia propostos; (vi) o registro em notas de campo de

toda a experiência vivenciada; e (viii) a análise das entrevistas.

Em tempo, trazemos dois esclarecimentos. O primeiro deles é de que os tópicos-guia planejados foram os seguintes: (a) se a sala de aula era um espaço propício para se produzir a dissertação escolar; (b) como o/a aprendiz desejava ser estimulado/a a produzir seu texto; (c) que dificuldades/sentimentos eram comumente vivenciadas/os por ele/a no momento da escrita; e (d) se outros gêneros discursivos poderiam/deveriam ser ensinados na escola. O segundo é que a autora Daniele dos Santos Souza ficou responsável por observar as aulas, entrevistar os/as estudantes e produzir as notas de campo; ao passo que o autor Rodrigo Albuquerque, orientador daquela, esteve à frente do planejamento da pesquisa e trouxe contribuições para os campos teóricos, metodológicos e analíticos.

A Dissertação Escolar em ação: intersubjetividades em perspectiva

Após selecionarmos a instituição de ensino e o recorte temporal, negociamos o acesso à escola com a direção, com a professora regente e com os/as estudantes da turma que acompanhamos, sem registrarmos quaisquer desconfortos (ao contrário, fomos muito bem recebidos/as). Após a pesquisadora Daniele ter sido apresentada à turma pela professora regente, notamos que sua presença em sala de aula pareceu não ter causado estranhamentos, visto que boa parte dos/as estudantes interagiam bastante com ela, buscando saber como era estudar na UnB e como poderiam fazer para escrever *melhores* textos. Nesse momento, sentimos que a produção textual, como já imaginávamos, mantinha uma tradição de ser muito voltada para os exames e pouco voltada para a autonomia que deveria ser instigada. Durante as primeiras aulas, a professora nos confidenciou que havia pouco espaço para a produção textual em sala de aula, ora pela reduzida carga horária destinada às

aulas de Língua Portuguesa, ora pela necessidade de cumprir com as outras frentes de trabalho, como literatura e gramática.

Diante dessa percepção do cenário escolar, construímos os quatro tópicos-guia e agendamos a entrevista semiestruturada com quatro estudantes que, voluntariamente, consentiram. Paralelamente, a turma estava produzindo uma dissertação escolar com o tema *O lugar onde vivo*, proposta inspirada na Olimpíada de Língua Portuguesa, cujas inscrições ocorriam no mesmo período das observações. Destacamos que, diferentemente de solicitar o gênero discursivo *artigo de opinião*, similarmente à proposta da olimpíada, a professora propôs a dissertação escolar. Nessa atividade, constatamos que havia, no geral, diversas reações: pessoas concentradas, dispersas e, especialmente, inseguras sobre o processo de escrita em si. Com o consentimento da professora, buscamos dirimir algumas dúvidas e, assim, colaborar com o atendimento à proposta textual da docente.

Optamos por agendar a entrevista coletivamente, a fim de que pudéssemos ter, em relação aos tópicos-guia, uma interlocução construída conjuntamente. No dia destinado à entrevista, pudemos perceber que os/as estudantes ficaram intimidados/as com a presença do grupo, ficando em silêncio durante as perguntas e olhando para os/as colegas – o que dificultou, inicialmente, a condução da entrevista. Entretanto, mesmo com essa postura inicial, justificada, provavelmente, pela presença da câmera e pela insegurança quanto à *resposta certa*, a nossa interação transcorreu de forma satisfatória. A seguir, iremos apresentar a condução da entrevista e analisar os depoimentos a partir de nossas notas de campo e da orientação teórico-metodológica que guia este trabalho.

Ao perguntarmos se a sala de aula era um espaço adequado para produzir a dissertação escolar (**tópico-guia 1**), a colaboradora A

socializou que “em sala a gente não vai ter muito meio de pesquisa, a gente vai assim, do que a gente conhece. Em casa a gente vai ter um meio de pesquisa, internet, a gente pode até pesquisar sobre o tema que a professora pediu”. Na sequência, o colaborador B complementou que “em casa não, em casa é de boa... Na sala, é muita gente, muita pressão. Aí conversa e qualquer coisinha te distrai”. Por fim, o colaborador C reconheceu que não tinha tanta dificuldade para produzir seus textos (no caso, a dissertação escolar), mas confessou que o barulho, a depender de seu humor e de seu estresse, poderia atrapalhar bastante, de forma que ele não conseguisse desenvolver suas ideias.

Na interação decorrente do primeiro tópico-guia, notamos que o ambiente domiciliar favorecia a produção de texto, por ser um local que permitiria a realização de pesquisas que poderiam facilitar o processo de escrita, que respeitaria o tempo de escrita do/a estudante e, em geral, era silencioso, ao contrário da escola, que não dispunha de recursos para a pesquisa, gerava situações de pressão/estresse e desconcentrava os/as estudantes com o barulho. Entendemos que a necessidade de pesquisa abarcava tanto a exploração temática (o tema da dissertação) quanto o acesso a modelos de gênero/texto, o que nos permitia sugerir à professora (e conversar com os/as colaboradores/as) que, mesmo sem tantas possibilidades tecnológicas, o debate do tema a partir de textos diversos, a seleção prévia de modelos de dissertações escolares e a simulação de uma prova, em conformidade com a demanda sociocultural dos/as estudantes, poderiam ser ações que os/as possibilitariam, em certa medida, adentrar na cena genérica. Com isso, os dois outros fatores – ruído e pressão – teriam um impacto menor, já que os/as estudantes estariam inseridos/as em uma prática textual simulada e necessitariam protagonizar o debate proposto, já ampliando suas competências de argumentar e expressando pensamento autoral/protagonista.

Esgotado o primeiro momento do debate, interessava-nos saber que ações pedagógicas nossos/as colaboradores/as imaginavam ser primordiais para a produção de sua dissertação escolar, sobretudo pensando-se no protagonismo, na autoria e na criatividade (**tópico-guia 2**). Nesse momento, a colaboradora A sugeriu que poderiam ser disponibilizados resumos de livros, “assim, tipo, *violência contra a mulher*, ela trouxesse um resumo pra gente ter uma base, pra gente começar a produção do texto”. O colaborador C imaginava ser útil a seleção de músicas que, de algum modo, tratassem da temática a ser desenvolvida na dissertação escolar: “[a música] vai dar uma inspiração a mais. Aí você vai escrever mais sobre a música. Não vai querer escrever só sobre aquela parte, vai querer escrever pela música toda, vai meter ideia nela”. A colaboradora D reiterou, com muito entusiasmo, a proposta do colaborador C, ao narrar uma experiência pessoal em que “um professor deixou eu fazer, eu acho que eu até me saí bem, consegui me sair melhor na prova do que na outra vez, porque eu consegui me concentrar melhor escutando música”, mas, ao fim, lamentou que os/as professores associassem música a uso deliberado do celular (e desvio do foco da aula). Por último, o colaborador B mencionou que, apesar de cada um/a ter seu estilo musical predileto, a música poderia trazer maior adesão à leitura, pois “você sabendo direcionar, você consegue atingir uma boa... um interesse alto de quem lê”.

Nessa segunda interação (segundo tópico-guia), a colaboradora A destacou o depoimento dado no tópico-guia anterior – a necessidade de atividades que trouxessem insumos para a produção de texto. Nesse sentido, frisamos que essa falta de *base para se iniciar um texto* estava muito relacionada com a falta de referência sociocultural inerente não só à temática, mas, principalmente, ao gênero sob análise, já que ele está presente em contextos muito particulares de uso (uma avaliação de

vestibular/ENEM). Logo, a baixa ressonância social, a artificialização das práticas socioculturais, a ausência de propósito social e de papéis interlocutivos definidos, e a dependência de fórmulas infalíveis inspiradas em modelos ideais de texto podem ser aspectos que adensam tais inseguranças e, por essa razão, impedem o desenvolvimento de competências escritoras, (meta)genéricas e argumentativas. No depoimento dos/as demais colaboradores/as, a música foi apontada como estratégia que poderia auxiliar as eventuais inseguranças e, assim, colaborar com uma escrita mais protagonista, mais autoral e mais criativa. Ainda em relação à música, consideramos que ela possibilita ampliar leituras de mundo, explorar o repertório sociocultural que o/a estudante já traz de suas práticas multiletradas e dar visibilidade a outras semioses, o que, provavelmente, poderia colaborar com ações pedagógicas que valorizassem esse repertório discente, razão que nos instigou a socializar essas ideias com a comunidade escolar (professora e estudantes-colaboradores/as).

Na sequência, chegando ao **tópico-guia 3**, sugerimos debater a respeito das dificuldades e dos sentimentos que estavam frequentemente presentes no momento de se escrever uma dissertação escolar. O colaborador C disse que se sentia muito inseguro, pois “... como minha cabeça não é muito boa pra dissertação, pra argumentação, essas coisas, eu fico meio pra lá, sabe?”. A colaboradora D, por sua vez, afirmou que, no caso dela, “... meu ponto forte não é a textualidade, e eu não me interessava muito por isso, mas... Como eu pretendo fazer vestibular pra essas coisas eu tenho que me cobrar muito por isso, pra fazer essas coisas”. Ao longo de nossa interação, a colaboradora A e o colaborador B assentiram positivamente com a cabeça, ao ouvirem os depoimentos de seus/suas colegas.

Avaliamos que, na interação desencadeada pelo terceiro tópico-

guia, houve, nos relatos, a referência a aspectos sociocognitivos, que envolvem a experiência social e a internalização desta. Ao manifestar que sua cabeça não era boa para dissertar/argumentar (colaborador C) e para a textualidade (colaboradora D), constatamos que ambos os depoimentos revelaram uma concepção de que dissertar envolvia uma habilidade universalista, formulaica e descorporificada, dado que as experiências sociais com gêneros discursivos que integram o cotidiano desses/as estudantes ampliariam a competência metagenérica por meio de suas experiências leitoras e escritoras, e a escrita da dissertação escolar se circunscreveria a um propósito restrito, artificial e pouco social. Em suma, as demandas (meta)genéricas – ou melhor, a injunção (meta)genérica – de uma escrita de dissertação escolar desencorajavam a expressão autoral, criativa e protagonista; a argumentação surgia como algo distante das práticas sociais, como se argumentar fosse uma ação executada exclusivamente no gênero em questão; a constituição de uma prática de letramento autônomo desvalorizava produções *suleares*, autorais e protagonistas, que poderiam ampliar letramentos e sensibilizar para outros sentidos (por meio de outras semioses). Insistimos tanto com a professora quanto com os/as colaboradores que a multiplicidade de experiências (meta)genéricas seria capaz de ampliar as competências, suavizar o ensino, e fazer emergir protagonismo, criatividade e autoria.

Ao conversarmos sobre esses aspectos, a colaboradora A destacou ser possível desenvolver criatividade na dissertação escolar, desde que houvesse estímulos suficientes para isso e espaço para uma escrita melhor orientada pelos/as professores/as, com espaço seguro, sem julgamentos e com críticas construtivas, direcionadas mais ao conteúdo e menos aos aspectos formais. A colaboradora D, na sequência, comentou ser fundamental reconhecer e valorizar a importância do/a

professor/a no processo de refacção dos textos, aspecto fundamental para aperfeiçoar a produção textual voltada para a avaliação e ao pleito de vagas, seja nas universidades, seja nos concursos públicos. Estávamos, sem dúvida, diante de depoimentos que ressignificavam as práticas discursivas e, ainda, fortaleciam a importância de um *feedback* que oportunizasse a ampliação de competências escritora, argumentativa e (meta)genérica.

Por fim, em nosso **tópico-guia 4**, abrimos espaço para que os/as estudantes fizessem menção a outros gêneros que deveriam ser explorados no Ensino Médio. O colaborador B revelou que, apesar de ser uma boa ideia para melhorar as próprias dissertações escolares, a dissertação escolar era, para ele, mais adequada, pois “é o que eles pedem no PAS e no ENEM, a dissertação é bem melhor, pra você já ir treinando para o ENEM”. Em discordância, a colaboradora A salientou que “a gente podia ver tudo, na real, né? Porque a gente tá sujeito a tudo. Por mais que o ENEM, ele seja mais... ele sempre seja dissertativo, às vezes você pode não estar se preparando pro ENEM”. Após sua argumentação, ela complementou que “carta, artigo científico, dissertação, narração, poesia... A prosa, né? Acho que tudo isso deveria ser ensinado”. A colaboradora D, por fim, sugeriu que os programas de redação contemplassem narrativas, já que, em sua visão, “[nas narrativas], geralmente, não se põem as opiniões, mas você tem como pôr suas opiniões lá dentro de uma forma diferente, pois vai ser uma estória criada por você...”.

Nessa última interação, desencadeada pelo quarto tópico-guia, notamos a reiterada presença de uma prática sociocultural completamente injuntiva, na medida em que o colaborador B, mesmo tendo avaliado como pertinente a inserção de outros gêneros, referendou que a escrita de dissertações argumentativas seria a melhor opção para a sua formação,

justificando seu posicionamento pela cobrança dos exames avaliativos e pela necessidade de treino, aspectos que reforçavam práticas textuais formulaicas, artificializadas, desprovidas de propósito social e de papéis interlocutivos definidos, e, por essa razão, que pouco colaboravam com uma escrita protagonista, autoral e criativa.

Por outro lado, os dois depoimentos seguintes trouxeram uma argumentação contrária, ao terem validado a inserção de outros gêneros no ensino e, no último caso, ter revelado a percepção de que qualquer texto terá a presença argumentativa, de modo a desvelar uma concepção de ensino que transcende o momento avaliativo ENEM/vestibular. Nesse momento, aproveitamos essa oportunidade para referendar tal concepção de ensino, que, em nossa perspectiva, trazia sólidos investimentos para que pudéssemos desenvolver competências escritoras situadas social e (meta)genericamente; ampliar multiletramentos e privilegiar outras configurações semióticas na construção de sentidos; privilegiar gêneros discursivos que tivessem maior ressonância/circulação social e que, por esse motivo, possibilitariam o acesso a modelos de textos que, gradativamente, auxiliariam em uma escrita autoral, criativa, protagonista e emancipada.

Considerações finais

Distanciados/as da tarefa de engendrar uma crítica generalizada ao ensino de texto nas aulas de língua portuguesa, sustentamos, neste trabalho, que as práticas de escrita ancoradas ao gênero *dissertação escolar* colaboram com uma meta avaliativa fim, deixando, desse modo, de se enxergar a ampliação da competência escritora como algo diverso e processual. Colaboram para nossa defesa, a qual emerge de uma geração de dados guiada teórico-metodologicamente pela construção conjunta de sentidos entre atores/atrizes sociais e pesquisadores/as, o

fato de a dissertação escolar funcionar, de modo artificializado, como um gênero construído socialmente com a finalidade restrita de avaliar.

Nesse sentido, acreditamos ser, no mínimo coerente, que as práticas pedagógicas, de modo geral, integrem gêneros discursivos que, além de possibilitarem a avaliação, (i) tragam, claramente, propósito social e papéis interlocutivos definidos, e, com isso, projetem-se com maior ressonância social; (ii) acionem experiências (meta)genéricas anteriores; (iii) situem, social e genericamente, a argumentação, considerando-se que seu plano composicional possa, ao mesmo tempo, trazer distintas configurações semióticas e valorizar multiletramentos; (iv) focalizem propriedades dinâmicas/subjetivas, flexíveis, autorais, criativas e protagonistas do construto gênero, as quais se guiariam por propriedades estáticas/objetivas, injuntivas e formais.

Em suma, um ensino situado contextualmente em práticas socioculturais que contemplem, em certa medida, o cotidiano do/a aluno/a e, por essa razão, que abra espaço para menos certezas e mais protagonismo. Com isso, acreditamos que, verdadeiramente, estaríamos diante da urgente necessidade de fortalecermos a emergência de vozes que são, muitas vezes, silenciadas. Acreditamos, assim, na emancipação e na livre expressão dos sujeitos, mesmo que guiada por expectativas genéricas, assim como na construção de saberes necessários para o ingresso universitário e, mais ainda, para a vida social.

Referências

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. v. 4. Brasília: UAB, 2017.

ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional. *Veredas* [no prelo].

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas*, Juiz de Fora, 2007.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-180.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: Tacnet, 1991. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 3 mar 2021.

CAMPOS, M. D. *SULear vs NORTEar*: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Rio de Janeiro: EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, 1999. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 3 mar 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
HERÊNIO, K. K. P.; SANTOS, J. S. Redação Escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? *Entreletras*, v. 11, n. 2, p. 255-271, 2020.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004].

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 44, p. 265-282, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Práticas Comunicativas. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 54-67.

MARINHEIRO, T. S.; BORGES, F. C. V. Paráfrase e polissemia: produções textuais escritas na escola. *Nucleus*, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2011. MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/%20arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 10 jan 2022.

NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London and New York: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 401-420, 2006.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 78-90.

OLIVEIRA, T. *Competência metagenérica e o ensino de português*

para fins específicos. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROJO, R. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-93.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da *desubjetivação*. *Estudos Linguísticos*, v. 42, n. 2, p. 743-755, 2013.

VIDON, L. N. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 8, n. 10.1, p. 328-343, 2014.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (Orgs.). *Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares*. v. 2. Coimbra: Grácio, 2018. p. 31-44.

A DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO NO ARTIGO DE OPINIÃO

Antonio Lailton Moraes Duarte (UECE)
Mariza Angélica de Paiva Brito (UNILAB)

Considerações iniciais¹⁵

A investigação da desqualificação do outro tem se mostrado produtiva nos estudos da modalidade argumentativa polêmica empreendidos tanto pela Teoria da Argumentação no Discurso (TAD) como pela Linguística Textual (LT). Essa propriedade visivelmente goza de uma má reputação, é tida como parcial e é marcada pela paixão, pela palavra violenta. Alega-se que a desqualificação do outro não contribui para o debate razoável do qual se nutre a democracia. Mesmo assim, ela invade, de forma muito persistente, o espaço público, chegando a ocupar uma posição privilegiada nas mídias (AMOSSY, 2017).

Amossy (2017) enquadra a *desqualificação do outro* em uma descrição própria da modalidade argumentativa polêmica, ao lado da *dicotomização* e da *polarização ou divisão social*. Em nosso entendimento, a autora dedica maior atenção a estas duas últimas propriedades definidoras da modalidade argumentativa polêmica, por considerar a *dicotomização* uma condição fundante da polêmica e a *polarização* como *conditio sine qua non* da estrutura democrática. No entanto, tão importante quanto essas duas propriedades, a *desqualificação do outro* é uma propriedade também essencial na polêmica, pois possibilita, em nossa opinião, em um acontecimento midiático, a *confrontação em si*,

15 - O presente capítulo é um recorte da tese de doutorado de Antonio Lailton Moraes Duarte, em andamento na Universidade Federal do Ceará, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Número do processo: 141480/2018-1.

em que se manifestam paixões, razões, que até podem se refletir em violência verbal.

Com base nesse posicionamento, propomos, neste capítulo, analisar a desqualificação do outro no artigo de opinião publicado no jornal *on-line Gauchazh*, a partir de critérios analíticos da LT, são eles: os processos de intertextualidade estrita e ampla (CARVALHO, 2018), as diferentes etapas da construção referencial (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE e BRITO, 2016; CAVALCANTE *et al.*, 2020); e as estratégias de patemização do Charaudeau (2010, 2015). Para cumprir nosso objetivo, selecionamos o artigo de opinião de Itamar Melo, intitulado *O que o Bolsonaro já disse sobre o casamento gay*, publicado no *Gauchazh*, em 08 de novembro de 2018, e analisamos como a desqualificação do outro se configura nesse gênero textual.

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos as considerações iniciais. Na segunda, discorremos sobre a desqualificação do outro no espaço público. Na terceira, estabelecemos a relação entre a desqualificação do outro e o argumento *ad hominem*. Na quarta, analisamos a desqualificação do outro no artigo de opinião publicado no *Gauchazh*. E, por fim, na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais sobre esta investigação.

A desqualificação do outro no espaço público

A *desqualificação* do adversário é um traço também essencial da polêmica, na medida em que o desqualificador do adversário, que é o Proponente, fará uso do argumento *ad hominem*, com o intuito de pôr em xeque, conforme Amossy (2017), a credibilidade do outro e de o enterrar simbolicamente.

O argumento *ad hominem* é classificado, na *Nova Retórica* de

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), como um argumento de coexistência, porque relaciona um atributo com a essência ou um ato com a pessoa, já que essência e ato permitem explicar ou prever fatos que são considerados como sua manifestação, dentre os outros tipos de argumentos de coexistência, como *argumentum tu quoque*; *argumentum ad verecundiam*; *argumentum ad ignorantiam*; *argumentum a fortiori*¹⁶.

É importante ter em conta que o argumento *ad hominem* é dirigido à pessoa, pois não se discutem os argumentos propostos, mas desqualifica-se o sujeito que argumenta, pondo em dúvida a credibilidade da pessoa que tem o ponto de vista contrário ao sujeito que argumenta. O objetivo não é discutir as razões do ponto de vista ou da dúvida do Oponente, mas sim, desqualificar o adversário, apresentando-o como alguém incompetente, não confiável ou inconsequente.

O argumento *ad hominem* se dirige, portanto, ao interlocutor. Na perspectiva da modalidade argumentativa polêmica, proposta por Amossy (2017), ele é direcionado ao ator social que é colocado como Oponente na interação, a fim de silenciá-lo, colocando em dúvida a sua confiabilidade, para confrontar a pessoa com seus discursos ou atos.

Essa confrontação da pessoa com seus discursos ou atos corresponde, em nossa concepção, a um dos modos de refutar uma tese, proposto por Schopenhauer (2009) como modo *ad hominem*, que consiste em mostrar-se que uma dada tese não é concorde com outras afirmações do Oponente “como a verdade subjetiva” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 119). Essa técnica é totalmente diferente do modo *ad rem*, cujo foco é a oposição à tese em debate, mas relativa à coisa, pois se procura demonstrar que “a tese [em debate] não está de acordo com a natureza das coisas, com a verdade objetiva” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 119), tendo em vista que se supõe uma correspondência entre a linguagem e a realidade. Embora esse pressuposto de correspondência

16 - Para maiores detalhes, ver Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Fiorin (2015).

entre a linguagem e o real não seja assumido na LT (já que há sempre uma interpretação da realidade (ver sobre a fabricação do real em BLIKSTEIN, 2018), ainda assim permanece a distinção entre o modo *ad hominen* e o modo *ad rem*.

É importante perceber que todo argumento *ad hominem* gira, em certa medida, em torno do *pathos*, pois faz remissão aos afetos, e, em nosso entendimento, também aos desafetos, aos sentimentos, à paixão (ver interpretação dada ao *pathos* por Oliveira, 2020), pois construir um ponto de vista patêmico, à luz da teoria da “indiscernibilidade”, implica associar afetos (PLANTIN, 2008), mas, a nosso ver, também desafetos, emoções, sentimentos, paixão, à imagem que o locutor constrói de si na interação (*ethos*).

As emoções podem estar ligadas também, como assinalou Cavalcante *et al.* (2020), à organização do argumento, à construção lógica do raciocínio, ou, de acordo com Amossy (2018), às estratégias persuasivas em diferentes modos de argumentar (ver CAVALCANTE *et al.*, 2020). Esses sentimentos associados às estratégias persuasivas na modalidade polêmica aparentam ser descontrolados (BARONAS e CARDOSO, 2016), mas não o são, e há muitos modos de evidenciá-los.

Todo texto é dialógico por natureza e se constrói intertextualmente, na medida em que remete para outros textos explícita ou implicitamente, fazendo emergir, no plano da estrutura actancial, consoante Amossy (2017), um Proponente e um Oponente em face de um Terceiro, que exercem, respectivamente, os papéis de defensor da posição proposta, opositor dessa posição e ouvinte-espectador da confrontação. Projeta-se, nesse jogo de encenação, a imagem de um “eu” que se encontra no discurso do “tu” / “outro” (atendendo ao que Charaudeau (2012) nomeia como *princípio de pertinência*).

Por outro lado, nesta encenação, há o trabalho de figuração efe-

tuado na personagem do Terceiro, que reflete essas imagens que vão sendo construídas. Na imagem de si, fundam-se a credibilidade, a autoridade e a legitimidade da voz do Proponente, mostrando que uma das condições para persuadir pelo discurso é que o interlocutor reconheça autoridade e legitimidade no locutor (o que Charaudeau (2012) descreve como *princípio de regulação*).

Para tal, há que mostrar ao auditório uma autoridade do saber, do poder de decisão, uma autoridade pessoal provinda da dominação, da sedução e da representação, ou ainda uma autoridade institucional (a essa tentativa de dominação, Charaudeau (2012) chama de *princípio de influência*). Dessa forma, por meio de um enlaçamento paradoxal, a cenografia não só é fonte e engendramento do discurso, mas também sua legitimação. O *ethos* ou imagem do *Eu* é, portanto, uma dimensão importante no que toca à argumentação e tem estreita relação com o *pathos*.

Apesar de toda essa atmosfera patêmica na modalidade argumentativa polêmica parecer descontrolada e desordenada, há uma regulação desses sentimentos, isto é, do *pathos* com as estratégias do *logos*, a depender do gênero discursivo no qual se manifestam. O planejamento de cada argumentação no texto depende, de acordo com Amossy (2008), da estrutura de interação global na qual se realiza a ação de persuasão, tendo em vista que cada texto tem sua forma particular de expressar pontos de vista.

Além disso, os tipos de interação (seja monogerida ou poligerida) podem condicionar certos modos de argumentar a essas regularidades, como as formas de apelo às emoções, sua intensidade, a legitimidade dos dizeres e a maneira como algumas relações intertextuais são marcadas e referidas (CAVALCANTE *et al.*, 2019).

A todas essas regularidades apontadas anteriormente, estão relacionadas também as formas de apresentação e de recategorização dos

referentes, como comprovaram Brito e Oliveira (2018), ao demonstrarem que a construção referencial sinaliza para uma dada visão de mundo partilhado socialmente.

Assim, ao colocar a desqualificação do outro para dentro da modalidade argumentativa polêmica, Amossy (2017) está mostrando que a função persuasiva pode ser usada para influenciar e persuadir não seu interlocutor, mas um Terceiro. Assim como também, para tecer laços sociais, colocando-os em relação e estabelecendo vínculos de pertença a uma comunidade e para manifestar indignação e ato de resistência e reforçar o *ethos* construído a partir de uma estratégia de posicionamento.

É interessante observar que esse descrédito do outro consiste em considerá-lo como defensor de um ponto de vista caracterizado por sua má-fé (não autêntico) e suas más intenções (mal-intencionado), por isso frequentemente se recorre a um argumento *ad hominem*. Mesmo sendo um argumento considerado de certo modo como de má-fé ou mal-intencionado, critérios altamente subjetivos, o argumento *ad hominem* pode ser eficaz para que uma tese seja aceita pelo Oponente, por isso cabe comprová-lo discursivamente.

Como assevera Macedo (2018), a argumentação polêmica efetivamente se dirige ao Terceiro, na tentativa de persuadi-lo e de levá-lo a tomar partido do Proponente ou do Oponente. A partir do agir estratégico (CAVALCANTE *et al.*, 2020), empreendido pelo Proponente ou Oponente nesse projeto de influenciar, é que o Terceiro torna-se parceiro de um ou de outro. Isso se dá através da construção da imagem como *favorável, desfavorável ou indiferente* a seu projeto de influência. Para isso, utilizam-se estratégias de sedução, de convicção, para que possa ocorrer o engajamento do Terceiro na polêmica, tomando, conforme Macedo (2018), partido no debate e passando a figurar nele como Proponente ou Oponente.

Ao apresentar pejorativamente o outro, há a consolidação da identidade do grupo, fazendo com que essa estratégia de afirmação se acrescente, conforme propõe Amossy (2017), como uma “estratégia de subversão” que deprecie o *ethos*, a ideologia e as instituições concorrentes do grupo do Oponente.

Amossy (2017) diz que o procedimento mais atenuado, nessa relação com o outro dentro de um leque de abordagens antagônicas, consiste em atacar a palavra do outro. Nessa perspectiva, a refutação das razões do adversário pelo Oponente, através da demonstração de que o discurso dele é indigno de confiança e não merece ser apoiado, faz com que a polêmica responda ao discurso adverso por meio do enfraquecimento dos argumentos por todos os meios possíveis, seja pela negação, seja pela reformulação orientada ou mesmo viciada, seja pela ironia, seja pela modificação dos propósitos (AMOSSY, 2017), seja pelo falseamento da palavra do outro (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980).

Todos esses meios possíveis elencados por Amossy (2017), que tentam desmerecer a palavra do outro, como diz Kerbrat-Orecchioni (1980), precisam ser percebidos pelo auditório, por meio da detecção dos traços do dialogismo conflituoso (AMOSSY, 2017). O dissenso pode ser flagrado por marcas visíveis e salientes no seio do contradiscurso, como, por exemplo, no discurso reportado ou na transformação negativa, nas lacunas das alusões, no saber contextual (AMOSSY, 2017), e também nos processos de referenciação e de intertextualidade, tanto ampla como estrita (CARVALHO, 2018), dentre outros elementos.

O Proponente e o Oponente buscam equilibrar essa simulação de razoabilidade, nesse espaço teatralizado/encenado, com uma demonstração de assertividade retórica do dissenso, de forma a fazer com que o Terceiro reconheça sua competência na sustentação de suas posições. O Oponente não tem o objetivo de persuadir, dada a natureza

inconciliatória com o Proponente, mas tem o fito de atingir o Terceiro, aquele que ainda está em dúvida e que busca formar sua opinião. E isso só será possível, a nosso ver, se o Terceiro conseguir depreender que um argumentador foi mais hábil do que o outro.

A desqualificação do outro e o argumento *ad hominem*

Notamos que não é consensual a ideia do que seja um argumento *ad hominem* nem a desqualificação do outro. Há autores que tomam o argumento *ad hominem* como sinônimo de desqualificação do outro, como Fiorin (2015). Já Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 125) dizem que “toda argumentação é uma argumentação *ad hominem*”, sob o fundamento de que as possibilidades de uma argumentação dependem do que cada um está disposto a conceder, dos valores que reconhecem e dos fatos sobre os quais se expressa esse acordo.

Para evitar confusão, na literatura, sobretudo por causa de Perelman e Olbrechts-Tyteca, na *Nova Retórica*, terem feito essa opção, às vezes, prefere-se falar de argumento *ad hominem*, no caso dos argumentos *ex concessis*¹⁷, e de argumento *ad personam* no caso das provas ou refutações centradas na pessoa do adversário e não no assunto examinado (*ad rem*).

No entanto, Amossy (2003) propõe respeitar uma tradição bem estabelecida, mantendo a etiqueta *ad hominem* para argumentos dirigidos contra a pessoa do falante (e não para premissas admitidas por um público particular). Para sustentar sua proposta, a autora mostra como, em uma estrutura interacional aberta, em que a noção de polêmica tem precedência sobre a de resolução de conflitos, é necessário um reexame das funções do argumento *ad hominem* e de sua validade comunicacional.

17 - Usa-se de um argumento *ex concessis* quando se concede parte da razão à tese do adversário, apenas como ponto de partida para se defender uma outra tese.

Para tal empreitada, Amossy (2003) retoma os estudos de Alan Brinton, os quais fornecem as bases teóricas para esta abordagem, reintegrando o argumento *ad hominem* em uma estrutura retórica, e não em uma estrutura lógica. Ao propor esta reintegração do argumento *ad hominem*, Amossy (2003) vai além do foco no *logos*, comum nas abordagens lógicas, e admite a relação com o *ethos*.

Com isso, Amossy (2003) percebe que é ao *ethos*, e não ao *pathos*, como pretende Walton, que a retórica vincula o fenômeno do argumento *ad hominem*. Na medida em que a pessoa do falante desempenha um papel crucial na retórica antiga, é claro que alguém tem o direito de verificar suas credenciais. Nessa perspectiva, Amossy (2003) aponta que o argumento *ad hominem* não é um paralogismo, não constitui uma falácia, mas um argumento perfeitamente válido, desde que seja apoiado por fatos que provem a autoridade moral do locutor.

Consequentemente, os ataques baseados na razão do *ethos* do adversário parecem, consoante Amossy (2003), argumentos *ad hominem* válidos e apropriados. Com isso, Amossy (2003) propõe um modelo de análise interacional que pode ser estabelecido com base em abordagens contemporâneas do *ethos* discursivo, bem como nos princípios de interação argumentativa (AMOSSY, 2018). Amossy (2003, p. 413) afirma que: “Se definirmos discurso argumentativo como uma interação, real ou virtual, durante a qual um locutor utiliza estratégias verbais para fazer seu público aderir a uma tese, o resultado é que a relação que se constrói no discurso entre o orador e o seu público é decisiva”.

Ao assumir uma perspectiva interacional sobre o argumento *ad hominem*, Amossy (2003) dá um lugar privilegiado às imagens do locutor e do auditório, que são construídas em estreita inter-relação no discurso. Desta forma, faz com que o argumento *ad hominem* desempenhe o papel, em nosso entendimento, de instrumento de persuasão válido em relação não só com o *logos* e com o *pathos* (previsto na Retórica Clássica e Nova), mas também e essencialmente com o *ethos*, ao permitir pôr em questão a credibilidade e a legitimidade do orador.

Na interação, de acordo com Amossy (2003), o Oponente ora é o alocutário, ora o adversário cujas palavras são negadas a um público do qual ele não faz parte. Nesse caso, o argumento *ad hominem* pode ser, segundo Amossy (2003), usado em todos os casos, desde que o contradiscurso que o locutor pretende deslegitimar seja feito por um determinado indivíduo. Ao se dirigir ao Oponente, ou ao mencioná-lo diante de um auditório, o locutor pode atacar a palavra de seu Oponente não apenas refutando seus argumentos, mas também expondo-o e arruinando sua credibilidade, pois, de acordo com a autora, o discurso polêmico muitas vezes tenta desvalorizar uma opinião ou ponto de vista atacando o *ethos* do locutor que se faz porta-voz.

Para compreender plenamente as modalidades pelas quais o *ethos* contribui para a força do argumento, Amossy (2003) explica que as ciências sociais sublinham a importância do estatuto previamente conferido ao orador: a força do argumento derivaria essencialmente da posição institucional de quem o formula. Para reforçar isso, cita a tese desenvolvida por Bourdieu, segundo a qual um enunciado performativo não pode ter efeito algum se não provier de um locutor autorizado a dizer o que diz dentro de um ritual social. Esse pressuposto se aproxima, a nosso ver, do contrato comunicativo de Charaudeau (2012), precisamente do princípio de interação, que instaura entre o locutor e interlocutor uma espécie de “olhar avaliador” recíproco, que *legitima* o outro no seu papel de sujeito que comunica.

Nesse quadro, o argumento *ad hominem* pode ser direcionado contra a autoapresentação do Oponente. Ele é dialógico por definição, no sentido bakhtiniano do termo, visto que confronta, segundo Amossy (2003), duas imagens discursivas dentro de seus próprios limites: aquela que o Oponente desenvolveu de sua própria pessoa em textos anteriores e aquela que o Proponente constrói para confrontar esse *ethos* considerado enganoso.

Amossy (2003) diz que essas imagens são individuais e sociais:

particulares na medida em que consistem na autoapresentação de um indivíduo singular em circunstâncias específicas; e sociais, porque são baseadas em uma representação coletiva preexistente, um estereótipo subjacente (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 1997). Isso se explica porque o argumento *ad hominem* pode se relacionar tanto com a imagem singular da pessoa quanto com o modelo coletivo que subjaz a ela.

Nesse caso, Amossy (2003) diz que, se o locutor deseja que o ataque seja dirigido contra o adversário, ele deve, entretanto, certificar-se das premissas do seu auditório, e apoiar-se nas representações coletivas já aceitas. Ao mesmo tempo, deve-se entender que denunciar o *ethos* do adversário implica uma construção de seu próprio *ethos*.

Essa análise dos diferentes elementos que constituem o *ethos*, portanto, apresenta, como bem demonstrou Amossy (2003), o argumento *ad hominem* como uma crítica ao direito e à capacidade de um orador de influenciar o seu auditório, seja denunciando em um determinado contexto a posição que ele está usurpando, seja atacando a imagem verbal que ele construiu de sua pessoa e/ou o estereótipo que sustenta essa imagem.

Dessa maneira, assumimos a posição de que o argumento *ad hominem* não equivale à desqualificação do outro, tendo em vista que é mais ampla que ele. Também porque o argumento *ad hominem* é uma estratégia argumentativa capaz de estabelecer uma crítica ao direito e à capacidade de um locutor de influenciar o seu interlocutor ou mesmo um Terceiro (no caso da polêmica), seja denunciando em um determinado contexto a posição que ele está usurpando, seja atacando a imagem verbal que ele construiu de sua pessoa e/ou o estereótipo que sustenta essa imagem, servindo, portanto, como uma estratégia válida de desqualificação do outro.

Assim como Amossy (2003), estamos respeitando uma tradição bem estabelecida, mantendo a etiqueta *ad hominem* para argumentos

dirigidos contra a pessoa do falante (e não para premissas admitidas por um público particular). Mas entendemos pessoa aqui não como o sujeito empírico, e sim, como a imagem construída por ela no processo de encenação da situação interacional dentro dos limites do contrato comunicativo estabelecido.

Nesse sentido, a desqualificação do outro é estabelecida em termos de graus. Por exemplo, em uma desqualificação do outro de grau menos desqualificador pode se recorrer ao argumento *ad hominem* para estabelecer uma crítica não construtiva branda do argumento do outro; ou para fazer uma denúncia da posição do Oponente; ou para fazer um ataque à imagem verbal que o Oponente construiu de sua pessoa e/ou ao estereótipo que sustenta essa imagem. Diferentemente, no grau mais desqualificador, a desqualificação gera a deslegitimação do outro, a anulação completa do outro, a diabolização ou a apresentação do adversário com traços do mal absoluto. Com incitação ao medo, ao mesmo tempo ao ódio e à reprovação moral, é capaz de gerar a desumanização, a exclusão radical do adversário.

Análise da desqualificação do outro no artigo de opinião publicado no *Gauchazh*

Para efeitos de contextualização, o artigo de opinião de Itamar Melo, intitulado *O que o Bolsonaro já disse sobre o casamento gay*, publicado no *Gauchazh*, foi produzido e publicado em uma situação de comunicação em que, no Brasil, havia intenso debate acerca das implicações da eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República. Um desses debates atualizado no artigo de opinião é referente ao reconhecimento das famílias homoafetivas.

Texto 1: *O que o Bolsonaro já disse sobre o casamento gay*

APRENSÃO NA COMUNIDADE LGBT*

O que Bolsonaro já disse sobre casamento gay

Presidente eleito não fez promessas nem incluiu o tema no plano de governo, mas tem um passado de declarações contrárias e está cercado de políticos que se opõem às uniões homoafetivas

08/11/2018 - 17h15min
Atualizada em 08/11/2018 - 17h29min

COMPARTILHE:   



ITAMAR MELO
Enviou E-mail

Não há indicativo concreto de que **Jair Bolsonaro** vá tentar barrar o **casamento** entre pessoas do mesmo sexo. Ele não fez nenhuma promessa durante a campanha eleitoral e não incluiu o tema em seu programa de governo. Nesta semana, **GaúchaZH** teve informação de uma dezena de casos desse tipo apenas em **Porto Alegre**.



Mesmo que deseje fazer algo a respeito, teria de enfrentar grandes obstáculos. O **Supremo Tribunal Federal** já deliberou sobre o assunto, reconhecendo as uniões entre pessoas do mesmo sexo, e poderia vetar medidas ou leis em sentido contrário, declarando-as inconstitucionais.

LEIA MAIS

Homossexuais apressam casamentos tendo mudança de regras



Transsexual corre para mudar documentos e casar



Casamentos homossexuais: cartórios do RS não identificam aumento da procura após eleição de Bolsonaro



— Não é assim, o Bolsonaro entrou e acabou o casamento homoafetivo. Teria de haver todo um processo, e eu tenho dúvidas de que ele vá fazer isso, porque criaria uma indisposição muito grande com o Judiciário. Mesmo que ele faça algo, o STF certamente declararia inconstitucional — afirma o advogado Rodrigo da Cunha Pereira, presidente do Instituto Brasileiro de Direito da Família.

Nesse cenário, a apreensão manifestada pela comunidade LGBT+ tem mais a ver com o ambiente político, com a base de apoio de Bolsonaro e com posições que foram manifestadas no passado pelo presidente eleito. Somados,

esses fatores indicam à chegada ao poder de um grupo que reiteradamente tem se oposto ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, inclusive na prática legislativa, buscando amparo no artigo 226 da Constituição, que identifica como entidade familiar "a união estável entre homem e mulher".

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/11/o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-casamento-gay-cjo8s50gq0cej01pic5s5hulk.html>

A escolha desse jornal se deve ao fato de que ele foi um dos primeiros a relacionar a eleição do Bolsonaro ao casamento homoafetivo,

pois a eleição em 2018 foi um evento que reacendeu e disparou a discussão dessa questão polêmica, já discutida e pacificada pela decisão do STF sobre o tema, ao reconhecer a união homoafetiva como entidade familiar. No entanto, houve uma atualização da polêmica por meio do artigo de opinião em análise pelo público leitor do jornal.

O título do artigo “O que Bolsonaro já disse sobre casamento gay” faz alusão aos posicionamentos do atual Presidente da República sobre o casamento dos homoafetivos, que é recategorizado pelo jornalista Itamar Melo como casamento gay, o que já evidencia o posicionamento do articulista e também anuncia a polêmica que existe entre Bolsonaro e os gays e, por consequência, justifica a chamada colocada antes do título “APREENSÃO NA COMUNIDADE LGBTQ+”.

Considerando-se os escritores do jornal *on-line Gauchazh*, essa alusão deverá ser reconstruída, uma vez que se baseia tanto em conhecimentos supostamente partilhados pelo escritor do jornal, capazes de favorecer a percepção da alusão, como também no conjunto de outros elementos, citados pelo jornalista Itamar Melo, como, por exemplo, a influência do ex-senador Magno Malta, a base evangélica, dentre outras.

Com o seu texto, Itamar Melo juntou a sua voz à preocupação e à apreensão de homoafetivos ou mesmo da comunidade LGBTQIA+ em relação às posições contrárias expressas por Jair Messias Bolsonaro sobre o casamento de homoafetivos, com a finalidade de desqualificar o presidente, avaliando-o como político homofóbico, retrógrado, violador de direitos garantidos judicialmente pelo STF, dentre outras. O artigo defende a tese de que a apreensão manifestada pela comunidade LGBTQIA+ tem muito a ver com o ambiente político, com a base de apoio de Bolsonaro e com posições que foram manifestadas no passado pelo presidente eleito. Dessa forma, temos uma atualização da polêmica sobre o casamento homoafetivo que já vinha sendo debatida anteriormente e que, provavelmente, continuou reverberando entre os escritores.

A estrutura da encenação do gênero artigo de opinião de Itamar Melo é de uma encenação argumentativa (CHARAUDEAU, 2016),

pois o articulista se vale de procedimentos baseados nos componentes do modo de organização argumentativo para servir a seu propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual percebe seu interlocutor por meio da organização informacional apresentada. Esse modo de interagir converge exatamente para o que Amossy (2018) entende como sendo a modalidade argumentativa demonstrativa.

O aspecto do propósito comunicativo e da encenação argumentativa evidenciam que o fazer estratégico de influenciar os escritores seja consolidado, dentro da delimitação ou mesmo do direcionamento dos padrões genéricos, conforme Amossy (2008), modificando o modo de ver, sentir e pensar sobre a união homoafetiva. O artigo de opinião desse jornal é um texto de visada argumentativa, na medida em que defende uma tese pautada por argumentos que são arrolados pelo locutor para negociar dentro de uma modalidade argumentativa demonstrativa. Como defendem Cavalcante, Brito e Pinto (2018), existe a defesa de um ponto de vista desenvolvida em um plano composicional de sequência argumentativa dominante (ADAM, 2019) e - acrescentaríamos – com o propósito comunicativo de uma encenação argumentativa (CHARAUDEAU, 2016).

O artigo de Melo se realiza como um evento enunciativo em que ele se enuncia como um articulista com a publicação da matéria “O que o Bolsonaro já disse sobre o casamento gay”, na seção Notícias, do jornal *on-line Gauchazh*. Com este texto, o locutor tem o propósito enunciativo de defender a tese de que a apreensão manifestada pela comunidade LGBTQIA+ é motivada pelo ambiente político, devido à base de apoio de Bolsonaro e a posições que foram manifestadas no passado pelo presidente eleito.

Para o alcance desse propósito, o autor escreve seu texto a partir de uma organização textual de visada argumentativa (AMOSSY, 2018) e de uma encenação argumentativa (CHARAUDEAU, 2016) que serve para validar a sua argumentação em função da situação comunicativa e da maneira pela qual percebe os seus interlocutores. Sobretudo sob a perspectiva de uma organização aparentemente informacional, o lo-

cutor coloca a questão polêmica da união homoafetiva desde o título, salientando o dissenso, ao destacar a apreensão da comunidade LGBTQIA+ com o que o Bolsonaro já havia falado sobre o casamento gay.

Levando em conta todo esse contexto de produção e circulação do texto de Itamar Melo apresentado, podemos dizer que esse artigo de opinião, além de ser uma modalidade argumentativa demonstrativa, descrita por Amossy (2008), porque defende um ponto de vista do autor, também se insere dentro de uma modalidade argumentativa polêmica. Tomando como base os parâmetros para identificação e definição de uma modalidade argumentativa propostos por Amossy (2008), podemos dizer que: a) a estrutura de troca argumentativa se dá através da distribuição de papéis desempenhados pelos participantes no dispositivo enunciativo, constituindo uma relação de Proponente, Itamar Melo, de Oponente, os comentários publicados em oposição ao artigo do autor e de Terceiro: os prováveis leitores; b) a maneira pela qual ocorre a tentativa de persuasão, construída face ao interlocutor de forma agressiva, agonística e muitas vezes violenta se vale de argumentos *ad hominem*; c) o modo como o interlocutor é concebido nessa relação é de um ser rival.

A partir da análise desses parâmetros, comprovamos que o texto de Itamar Melo corresponde a uma modalidade argumentativa demonstrativa, mas também compõe uma interação maior, caracterizável como polêmica, pois tanto o artigo quanto os comentários que sucedem a ele atualizam no espaço público o choque de teses antagônicas, que se excluem mutuamente, sobre a união homoafetiva. Ao postar o artigo, o locutor instaura uma polarização social entre o grupo que defende a união homoafetiva x e o grupo da posição a Bolsonaro e apoiadores. Esses dois grupos, já constatados no próprio artigo, reabrem o debate polêmico nos comentários do espaço público, em que um se reafirma em face do outro ao fazer desacreditar o opositor, e tenta arrebanhar o apoio de um Terceiro, que os lê.

A modalidade argumentativa demonstrativa se faz presente no texto de Itamar Melo, na medida em que a tese ou um ponto de vista são

apresentados no texto monogerido, pelo modo como o texto se organiza e pela imposição do gênero. Importa notar que o logos não inviabiliza o uso de argumentos ad hominem, sobretudo quando se usa a citação da fala do Bolsonaro de que “se tivesse um filho gay, seria melhor que ele morresse”.

Esse recurso intertextual de citação da fala do Bolsonaro, como vemos no Texto 2, a seguir, foi usado com o intuito de estabelecer um engajamento do interlocutor na cena que se pretende criar de que a morte do filho homoafetivo é algo preferível, numa construção de apelo ao *pathos*.

Texto 2 – Bolsonaro e os gays

Confira abaixo quais são as posições de Bolsonaro e seus apoiadores que preocupam a comunidade gay.

1) Bolsonaro e os gays

Em 2011, quando o STF reconheceu as uniões gays, Bolsonaro qualificou a decisão como uma "gracinha", dizendo que o tribunal "inventou" e "extrapolou". Dois anos depois, atacou a resolução do CNJ que obrigou os cartórios a registrar casamentos de pessoas de mesmo sexo: "O Judiciário, a exemplo do Supremo, tem avançado sobre a Constituição. Está bem claro na Constituição aqui: a união familiar é um homem e uma mulher".

Bolsonaro fez declarações consideradas homofóbicas pela comunidade LGBT+, como dizer que não gostaria de ter um gay morando em seu condomínio, por considerar que isso desvalorizaria o imóvel. Em entrevista à revista Playboy, em 2011, questionado sobre a hipótese de ter um filho homossexual, respondeu: "Pra mim, se morrer é melhor". Em outra ocasião, afirmou: "Uma criança adotada por um casal gay tem 90% de chances de ser gay também. Você acha que vou pegar meu filho de seis anos de idade e deixar ele brincar com outro moleque de seis anos adotado por um casal gay? Não vou deixar".

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/11/o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-casamento-gay-cjo8s50gq0cej01pic5s5hulk.html>

Há a tentativa de se estabelecer a construção de uma rede referencial (MATOS, 2018) que pretende comover o interlocutor por meio da oposição entre os referentes “filho homossexual” e “morte” - duas

instâncias que corroboram a ideia dos crimes de homofobia devido ao preconceito com os homoafetivos. O próprio termo homossexualismo se configura não somente como uma linguagem não politicamente correta, porque o sufixo “ismo” é geralmente vinculado a doença e ideologia, o que é típico da posição de Bolsonaro e de seus seguidores.

Dessa forma, todos esses referentes contribuem para a construção de uma rede referencial que cria, implicitamente, uma espécie de silogismo - “ter um filho homossexual é pior do que a morte”. Nesse tipo de construção, já se oferece ao interlocutor engajado nessa cena a certeza de que tal manifestação sexual afetiva de caráter individual e íntimo dos indivíduos é uma anormalidade ou desvio da norma da sexualidade. Isso se confirma com a associação entre os referentes de posições homofóbicas e o de desvalorização do imóvel: o interlocutor, influenciado por esse raciocínio silogístico, pode não ver outra saída, senão ter preconceito e discriminação com os homoafetivos. Pensamos que, ao criar essa relação, produziu-se uma recategorização do referente homoafetividade em morte, expressando uma forma extrema de preconceito e discriminação com os homoafetivos, para desqualificar os apoiadores do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Essa dinâmica da construção da argumentação do texto de Itamar Melo está na base dos argumentos *ad hominem*. Levando-se em consideração toda a situação do texto no gênero artigo de opinião, como fizemos, percebemos que, para mostrar as posições do Bolsonaro e de seus seguidores, Itamar Melo apresenta as posições deles de forma irônica, tentando deslegitimar tanto as referidas posições, mas também a pessoa de Bolsonaro e de seus apoiadores, sobretudo o de Magno Malta e do Deputado Anderson Ferreira (PR-PE) em diferentes níveis, ao apresentar as posições e o envolvimento dessas figuras públicas sobre a união homoafetiva.

Itamar Melo, ao questionar no título do seu texto “O que Bolsonaro já disse sobre casamento gay” e relacionar à chamada APREENSÃO NA COMUNIDADE LGBTQI+ presente na *homepage* do jornal *on-line Gauchazh*, mostra que o Presidente Bolsonaro, na época recém-eleito, não fez promessas nem incluiu o tema da união homoafetiva no plano de governo, além de ter um passado de declarações contrárias e de estar cercado de políticos que se opõem às uniões homoafetivas, como mostra o Texto 3 – A influência de Magno Malta.

Texto 3 – A influência de Magno Malta

2) A influência de Magno Malta

Um dos políticos com quem Bolsonaro mais se identifica é o senador Magno Malta (PR-ES), a quem o presidente eleito é grato por tê-lo aproximado do público evangélico. Recentemente, Bolsonaro assegurou que Malta terá um cargo no governo. Especula-se que assumiria o novo Ministério da Família.

O senador é um adversário do casamento homoafetivo. Em 2013, apresentou o Projeto de Decreto Legislativo 106, que susta a resolução do CNJ sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo, com o argumento de que ela "esbulhou a competência legislativa do Congresso Nacional".

No ano passado, quando uma comissão do Senado aprovou projeto para colocar na lei o casamento entre pessoas do mesmo sexo, Malta abordou o tema em entrevista ao jornal O Globo: "O que eu devo aos homossexuais? Devo respeito, e eles também me devem, porque são regras de boa convivência. Mas eu não preciso aplaudir a opção sexual deles. Sou contra esse casamento, e não só eu, mas a maioria absoluta dessa Casa, que vive em um país majoritariamente cristão".

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/11/o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-casamento-gay-cjo8s50gq0cej01pic5s5hulk.html>

Quando o autor recorre a este modo de argumentar, já revela que, apesar de Bolsonaro ter sido investido de poder institucional para

incluir essa questão polêmica pública em seu plano de governo, não o fez, o que caracteriza descaso e preconceito com tais uniões homoafetivas. É neste contexto que Itamar Melo pretende questionar a legitimidade do Bolsonaro em provavelmente tentar barrar o casamento entre pessoas do mesmo sexo através de ataques aos que ele denomina em seu texto de gays.

Texto 4 – A bancada evangélica

pequeno no tamanho

3) A base evangélica

Um dos suportes com que Bolsonaro contou para chegar ao Planalto foi a comunidade evangélica. No Congresso, muitos dos parlamentares que estarão na base de apoio do novo governo são ligados a igrejas pentecostais e neopentecostais. Por esses motivos, acredita-se que o futuro presidente terá de contemplar demandas desse público.

Um dos projetos da Frente Parlamentar Evangélica é o chamado Estatuto da Família, de autoria de Anderson Ferreira (PR-PE). O texto prevê que família passaria a ser "o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher". Esse tipo de família, heterossexual, teria prioridade para atendimento médico e psicológico e também no Judiciário. A proposta estipula a criação de um cadastro nacional de famílias, que excluiria as uniões homossexuais. Aprovada, essa proposta colocaria em risco vários direitos dos casais gays, incluindo herança, pensão alimentícia e inclusão como dependente em plano de saúde e adoção.

Em entrevista concedida em 2015 a ZH, Ferreira disse que o casamento homoafetivo faz parte de uma "investida na desestruturação familiar" e mostrou preocupação com desdobramentos futuros: "Você abre uma janela para a adoção mais na frente. A criança não faz a escolha na adoção. E é um comportamento que você não sabe o dano psicológico que pode causar".

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/11/o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-casamento-gay-cjo8s50gq0cej01pic5s5hulk.html>

Esse uso estratégico da intertextualidade por copresença da citação revela que o projeto de dizer de Itamar Melo está caucionado em uma autoridade na área jurídica, não pode ser refutado de plano, tem o objetivo de acalmar a comunidade dos homoafetivos e atacar indiretamente qualquer tentativa de o Bolsonaro e de seus apoiadores de tentarem retroceder no avanço dado pelo STF ao reconhecer a união homoafetiva como uma entidade familiar. Isso revela, em termos textuais e discursivos, o caráter argumentativo da intertextualidade (CAVALCANTE *et al*, 2020) por copresença ao imprimir uma força argumentativa ao projeto de dizer de Itamar Melo em seu texto.

Ao rechaçar a preocupação sob o prisma jurídico, Itamar Melo diz que a apreensão manifestada pela comunidade LGBTQIA+ está relacionada não ao aspecto jurídico, já garantido pelo STF, mas ao ambiente político, principalmente pela chegada ao poder de um grupo que reiteradamente tem se oposto ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. Esse grupo, na prática legislativa, busca amparo no artigo 226 da CRFB/88, que identifica como entidade familiar “a união estável entre homem e mulher”.

As declarações feitas por Bolsonaro e expostas por Itamar Melo em seu texto atacam tanto a posição do Bolsonaro, como também, e principalmente, em nosso assentimento, a sua imagem homofóbica. O objetivo principal desta crítica pessoal é mostrar que a autoapresentação de homofóbico não se ajusta à realidade: coloca em dúvida a própria sexualidade do Bolsonaro, como tem sido questionada na esfera midiática, a fim de atacá-lo, tentando associar uma distância incomensurável entre o homofóbico que ele afirma encarnar e o que ele é, na realidade. Esse ataque pessoal é construído a partir do estereótipo do homofóbico, que conserva suas virtudes, mas que é objeto de uma redefinição diante do que quer ser ou é. Daí, as posições assumidas podem revelar os

receios que ele tem de assumir sua opção sexual: ser discriminado no condomínio em que mora, ter um filho gay etc.

Os ataques ao *ethos* de Bolsonaro são, portanto, inseparáveis de uma crítica aos seus argumentos, da fraqueza das evidências fornecidas para apoiar suas afirmações, da irrelevância de seus argumentos e da insanidade de suas posições, sem bases científicas, pois inexistente consenso acerca das razões que determinam a orientação sexual dos indivíduos.

Itamar Melo pretende mostrar que ele pode se apresentar como um denunciante, ao revelar aos leitores do seu texto a posição criminosa e inconstitucional de Bolsonaro e de seus apoiadores sobre a união homoafetiva. Ao mesmo tempo, constrói o *ethos* de Bolsonaro e de seus apoiadores como homofóbicos, retrógrados, defensores de pautas preconceituosas e inconstitucionais para construir uma imagem deles favorável ao apoio de valores enraizados da extrema direita da intolerância com a opção sexual dos homoafetivos, como se pode perceber na fala do ex-senador Magno Malta pela associação entre os referentes “oposição ao casamento homoafetivo” e “país majoritariamente cristão”.

É, portanto, reduzindo seu oponente à categoria de político homofóbico, clientelista que não é reconhecido como competente para julgar e questionar a decisão do STF quanto ao reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar, que Itamar Melo deslegitima o discurso homofóbico, inconstitucional e anticristão de Bolsonaro.


Nos comentários, alguns dos quais citados a seguir, vemos a efetivação da polêmica entre os dois lados opostos.

Texto 5 – Comentários do artigo

COMENTÁRIOS

3 comentários

Classificar por Mais recentes

 Adicione um comentário...



[Redacted]

LIBERADA A SACANAGEM.

[Curtir](#) · [Responder](#) · 2 a



[Redacted] [Silva](#)

Anticonstitucional foi a decisão do STF legalizando o casamento homoafetivo, pois afronta o art 226 da CF, como menciona a reportagem. Então, fica notório que o STF se outorgou o poder de legislar, mas por via torta: não alterou o texto da Carta Magna. E nem podia mesmo. Ou seja, a CF diz uma coisa o STF diz outra.

Aliás, essas assim chamadas minorias pela mídia e pelos governos petistas, só tomaram corpo em função da valoração que lhe deram nos últimos tempos. Elas sempre existiram e foram toleradas no meio social sem maiores problemas. Por terem sido promovidos a importantes por esses meios, inclusive por grandes veículos de comunicação que antes tinham opinião contrária, é que passaram a ocupar espaços multiplicadas vezes maiores do que são e passaram a querer impor suas ideias e seus pretensos direitos à maioria, sobressaindo-se. Cada um no seu lugar, sem interferir no do outro, a convivência pacífica será possível.

[Curtir](#) · [Responder](#) · 3 a



[Redacted] [as](#)

Dentre os seres vivos do planeta o homem é o único animal que qdere o homossexualismo.

[Curtir](#) · [Responder](#) · 3 a

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/11/o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-casamento-gay-cjo8s50gq0cej01pic5s5hulk.html>

O internauta relaciona a união homoafetiva ao referente de “sacanagem”. Mais uma vez, a recategorização referencial é apresentada como um importante índice de marcação de um ponto de vista na polêmica reconstruída no artigo do autor.

Com isso, atestamos a possibilidade de encontrar uma modalidade demonstrativa dentro de uma interação polêmica maior, que não se esgota no artigo de Itamar Melo e continua nos comentários. Em ambas as modalidades, é possível utilizar estratégias de desqualificação do outro, revelada por processos referenciais e intertextuais.

O locutor busca a adesão dos interlocutores apresentando uma

tese por meio de provas (Cavalcante *et al.*, 2020) usadas na construção de uma imagem do outro por meio do ataque pessoal. Outro internauta denomina o casamento homoafetivo de “anticonstitucional” e alega que “essas pessoas sempre foram toleradas na sociedade sem maiores problemas”. Depois se comenta que, “dentre os seres vivos, o homem é o único animal que adere ao homossexualismo”.

Itamar Melo recorre, no artigo, ao *tu quoque*: acusa Bolsonaro de agir da mesma maneira que aqueles os quais ataca; depois de atacar os opositores do seu governo e de suas ideias, recategorizados como petistas ou esquerdopatas, os apoiadores do Bolsonaro, os bolsonaristas ou minions, como são recategorizados na esfera midiática, mantêm sua posição, apesar dos fatos e evidências. A isso, Itamar Melo acrescenta o circunstancial *ad hominem*: se o Magno Malta, na época senador e ferrenho adversário do casamento homoafetivo, mantém-se tão fiel a essa posição, é porque está interessado em manter o que lhe garantiu o seu prestígio pessoal junto ao Presidente da República e porque ele foi o responsável pela aproximação de Bolsonaro ao público evangélico, de modo a assegurar o compromisso de Bolsonaro de que “Malta terá um cargo no governo.”. Especulava-se, inclusive, que ele assumiria o novo Ministério da Família, o que não se concretizou. A base evangélica no Congresso Nacional com a Frente Parlamentar Evangélica tem como projeto principal aprovar o Estatuto da Família, que prevê, dentre outras questões, a noção de família como sendo “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher”.

Esse reservatório de argumentos *ad hominem* presentes no texto de Itamar Melo tem o objetivo de apresentar as posições de Bolsonaro e de seus apoiadores, que preocupam a comunidade gay. Todas essas estratégias demonstram, no artigo de opinião, que Bolsonaro deve ser visto de forma desqualificada diante da comunidade gay, por ser alguém contrário aos seus direitos.

Considerações finais

No presente capítulo, mostramos que a desqualificação do outro não é propriedade exclusiva da modalidade polêmica: ela se mostrou bastante produtiva na modalidade demonstrativa pela qual se construiu o artigo de opinião no jornal *on-line* que analisamos.

Embora o artigo se organize como uma modalidade argumentativa demonstrativa, ele retrata, pelas mãos de um só locutor, num texto monogerido, uma questão polêmica que teve início antes, em discursos parlamentares, em depoimentos do Presidente da República e em inúmeros textos jornalísticos a que o artigo alude amplamente. Esse cenário polêmico, reconstruído no artigo de Itamar Melo por recursos intertextuais de citação, de paráfrase e de alusão, não se encerrou nesse texto, pois prosseguiu em outros gêneros, como nos comentários postados no *blog* e, possivelmente, em outros textos no mesmo período. Essa constatação reafirma a tese de Duarte (2021) de que a desqualificação do outro pode figurar também em modalidades que visam ao acordo, como a demonstrativa.

Comprovamos ainda que a desqualificação do outro pode ser evidenciada por critérios analíticos da LT, como os processos de intertextualidade estrita e ampla (CARVALHO, 2018), sobretudo as de copresença, como citação, paráfrase e alusão, em que o articulista remete a posições anteriores sobre o casamento homoafetivo. E pode ser evidenciada, principalmente, pelas diferentes etapas da construção referencial (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE e BRITO, 2016; CAVALCANTE *et al.*, 2020), como se viu na construção das redes referenciais que confirmaram a polarização dos que defendem o casamento “gay” e dos que se colocam inteiramente contrários a ele, em processos de recategorização complexos e dinâmicos.

Discutimos a relação estreita entre a desqualificação do outro por estratégias do *logos*, e os recursos de manifestação do *ethos*. Além disso, corroboramos a ideia de que os argumentos *ad hominem* são usados muitas vezes como estratégias de patemização, num jogo retórico bastante eficaz.

Referências

AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. **Stéréotypes et clichés**. Langue, discours, société. Paris: Nathan Université, 1997.

AMOSSY, R. L'argument *ad hominem* dans l'échange polémique. In: DECLERCQ, G.; MURAT, M.; DANGEL, J. (éd.). **La parole polémique**. Paris: Honoré Champions Éditeur, 2003, p. 409-423.

AMOSSY, R. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, Gláucia; MACHADO, Ida; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análises do discurso hoje**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 231-254.
AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BARONAS, R. L.; CARDOSO, J. M. A (des)ordem da polêmica na mídia: o caso da pílula do câncer. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 673-702, 2016.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRITO, M.A.P.; OLIVEIRA, R. L. de. A construção do referente em uma análise do *pathos* na polêmica. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v.33, n. 64, 2018.

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas.** 135 f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)textos Linguísticos.** Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual e argumentação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente re-categorizador das anáforas. *In:* AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (orgs.). **Estudos do discurso:** caminhos e tendências [Internet]. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 119-133.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; PINTO, R. Polêmica e argumentação: interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. **Diacrítica**, v. 32, p. 5-24, 2018.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In:* MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso.** Campinas: Mercado das Letras, 2010. v. II, p. 23-56.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2012, Dossiê 3.

CHARAUDEAU, P. Le maelstrom de l'interdiscours. *In:* SOULAGES, Jean-Claude (org.). **L'analyse de discours:** sa place dans les sciences du langage et de la communication. Hommage à Patrick Charaudeau. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015. p. 125-138.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. 2.ed. 3. reimpressão. São Paulo: 2016.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DUARTE, A. L. M. **As tentativas de desqualificação do outro em modalidades argumentativas demonstrativa e polêmicas na situação interacional da esfera jurídica e midiática**. 2021. 121 f. Projeto de tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2021.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. La polémique et ses definitions. *In*: GELAS, N.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. (eds.). **Le discours polémique**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 3-40.

MACEDO, P. S. A. de. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 245 f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. OLIVEIRA, R. L. de. **Uma análise textual do *pathos* em polêmicas**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1988. SCHOPENHAUER, A. **A arte de ter razão**: exposta em 38 estratégias. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENTRE REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADES: REDES REFERENCIAIS E ALUSÕES NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DOS MEMES VERBO-IMAGÉTICOS

Suzana Leite Cortez (UFPE)

João Paulo Muniz da Silva (UFPE)

Introdução

Nos últimos anos, a Linguística Textual (LT) feita no Brasil muito tem se preocupado com o fazer argumentativo dos textos, buscando compreender como a orientação dos modos de ver, pensar e sentir é textualizada. Apesar de a argumentação não designar um objeto de análise da LT (CAVALCANTE *et alli*, 2020), diversas pesquisas geradas por essa preocupação, sobretudo as desenvolvidas pelo grupo Protexto¹⁸ e afiliados¹⁹, têm atestado que os critérios textuais (referenciação, intertextualidade, sequências textuais, plano de texto, tópico discursivo, gênero do discurso, dentre outros) são de muita valia para a análise argumentativa dos textos. Isso porque permitem “ampliar as possibilidades de desvelamento da argumentatividade em situações concretas de usos da linguagem.” (MACEDO, 2018, p. 81).

Dentre as diversas correntes com as quais é possível estabelecer diálogo para o estudo da argumentação, Cavalcante (2016) aponta a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), de Amossy (2018[2000]), como o campo mais profícuo para abordar a argumentatividade nos textos. Nessa abordagem, a argumentação é compreendida como uma dimensão constitutiva do discurso e, por consequência, inerente a ele,

18 - Grupo liderado pelas professoras Mônica Cavalcante (UFC) e Mariza Brito (UNILAB).

19 - Dentre estes, citamos o GESTO (Grupo de Estudos do Texto), do qual somos membros na UFPE.

manifestando-se sob diferentes modos no texto, seja por meio da defesa explícita de uma tese com vistas à persuasão (visada argumentativa) ou simplesmente pela orientação dos modos de ver, pensar e sentir (dimensão argumentativa).

Tomando como base essa perspectiva, este capítulo²⁰ tem por objetivo mostrar como os fenômenos textuais da referenciação e da intertextualidade contribuem para a construção da dimensão argumentativa em memes verbo-imagéticos²¹. De modo específico, buscamos evidenciar como as redes referenciais (MATOS, 2018) e as alusões, como categorias de intertextualidade (CARVALHO, 2018), contribuem para esse processo. Fazemos isso a partir de uma análise qualitativa de dois memes verbo-imagéticos coletados no *Instagram*, em 2020, tomando como base teórica uma articulação entre os estudos contemporâneos da LT desenvolvidos no Brasil (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2016; MACEDO, 2018; CAVALCANTE *et al.*, 2019; 2020) e a TAD (AMOSSY, 2018[2000]).

Quanto à organização retórica, iniciamos o capítulo discutindo a noção de texto com a qual trabalhamos e o lugar que pode ocupar/ ocupa a LT ao analisar a argumentação em textos. Em seguida, discorreremos sobre os dois critérios textuais utilizados para investigar a argumentatividade em memes: a referenciação e as intertextualidades, dando destaque às noções de rede referencial (MATOS, 2018) e alusão (estrita e ampla) (CARVALHO, 2018). Depois, apresentamos o conceito de meme verbo-imagético adotado neste trabalho, seguido das análises, momento em que trazemos à discussão os memes para ilustrar e evidenciar os resultados obtidos. Por fim, apresentamos as conclusões.

20 - Este capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Uma análise textual da argumentação em memes verbo-visuais: entre os processos referenciais e as intertextualidades” desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (2019-2021).

21 - Essa nomenclatura não diz respeito a uma taxonomia dos memes, mas a um recurso metodológico para delimitar quais dos textos veiculados no ambiente virtual nos interessam dentre os vários denominados como memes no senso comum. Nesta pesquisa, analisamos apenas aqueles constituídos pelas semioses verbal e imagética. Desse modo, sempre que utilizarmos a palavra meme, estaremos tratando dessa acepção (os memes verbo-imagéticos).

O lugar da LT na análise da argumentação em textos

Apesar de ter ganhado destaque na atualidade, a preocupação com a construção textual da argumentação nos estudos da LT já vem guiando diversos trabalhos nessa disciplina há alguns anos, sob perspectivas diversas. Como exemplo, podemos citar a emblemática obra *Argumentação e Linguagem* (KOCH, 2006 [1984]), que trata de descrever os principais elementos linguísticos responsáveis pela orientação argumentativa nos textos. Nessa obra, a noção de argumentação encontra base na perspectiva de Oswald Ducrot, para quem argumentar é orientar o sentido dos enunciados (em sentido estrito/formal) para determinadas conclusões²².

Além dessa perspectiva, muitas outras têm demonstrado profícua relação entre as áreas, dentre as quais a TAD, enfatizada por Cavalcante *et alii* (2020) como a mais proveitosa para a reflexão sobre o fazer argumentativo dos textos. Essa teoria, desenvolvida por Ruth Amossy (2018[2000]), consiste em uma proposta de articulação entre os estudos retóricos da argumentação e a Análise do Discurso (AD) francesa²³, com o intuito de edificar um aparato teórico-metodológico que possibilite um tratamento discursivo à argumentação.

Para Amossy (2018[2000]), a argumentação corresponde a algo muito mais abrangente do que uma característica relativa àqueles discursos que formatam um projeto argumentativo explícito, construído por um orador (locutor) que tenta, por meio de seu dizer, persuadir um auditório (interlocutor) a aderir a(s) sua(s) tese(s). Para a autora, mesmo que o orador profira um discurso que não se proponha a defender uma

22 - Fundada em uma perspectiva estrutural, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) considera “unicamente a persuasão pela palavra, pelo discurso” (DUCROT, 2009, p. 20).

23 - Trata-se da Análise do Discurso francesa de viés pragmático-enunciativo, identificada com os trabalhos de Dominique Maingueneau (1991; 2015), que surge por volta da década de 1990, posteriormente à AD de Michel Pêcheux. Sempre que nos referirmos, no texto, à Análise do Discurso francesa, estaremos tratando dessa perspectiva teórica.

tese visando à persuasão, seu dizer ainda estará construído dentro de um contexto sócio-histórico, inserido em meio a uma diversidade de crenças, saberes, valores e outros discursos sobre os quais ele age, mesmo que implicitamente, de modo responsivo. Sendo assim, “mesmo a fala que não ambiciona convencer busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar” (AMOSSY, 2011, p. 129) e por isso é também argumentativa.

Nessa abordagem, a argumentação, entendida como uma *dimensão constitutiva* do discurso e, por consequência, inerente a ele, encontra fundamento no princípio dialógico de linguagem, segundo o qual os discursos agem responsivamente sobre outros, seja para refutá-los, reafirmá-los, ou tomá-los como apoio (VOLÓCHINOV, 2017). Nessa linha de pensamento, todo discurso “está imerso nas tramas dos discursos que o precedem e o cercam; produz, de bom ou de mau grado, uma imagem do locutor e influencia as representações ou opiniões de um alocutário.” (AMOSSY, 2018[2000], p. 12). A partir desse olhar dialógico, a TAD consegue abranger a argumentação em todos os discursos, mesmo aqueles que visam simplesmente a “compartilhar um ponto de vista sobre o real, reforçando valores, orientando a reflexão” (AMOSSY, 2018, [2000] p. 46). Portanto, para a TAD, todos os discursos são considerados argumentativos.

Ao tratar de argumentação, e deixando claro de onde vêm nossos pressupostos sobre esse conceito, é imprescindível esclarecer que enquanto estudiosos do texto, nossa preocupação, seguindo Cavalcante (2016), não se concentra sobre a problemática da argumentação em si; sobre seu funcionamento retórico-discursivo, mas sobre as categorias do texto que viabilizam sua textualização. Sob influência de Amossy (2018[2000]), a autora compreende que todos os critérios de textualização são “motivados por uma tentativa de explicação para as escolhas textuais pelas quais

o sujeito age sobre o seu dizer, reelaborando-o a todo instante, negociando-o com os prováveis interlocutores (em seus papéis sociais), para atender a seus propósitos.” (CAVALCANTE, 2016, p. 116).

Assim, a LT como disciplina que se propõe a “descrever e explicar as estratégias de colocar em texto (isto é, de textualizar) as tentativas de influência dos interlocutores que agem em práticas discursivas convencionadas como gêneros do discurso” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 38), não o faria tomando a argumentação como um de seus objetos, ainda que “todas as explicações relativas a estratégias de organização textual sejam justificadas pela necessidade de descrever como as unidades de análise textual podem ser arrançadas e dispostas de modo a tornar persuasivo o projeto de dizer do locutor.” (CAVALCANTE, 2016, p. 114).

Retomando o que postulava Beaugrand (1997) e foi disseminado na LT por Marcuschi (2008), temos compreendido o texto enquanto *evento enunciativo*; como:

uma abstração, um enunciado que tem uma unidade negociada e contextualizada de coerência, além de ter início, meio e fim. Essa unidade de sentidos – objeto de análise da LT - é abstraída das relações dialogais e dialógicas e define seus limites, como texto, quando acontece como evento comunicativo único, irrepetível e conclusivo. (CAVALCANTE, 2016, p. 114).

Compreender o texto enquanto evento implica dizer que o texto acontece a cada vez no contexto de interação, de modo único e irrepetível, dependendo diretamente dos diversos fatores (contextuais, sociais, comunicacionais, cognitivos e discursivos) para que possa se construir enquanto unidade de coerência em contexto. Dito de outro modo, ainda que uma mesma materialidade cotextual (parte do texto perceptível pelos sentidos) possa ser apresentada em interações diferentes, não seria

considerada um único texto, pois os sentidos construídos, edificados em outros contextos por sujeitos diferentes, seriam outros.

Em outras palavras, o texto, ultrapassando o que é de ordem material, só é texto em contexto e, a cada contexto de interação, se faz inédito e único para cada leitor. Além dessa questão, a LT, atualmente, tem buscado compreender e analisar o texto em sua complexidade constitutiva, em diversas formas de composição por entender que as diversas semioses, para além da verbal, concorrem para a construção dos sentidos. Essa tese vem sendo defendida por muitos trabalhos em LT na atualidade, dos quais podemos citar Cavalcante e Custódio Filho (2010), Custódio Filho (2011), Silva (2016), Lima (2017), Carvalho (2018), dentre outros.

Para a LT, todo texto, visto sob esse olhar ampliado, compreende uma dimensão argumentativa na medida em que, segundo Adam (2019, p.38), visa (explicitamente ou não) a “agir sobre as representações, crenças e/ou comportamentos de um destinatário”. Seguindo essa linha de pensamento, Macedo (2018) estabelece uma proposta de articulação entre os estudos da LT e TAD (AMOSSY, 2018[2000]), defendendo que a análise dos critérios de ordem textual “podem ampliar as possibilidades de desvelamento da argumentatividade em situações concretas de usos da linguagem” (MACEDO, 2018, p. 81), ao mesmo tempo em que permite esclarecer de modo mais aprofundado as formas pelas quais a argumentatividade dos textos é construída, permitindo assim uma relação de “retroalimentação” entre as disciplinas.

Naturalmente, como em qualquer proposta de articulação, são necessárias ponderações sobre os termos que permitirão sua operacionalização. O primeiro deles é esclarecer a noção de texto que a TAD apresenta e sua relação com a noção de discurso. Consequentemente, essa reflexão leva também à necessidade de esclarecimentos sobre

como a AD, campo no qual se insere a TAD, pode se articular aos postulados da LT.

Em Amossy (2018[2000]), quando a autora trata do texto como “um conjunto coerente de enunciados que formam um todo” (p. 41), podemos perceber que a noção adotada por ela é mais estrita do que aquela que discutimos há pouco. E isso não nos causa estranheza, uma vez que, na AD, como bem lembra Oliveira (2020), o texto é compreendido como uma estrutura na qual os discursos se materializam. Coerentemente com os interesses da AD, a preocupação está, pois, no discurso, e o texto é observado apenas para que se possa visualizar esse outro, que de fato é o objeto teórico da AD. A preocupação com a observação integral do texto e sua descrição é da alçada de nós linguistas do texto, que o entendemos para além da materialidade semiótica.

Dentre os critérios apontados por Macedo (2018) nessa proposta de articulação²⁴, nos interessa, principalmente, para esse trabalho, as considerações feitas pela autora sobre a referenciação e a intertextualidade; sobre o modo como estes fazem ver a dimensão argumentativa dos textos. Tais critérios, em nosso trabalho, são abordados, respectivamente, pelo estudo das *redes referenciais* (MATOS, 2018) e das *intertextualidades*, conforme Carvalho (2018).

Nessa perspectiva, assumimos que todo texto carrega, de modo mais ou menos explícito, uma dimensão argumentativa (CAVALCANTE *et al.*, 2019) e que todos os processos pelos quais a textualidade se constrói são atravessados pela argumentatividade, tese que já vem sendo defendida pela LT. A seguir, discutiremos a referenciação e as intertextualidades.

24 - Importa dizer que, em contraposição à relação de subordinação estabelecida por Adam (2019, p. 35) entre LT e AD, o qual classifica a primeira como uma subárea da última, Macedo (2018) reconhece as disciplinas igualmente colocadas dentro do quadro de disciplinas das ciências da linguagem, sem concebê-las em uma relação hierárquica. A autora sustenta que os elementos da textualidade estão simplesmente condicionados por questões socio-ideológico-discursivas, as quais se materializam por meio deles, mas que atuam também na própria instituição dessas questões. Por esse motivo, Macedo (2018) defende uma relação de igualdade, bidirecionalidade e retroalimentação na interface entre a LT e a AD.

Crítérios textuais para a análise argumentativa: a referenciação e as intertextualidades

No âmbito da LT, a referenciação é entendida enquanto um processo de “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade estabelecidos mediante processos de negociação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41-42). Essa noção, portanto, encontra base nos estudos de Mondada e Dubois (2019[1995]), que rompem com a abordagem referencialista e passam a entender a referência como um fenômeno complexo e multifacetado de construção de entidades cognitivo-discursivas (referentes/objetos de discurso). Como se sabe, a opção pelo termo *referenciação* (MONDADA, 1994) em lugar de “referência” designa justamente essa visão processual e dinâmica do processo.

Desde os estudos precursores do tema na LT brasileira, a partir dos trabalhos de Ingedore Koch sobre coesão referencial (KOCH, 2010 [1989]), muito se avançou no tratamento desse processo. Em Marcuschi (1998), é negada a ideia de que o processo de referenciação ocorre sempre por meio de uma relação direta entre expressões linguísticas do texto ou que haja a necessidade de congruência morfosintática entre essas expressões para que o fenômeno seja validado. Marcuschi (2001) propõe uma bipartição entre a noção clássica de anáfora (a de que a anáfora ocorre nas relações de coreferência entre os objetos de discurso presentes no texto), a qual chama de *anáfora direta*, e um outro tipo de relação anafórica, na qual um referente não retoma diretamente outro marcado anteriormente no cotexto, mas surge no texto ativando um novo referente que estabelece uma relação (indireta e de ordem cognitiva) com outros elementos dispersos no “universo textual precedente”. O autor chama esse tipo de relação anafórica de *Anáfora Indireta* (AI) (MARCUSCHI, 2001).

Atualmente, entende-se que a referenciação ocorre nos texto a partir de três principais processos: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis²⁵. Por introdução referencial entende-se a homologação primeira de um referente no texto. Em outras palavras, ocorre quando um objeto de discurso “‘estrela’ no texto de alguma maneira” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 54). Essa estrela pode se dar de forma mais explícita, quando ocorre por meio de uma expressão referencial (palavras e expressões linguísticas) (CUSTÓDIO FILHO, 2011), mas também por meio de outros recursos semióticos presentes no texto.

A anáfora corresponde ao processo de retomada de um referente já apresentado no texto. Assim como discutido por Marcuschi (2001), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) afirmam que as anáforas podem ser diretas (quando uma expressão referencial retoma ou antecipa um referente marcado no texto) ou indiretas, quando há a “apresentação de um novo referente como se este já fosse conhecido” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 131). Como já mencionado, a anáfora indireta é o tipo de relação anafórica que ocorre quando um referente retoma não outro objeto de discurso pontual, mas uma série de informações que podem ser inferidas a partir do co(n)texto. Essa ideia aponta para a não linearidade dos processos referenciais, algo muito destacado no trabalho de Custódio Filho (2011) quanto à complexidade do processo de referenciação, algo que muito nos interessa neste estudo.

Além desses processos, é importante destacar a recategorização, que ocorre quando um referente evolui de *status* ao longo do texto. Essa evolução pode se dar de modo mais explícito, por meio da retomada anafórica direta, ou através de relações não lineares, por meio de inferências, no âmbito cognitivo-discursivo (CUSTÓDIO FILHO, 2011). Além disso, pode ocorrer também a partir de outras semioses, como a imagética (LIMA, 2017), tal como veremos mais adiante.

25 - A dêixis ocorre quando um referente necessita de informações do entorno enunciativo do texto para que seja homologado. Como forma de delimitação, não abordamos a dêixis como critério para a análise argumentativa dos memes verbo-imagéticos, apesar de reconhecermos sua relevância para estudos acerca do tema.

Ademais, não podemos deixar de destacar os avanços recentes nos estudos da referenciação, que contribuem para ampliar a análise do fenômeno, considerando-o especialmente quanto a: (i) a ideia de que os objetos de discurso podem ser (re)construídos, homologados e (re)categorizados por diversas semioses que não somente a linguística (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010; CUSTÓDIO FILHO, 2011); (ii) a tese de que os referentes podem ser (re)categorizados sem que haja marcação cotextual linguística (expressão referencial) ou de outra ordem semiótica no texto (o que reforça o *processo não linear* de progressão referencial) (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2011) e (iii) a ideia de que os referentes se constroem em redes referenciais, isto é, em “entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes.” (MATOS, 2018 p. 169).

Podemos considerar a noção de redes referenciais como o avanço mais recente no campo de estudos da referenciação. A noção surge distanciando-se do conceito de cadeia referencial, a qual coloca limites, por exemplo, à análise da referenciação em textos de curta extensão e/ou cuja semiose verbal não é a predominante. O conceito de redes é uma contribuição muito importante para a interpretação dos referentes na medida em que possibilita melhor explicar as relações mais difusas e não lineares entre os referentes no texto. Para Matos (2018, p.170), as redes “são formadas por nódulos referenciais, ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como links, ou modos de conexões entre os referentes.”

Consideramos que essa noção é indispensável para o nosso trabalho, como veremos mais à frente na análise dos memes. Esse modo ampliado de ver a construção dos referentes consegue melhor explicar a dinâmica referencial dos memes verbo-imagéticos, que apresentam um plano de texto relativamente curto e com maior porção imagética, per-

mitindo, assim, as ocorrências de relações coesivas e anafóricas mais complexas e não lineares (SILVA; CORTEZ, 2020).

Quanto à *intertextualidade*, tomamos como referência a proposta de Carvalho (2018), que marca uma revisão e reorganização dos tipos de intertextualidade e seus modos de manifestação para melhor contemplar os interesses da LT e as demandas atuais dessa disciplina. A proposta de Carvalho, portanto, atesta, principalmente, a ampliação do funcionamento intertextual em textos multissemióticos. Nas palavras da autora:

Admitimos a relação intertextual: i) quando há diálogo entre textos específicos, dado pela inserção de partes de um texto em outro, ou pelas modificações operadas em um texto de modo que se transformou em outro, ou, ainda, quando um texto cumpre a função de comentar outro, casos a que chamamos intertextualidade estrita; e/ou ii) quando não há a retomada de um texto específico, mas se verifica a imitação entre gêneros do discurso ou entre estilos de autores ou quando um texto alude a conteúdos explicitados em textos diversos, situações a que chamamos intertextualidade ampla. (CARVALHO, 2018, p. 19).

A autora define uma macroclassificação dos processos intertextuais em *intertextualidades estritas*, isto é, os tipos de intertextualidade nos quais um texto remete a outro texto específico, e as *intertextualidades amplas*, aquelas que não retomam especificamente outro texto, mas aspectos de gênero, estilo ou informações dispersas em uma série de textos.

As *intertextualidades estritas*, de acordo com essa sistematização, comportam as relações intertextuais de *copresença*, isto é, que ocorrem pela inserção parcial de um texto em outro e se manifestam a partir de três fenômenos: a *citação*, a *alusão* e a *paráfrase*. Destacando a *alusão estrita*, que aqui mais nos interessa, Carvalho (2018, p. 87) aponta que o processo “se define por insinuações, menções indiretas” podendo se realizar por “remissão indireta, incorporando-se sutilmente; apresentar

modificações formais no texto a que recorre; realizar-se por expressões referenciais ou, ainda, mencionar título, personagens, nome de autor etc.”

As intertextualidades estritas podem se dar também sob forma de *paródias*, *transposições* ou *metatextualidades*, conjunto de noções que ocorrem por estratégias de *derivação*, quando um texto se constitui a partir de outro, o qual é transformado, de modo mais ou menos lúdico, em outro texto.

Diferentemente das estritas, as *intertextualidades amplas* contemplam os processos intertextuais nos quais se faz menção a informações dispersas em um conjunto de textos não localizáveis pontualmente, a partir das marcas de imitação de gênero, de estilo e temáticas. Para Carvalho (2018), as intertextualidades amplas comportam as imitações de *estilo de gênero*, de *estilo de autor* e as *alusões amplas*.

Dentre esses tipos, mais nos interessam as *alusões amplas*, que são formas de intertextualidade mais difíceis de serem apreendidas por apresentarem um grau de implicitude mais alto. Essas ocorrem quando algum elemento do texto estabelece uma relação com um conjunto de textos dos quais não é possível localizar um único texto fonte e sem, necessariamente, retomar algum aspecto de gênero ou estilo de autor.

Referenciação e intertextualidade na construção da dimensão argumentativa dos memes verbo-imagéticos: entre as redes referenciais e as alusões amplas

A seguir, apresentamos os memes selecionados buscando evidenciar que: (1) as redes referenciais (MATOS, 2018) permitem a (des)estabilização estratégica de referentes no texto, de modo a orientar os modos de ver, pensar e sentir dos interlocutores e (2) que a alusão ampla contribui para a recategorização e estabilização de referentes em rede sob enquadres específicos, os quais evidenciam pontos de vista do locutor.

Antes disso, é importante ressaltar que concebemos os memes verbo-imagéticos como um conjunto de textos formados pelas semioses

verbal e imagética, essencialmente intertextuais, potencialmente virais (de rápida replicação nos *sites* de redes sociais), com plano de texto curto e que atualizam elementos viralizados das redes (elementos meméticos) em sua composição. Essa concepção parte da tese de que o meme não é simplesmente qualquer texto verbo-imagético com teor humorístico que circula nas redes sociais (como se pensa no senso comum)²⁶, mas uma *prática linguageira* (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019) ocorrente em gêneros diversos (do ambiente digital ou não), marcada pela repetição de elementos viralizados nos textos. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1: memes verbo-imagético



Fonte: Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFbGPNfni0v/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 29 jul. 2021.

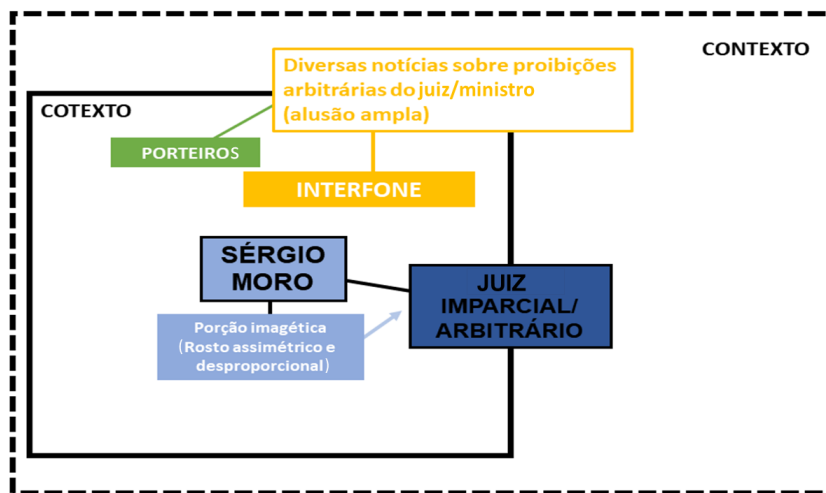
Nesse meme, publicado no início de 2020, representa-se imageticamente o rosto do ex-juiz e ex-ministro Sérgio Moro “de-

26 - Cf. Lima-Neto (2014).

formado” por processos de edição gráfica. Essa imagem deformada do rosto de Moro representa o elemento memético desse texto, ou seja, o aspecto textual que marca a presença da prática linguageira de repetição (os memes), que foi reproduzido diversas vezes²⁷ em diferentes contextos (ou seja, viralizou). Sobre a porção imagética, responsável pela introdução do referente, apresenta-se a frase “eu vo proibi os porteiros de comete interfone [sic]”. Tanto “porteiros” quanto “interfone” aparecem inseridos a partir de uma estratégia de remix, na qual se manteve a estrutura imagética e verbal, sendo alteradas apenas essas duas palavras.

Para que possamos visualizar melhor como esses elementos integram à rede referencial construída a partir do referente principal (Sérgio Moro), elaboramos o seguinte esquema:

Figura 2: Rede referencial da figura 1



Fonte: Elaboração própria.

27 - Conferir: https://www.google.com/search?q=memes+sergio+moro+eu+v%C3%B4+proibi&sxsrf=APq-WBuS89HQ7rrlm9_7YUidP03uYxrUSw:1644206572725&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiQ-9Dl2uz1AhWApZUCHXXrCXsQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=617&dpr=1. Acesso em 01 fev. 2022.

No esquema, o traçado vazado preto na parte externa representa o espaço contextual no qual o texto emerge e a forma com bordas pretas lineares representa o espaço cotextual. No âmbito do contexto, representamos em uma caixa azul mais clara o referente principal (Sérgio Moro) e a descrição de sua imagem deformada. Acima, em amarelo e verde, representamos os dois outros referentes que aparecem no texto “porteiro” e “interfone” que se ligam, por sua vez, a elementos que margeiam a superfície (co)ntextual: relações intertextuais que se estabelecem a partir desses referentes. Finalmente, no quadro azul mais escuro, inserimos a recategorização ocorrida no referente a partir da conjugação dessas diversas informações dispostas no texto.

No que diz respeito à construção argumentativa, podemos perceber principalmente que o rosto desfigurado do Sérgio Moro já indica uma valoração negativa ao referente, uma vez que se homologa de modo desvirtuado de sua imagem física. Contribui para isso, também, a expressão de dúvida, marcada pela mão colocada no queixo. Mas o aspecto que melhor desvela a construção argumentativa desse meme são os outros dois referentes (em verde e amarelo no esquema), pois é a partir deles que esse *status* de ignorância/dúvida sugerido por meio da semiose visual ganha força.

Esses dois referentes estabelecem uma relação intertextual ampla com diversos textos que circularam na época da produção do meme sobre a interferência de Moro em uma investigação sobre a morte da vereadora Marielle Franco. Na ocasião, depois de muito tempo de investigações, um porteiro do prédio no qual morava um dos suspeitos do crime relatou à Polícia Federal que esse suspeito compareceu à portaria do prédio e recebeu autorização do então presidente (Jair Bolsonaro), que possui apartamento no mesmo prédio, para subir até sua residência.

Assim que a informação foi noticiada, memes como esse foram produzidos, associando a conduta já arbitrária do juiz (que se tornou ministro após julgar o ex-presidente Lula, principal adversário político de seu chefe) a suas constantes tentativas de livrar Bolsonaro de qualquer suspeita, ainda que por vias duvidosas. Esses referentes associam-

-se, também, a decisões antiéticas tomadas no passado (proibição de uso de áudios e arquivos pela defesa do ex-presidente Lula), quando ainda era juiz, e na ocasião atual, enquanto Ministro da Justiça. Há, dessa forma, o estabelecimento de relações intertextuais amplas com as várias notícias sobre as decisões imparciais tomadas não só no caso Marielle, mas também no caso Lula.

Desse modo, quando atribui ao ex-ministro a fala de que ele vai proibir os porteiros de “cometer” interfone, o locutor satiriza a atuação de Moro, permitindo o estabelecimento do efeito de sentido de que esse profissional da magistratura tenta interferir fora de sua alçada e sob formas que não seguem os princípios éticos, como deve ser o processo jurídico. O uso do verbo “cometer” associado a um termo que sintaticamente não poderia estabelecer uma relação de complemento (interfone) salienta essa confusão imputada à conduta do ex-juiz.

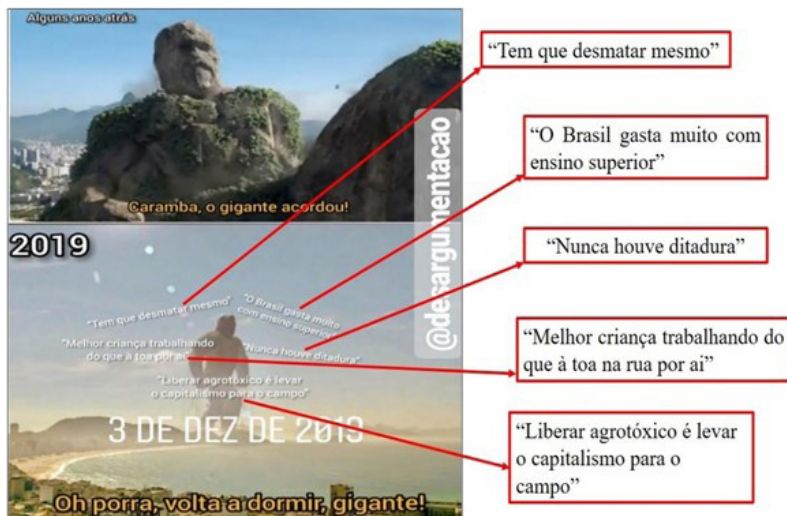
Com base nisso, entendemos que a construção da dimensão argumentativa no meme somente se faz a partir da orquestração estratégica que o locutor realiza dos elementos diversos (a disposição das palavras no texto, a subversão sintática “proibir de comete interfone”, a grafia usada nos termos, as cores da fonte, a cor preta de fundo nos referentes “porteiro” e “interfone”, a refocalização da imagem de Moro e a própria imagem dele selecionada - seu olhar e dedo no queixo), apresentados no texto, que colaboram para instaurar a rede referencial e estabelecer a alusão ampla. Esses, estabelecendo relações de interdependência, orientam a construção referencial de um Sérgio Moro que é parcial, ignorante, confuso e que age de forma antiética, desvirtuando o modo adequado pelo qual suas ações deveriam seguir, tendo o intuito de defender interesses próprios. O modo como o locutor orquestra a construção dessa rede referencial, portanto, constrói o ponto de vista que ele tem sobre o ex-ministro e sua atuação.

Passando à análise mais detida da intertextualidade, estudos recentes sobre o tema têm discutido/atestado a intrínseca relação entre esse fenômeno e a referenciação na construção textual. Em uma de suas análises, Cavalcante (2019) demonstra que um dos referentes é

responsável por marcar a relação intertextual estabelecida no texto e destaca sua importância para a construção de sentidos. Na mesma linha, ao investigar a construção do *pathos* por meio de processos referenciais e intertextuais, Oliveira (2020) percebe que a intertextualidade pode atuar no processo de recategorização de referentes cumprindo a função de atribuir maior carga emocional a eles.

Na mesma direção dos autores, verificamos essa relação entre as duas categorias textuais, apesar de aqui destacar e evidenciar a relação em textos multissemióticos, algo que ainda precisa ser discutido. Em nossa análise (Figura 3), percebemos que as relações intertextuais construídas pelo recurso à porção imagética desempenham um importante papel no processo de estabilização do referente em sua rede e sob um determinado ponto de vista. No meme abaixo, discorreremos sobre essa questão, a fim de comprovar essa constatação. Vejamos:

Figura 3: O gigante acordou²⁸



Fonte: Instagram (adaptado). Disponível em: https://www.instagram.com/p/B5s-M36RFO36/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 22 jul. 2021.

28 - Os quadros e setas em vermelho foram inseridos por nós para tornar mais legível a porção verbal do meme.

Nesse texto, produzido em dezembro de 2019, percebemos a figura de um ser humanoide formado por pedra a erguer-se em uma cidade próximo de uma praia (elemento memético). Essa porção visual estabelece uma relação de alusão estrita com um comercial²⁹ de bebidas da empresa *Johnnie Walker*, produzido e veiculado nas mídias em 2013, no qual um gigante de pedra ergue-se e caminha pela cidade do Rio de Janeiro. A frase de efeito “o gigante não está mais adormecido” encerra o vídeo.

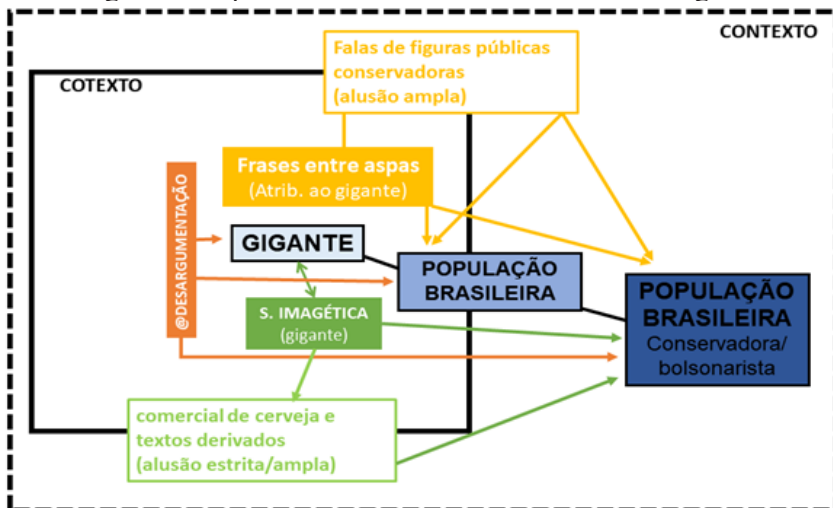
No mesmo ano de sua publicação, aconteciam, em São Paulo, diversos protestos contra o aumento das tarifas de transporte público, manifestações que serviram como meio para que diversos grupos de direita iniciassem um processo de apelo popular ao “impeachment” da então presidenta Dilma Rousseff. Nesse momento, o comercial de cerveja passou a ser parodiado por esses grupos políticos, os quais associavam a figura do gigante à população paulista que “se levantava” para reivindicar suas demandas socioeconômicas. Alguns anos mais tarde, em 2018, depois do golpe que tirou do poder a presidenta eleita, em 2016, o vídeo novamente foi retomado, agora a serviço de grupos apoiadores do então candidato à presidência Jair Bolsonaro, principal representante da extrema direita nas eleições. No novo vídeo³⁰, o gigante é utilizado como uma forma de representar a ascensão do “mito” na corrida eleitoral, bem como para designar a população conservadora que “acordava”, assim como o gigante, orientada pelo discurso extremista do candidato.

O meme em questão, portanto, apesar de estabelecer uma alusão estrita com o comercial de bebidas, também estabelece alusão ampla com os textos diversos que derivaram desse primeiro e que foram produzidos/publicados posteriormente. Essas alusões estabelecidas nos textos desempenham um importante papel no processo de construção referencial do meme em questão. Para que isso fique mais claro, esquetizamos a rede referencial da figura 3:

29 - Texto-fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ja2CP0W3E6c>. Acesso em: 13 ago. 2021.

30 - Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=85DcZfCnYOc>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Figura 4: Esquema analítico da rede referencial da figura 4



Fonte: Elaboração própria.

Nesse esquema, ilustramos a dinâmica referencial do meme anterior (“O gigante acordou” (Figura 3), destacando o referente gigante e as recategorizações pelas quais passa (quadros em tons de azul). Verificando esse referente principal do meme, demarcamos os diversos elementos que contribuem, de algum modo, para a (re)construção desse objeto de discurso no texto: o *hyperlink* do perfil no qual o texto foi publicado (quadro laranja); a própria semiose imagética (a figura do gigante), que estabelece alusão estrita com o comercial de cerveja e ampla com textos derivados dele e, por fim, as frases inseridas ao redor da figura do gigante (quadro amarelo), que estabelecem alusão ampla com falas de políticos amplamente divulgadas no meio jornalístico.

Se observarmos de onde saem e para onde vão as setas, podemos entender quais desses elementos, imagéticos ou não, contribuem para a homologação do referente gigante e suas recategorizações como *população brasileira* e *população brasileira conservadora*. Essa últi-

ma depende fundamentalmente das informações trazidas pelas porções verbais colocadas em volta do gigante: “Tem que desmatar mesmo”, “O Brasil gasta muito com ensino superior”, “Nunca houve ditadura”, “Melhor criança trabalhando do que à toa por aí” e “Liberar agrotóxicos é levar o capitalismo para o campo”. É na conjugação dessas frases e no acionamento de conhecimentos sobre o perfil dos políticos e eleitores que as têm assumido, que o objeto de discurso *população brasileira* é recategorizado sob um enquadre do conservadorismo e permite, assim, que se faça ver a crítica ao ponto de vista edificado sobre a população representada pelo gigante.

Constata-se, portanto, que as intertextualidades (especificamente, nesse meme, as alusões amplas e estritas), como elementos conjugados à rede referencial, atuam na construção argumentativa do meme na medida em que atribuem informações a um referente, as quais são inferidas em contexto pelas relações com outros textos. Essas informações mobilizadas no e através do texto contribuem para o processo de estabilização desse objeto de discurso sob um enquadre específico (do conservadorismo), de forma a construir um determinado ponto de vista sobre aquilo do que se fala – o de que o gigante que se levantou passou a solicitar demandas políticas desumanas e antiéticas, e por isso deveria voltar a dormir.

Conclusão

Contemplando nosso objetivo, que consiste em evidenciar como a referenciação e as intertextualidades atuam para a construção da dimensão argumentativa dos memes verbo-imagéticos, podemos concluir que a orquestração estratégica que o locutor realiza dos elementos diversos que compõem as *redes referenciais* permite a (*des*)

estabilização estratégica de referentes no texto, de modo a orientar os modos de ver, pensar e sentir dos interlocutores nos memes analisados. Quanto à intertextualidade, atestamos que as *alusões escritas e amplas* podem congregam informações às redes referenciais, contribuindo para a recategorização e estabilização de referentes em rede sob enquadres específicos, os quais evidenciam pontos de vista do locutor.

Ademais, confirmamos, a intrínseca relação entre os processos intertextuais e a referenciação na constituição dos memes e na sua construção argumentativa, algo que julgamos relevante para ser estudado de modo mais aprofundado em estudos futuros. Esses estudos precisam se voltar para uma análise mais detida da construção do ponto de vista pelo concurso dos critérios de textualização aqui analisados, seja nos memes verbo-imagéticos, seja em outros textos cuja semiose verbal não é a predominante.

Referências

ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. Coord. de Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coord. da Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018[2000].

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC. 2011.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação na Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. p. 106- 124.

CAVALCANTE, M. M. Por uma análise argumentativa na Linguística Textual. In: VITALE, M. A. et al (org.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Grácio Editor. Coimbra. 2019. p. 319-338.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Desenredo**, v. 15, n. 1. 2019. p. 8-23.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Rev. (Con)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1976].

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

KOCH, I. V. G. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1984].

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1989].

LIMA-NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
LIMA-NETO, V. Meme é um gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico dos memes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 59, 2020. p. 2246-2277.

MACEDO, P. S. A. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 2018, 245 f - Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, 2001. p. 217-258.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**. Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne, 1994. 671 f. Tese (Doutorado em Letras) - Université de Lausanne, Faculté de Lettres. 1994.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2019[1995]. p. 17-52.

SILVA, J. P. M.; CORTEZ, S. L. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, 2020. p. 386-405.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES E METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS LITERÁRIOS

Marília Cristine Valente Viana (UFMA)
Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)

Introdução

É consenso entre os estudiosos e educadores que por meio da leitura o indivíduo se torna mais crítico diante da sociedade e de todas as questões que o cercam. Há um discurso prevalente de que é a escola a mais conceituada agência de letramento e, portanto, é a quem a sociedade delega como uma de suas principais funções a missão de oferecer um ambiente propício às práticas de leitura em especial, as literárias.

Os documentos oficiais que tratam do currículo escolar, mais precisamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) determina o trabalho com o texto literário como eixo de relevância no Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, explicita que a literatura é fator determinante para a formação cidadã.

Em oposição ao discurso uníssono acerca da importância da literatura e da formação leitora, não raro, encontramos alunos desmotivados e insatisfeitos com as aulas de língua portuguesa especialmente, no que se refere à leitura de textos literários, por considerá-los complexos e de difícil compreensão.

Para delimitar o objeto de estudo lança-se mão dos relatos informais de professores da educação básica no que concerne a receptividade dos alunos às proposições de leitura de livros literários, per-

cebendo-se ser quase uma unanimidade nas afirmações quanto a não demonstração de interesse dos alunos pelos textos e/ou livros literários que leem, sendo possível reconhecer que o fazem para cumprir uma obrigação, ou seja, ler esse tipo de texto não se traduz em uma sensação de prazer e deleite que provoque emoções.

Os professores também relatam as dificuldades quanto à identificação das metodologias adequadas para o trato com o texto literário no Ensino Fundamental. Dessa forma, surgem questionamentos, tais como:

- Por que os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental apresentam distanciamento dos textos literários?

- É por que não gostam, ou pela ausência de entendimento e de emoções?

- Qual a necessidade do trabalho com esses textos?

- O problema está no aluno, ou na forma como a literatura é apresentada na escola?

- A solução está no próprio texto ou relacionada à abordagem que se faz?

Este estudo apresenta como questão fundante o pouco envolvimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com a leitura literária, partindo-se do pressuposto de que eles não conseguem construir e atribuir sentidos para o texto literário, demonstrando não se sentirem parte do mundo real ou fictício do autor pela forma como esse tipo de construção textual é apresentado.

Neste sentido, temos como objetivo principal resgatar a importância dos textos literários como alternativa ao trabalho docente destinada a (re)aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental a esse tipo de leitura, em uma perspectiva de construção de sentidos, identificação de valores, identidade e identificação de características de uma determinada época, a partir de uma abordagem metodológica que

condiz com as habilidades e competências que a literatura auxilia desenvolver, aliada ao processo da formação de leitores, por fruição dos sentidos que despertam.

O presente trabalho foi centrado em estudos teóricos sobre Língua Portuguesa e Literatura dos autores CANDIDO (2004); COSON (2015 e 2018); PERISSÉ (2006); ZILBERMAN (2005), além da BNCC (2018) e sobre a Teoria da Estética da Recepção JAUSS (1971) e AGUIAR e BORDINI, (1993).

Este texto foi estruturado da seguinte forma: No capítulo 1, temos a introdução onde são apresentadas as questões norteadoras, assim como o objetivo da pesquisa. No capítulo 2, apresentamos as novas configurações do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. No capítulo 3, demonstramos a importância do professor no trabalho com os textos literários e o lugar da teoria da estética da recepção. E, por fim, as Considerações Finais onde ratificamos a necessidade de que os textos literários devem compor o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa.

Metodologia

A pesquisa, quanto a sua abordagem, tem caráter qualitativo uma vez que esse tipo de investigação objetiva explicar o porquê das coisas. Segundo Minayo (2001) trabalha-se com um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma operacionalização de variáveis.

Quanto a natureza trata-se de uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e imediata dirigida para a solução de problemas específicos.

No que se refere aos objetivos temos uma pesquisa de cunho

exploratório, pois esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade a identificação do problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

E quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois, segundo Fonseca (2003), esse tipo de pesquisa parte do levantamento de referências teóricas já analisadas e já publicadas como, por exemplo, materiais na forma de artigos científicos, livros e dissertações, páginas da web, sites.

Novas configurações do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental: a presença do texto literário

A partir de 2008, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostrou às escolas a necessidade de refletir e discutir sobre habilidades e diferentes aprendizagens que os estudantes precisam alcançar para sua formação em cada etapa da Educação Básica.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa o foco está no desenvolvimento de competências e de habilidades relativas à construção de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que possibilitem a ampliação dos diversos tipos de letramento quanto à construção de significados e sentidos do texto literário ao leitor. Com isso, se faz necessário o desenvolvimento de habilidades linguísticas mediante os contextos do uso da língua.

A BNCC destaca três tipos de letramento: midiático, científico e literário, que se relacionam aos campos de atuação, quais sejam eles, os campos das *práticas de estudo e pesquisa*, o *jornalístico midiático*, o *artístico-literário* e o campo de *atuação na vida pública*. Por meio deles os conhecimentos em Língua Portuguesa passam a ser delineados para o desenvolvimento das habilidades pensadas em cada campo evoluindo progressivamente e acompanhando o amadurecimento cognitivo dos estudantes.

De acordo com o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL/BNCC, 2018, p. 84).

Essa divisão possui a função didática de possibilitar a compreensão que os textos fazem parte não só da prática escolar, mas de toda a vida social do sujeito, contribuindo para a organização do conhecimento sobre a língua. Além disso, ampliam a integração com as outras disciplinas na medida em que possibilitam a compreensão e articulação a outros campos do conhecimento.

Neste sentido, de forma específica, o *campo das práticas de estudo e pesquisa* tem o objetivo de ensinar o aluno a ler gráficos, interpretar textos de divulgação científica e entender termos técnicos, interagindo com as outras áreas do conhecimento. Esse campo atua de forma global no aprendizado mostrando ao aluno que existem linguagens diversas e que cada uma delas tem sua coerência ao quando devidamente aplicada no adequado contexto. São alguns gêneros desse campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Como um campo específico dos anos finais do Ensino Fundamental emerge o *campo jornalístico-midiático* que se conecta com as práticas de leitura e produção do campo de atuação na vida pública com o objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião.

Pretende o *campo jornalístico-midiático* desenvolver a escuta, leitura e produção de textos, o interesse pelos fatos que acontecem na

comunidade, cidade e no mundo e de que forma eles afetam a vida das pessoas. Representam gêneros textuais desse campo: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot publicitário etc.

O propósito do campo *artístico-literário* visa colocar o aluno em contato com textos literários e artísticos dando continuidade ao trabalho de formação originado nos anos iniciais para instigar o gosto pela leitura, ampliando seu leque discursivo, buscando favorecer a diversidade cultural e a inclusão de experiências estéticas ao ato de ler, por isso deve estar presente em todo o Ensino Fundamental.

Constitui-se em um campo desafiador ao trabalho do professor na medida em que estimula a construção de novos saberes docentes, contudo é de grande relevância aos alunos, por se relacionar com aspectos peculiares da literatura. Definem-se como gêneros desse campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

Por fim, aborda-se o campo de *atuação na vida pública responsável pelo* trabalho com temas relacionados aos impactos nas questões de cidadania e de coletividade e que é ensinado por meio de habilidades tais como: compreensão dos direitos e deveres do cidadão, interpretação de leis e estatutos, entre outros. Promover desde cedo o contato com essas habilidades pode auxiliar no processo de transformação e de cidadania. Logo, é fundamental que o aluno se insira na sociedade, aja de modo crítico, interaja positivamente e proponha soluções. Enquadram-se como gêneros textuais desse campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto

da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.

Segundo a BNCC, a opção por esses campos considerou que

[...] eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL/BNCC,2018, p.84)

Analisando-se essas novas configurações vale destacar que para o ensino de Língua Portuguesa mais importante do que ensinar ao aluno a estrutura ou a composição de um determinado gênero, é prepará-lo para atuar nas práticas de linguagem de acordo com o campo de atividade no qual o gênero está inserido. Na busca da consolidação desse processo, os textos devem ser utilizados para explorar as características do campo e do gênero em que estão inseridos, as ações desenvolvidas, os agentes, os interesses e os conflitos presentes na construção textual.

Diante disso, a BNCC (2018) determina como proposta atualizada para o ensino de Língua Portuguesa

[...] 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 [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que

contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (BRASIL/BNCC, 2018, p.67)

Dessa forma, é no mesmo sentido que a leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço. A BNCC também propõe lançar um olhar multicultural para a seleção das obras e/ou textos literários fazendo apresentar as literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas e de literatura universal, autores clássicos ou contemporâneos que incrementam o acervo que deve estar à disposição dos alunos do 6º ao 9º ano com a missão voltada para formar leitores que consigam mergulhar nas várias camadas de sentido do texto, embrenhando-se nas inúmeras vozes que as compõem para, não somente dominar esse tipo de escuta e escrita literária mas, também, associar seus personagens, dramas/conflitos com empatia, construindo e identificando valores de uma época, comparando-os ao seu cotidiano, de forma a se fazer ouvir.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL/BNCC, 2008, p.71)

Assim, ao considerar os textos literários em meio às práti-

cas de linguagem precisa ser destacado o seu aspecto cultural, histórico, linguístico e semiótico. É necessário pensar a escola como espaço leitor e produtor de literatura e não reproduzidor de práticas de ensino que engessem o texto literário, diminuindo sua abrangência significativa e sua capacidade criadora de mundos novos.

Nesse processo de construção surge o desafio de contribuir para a formação de leitores e produtores de literatura sendo primordial que o professor rompa barreiras da leitura do texto literário, construindo novos saberes e considerando sua constituição multissemiótica em seu caráter provocador, ante às questões sociais subversivas da própria linguagem, de modo que o aspecto histórico seja levado em conta, mas não tratado com exclusividade.

As atividades de sala de aula com textos literários não devem se limitar, exclusivamente, ao “deleite” no ato de ler. Cabe ao professor, ao desenvolver metodologias que abarquem o ensino de língua portuguesa com textos literários pensando sobre o que pode dizer sobre uma sociedade, suas ideologias, estereótipos criados, entendê-la em seu aspecto mais amplo e proximal à realidade do leitor.

Para Candido (2004) o que a literatura conhece dos homens constitui o estrago da linguagem. A literatura rompe o limite da própria linguagem de tal forma que o homem, ao adentrar a tessitura do texto literário, precise perceber suas implicações sociais, políticas e estéticas.

Ao se pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa e os textos literários cabe levantar uma interrogação a respeito desse tipo de leitura: - Qual a finalidade do trabalho docente com esses

textos na sala de aula? Responder a essa indagação, para além do que já foi dito, importa refletir sobre a relação entre literatura e ensino, a abordagem dada ao texto literário e as metodologias desenvolvidas para a sua leitura.

Daí obtém-se o que vai delinear a preocupação no tocante à proposta de ensino de Língua Portuguesa, mediante o viés da leitura do texto literário. Sob essa égide, torna-se essencial que o trabalho docente oportunize a formação do leitor crítico e competente, não necessariamente do texto literário, mas também que o aluno se valha desse instrumento para a construção dos sentidos imanentes do texto e dessa forma, poder intervir na realidade cultural em que se insere. Segundo Cosson (2018), acredita-se que o trabalho com textos literários no Ensino Fundamental não pode estar reduzido a uma espécie de leitura deleite dos anos iniciais, nem tampouco para fins da consolidação da escrita ou da competência leitora nos anos finais.

Essa abordagem dos textos literários corrobora pois com a formação das humanidades, à medida em que é fomentado o contato com diversas obras. A partir do texto literário, o aluno tem a possibilidade de construir teias de conhecimentos e observar seus aspectos como elemento cultural, histórico e socialmente construído.

Percebendo-se o processo sob outro ângulo, concebe-se que os textos literários não podem ter seu ensino condicionado por outros componentes curriculares. Esses precisam ser estudados em seu aspecto provocador de novos significados, de subversão da própria linguagem, de (re)criação de mundos possíveis, a partir da projeção imaginária desenvolvida pelo ser humano,

por meio do processo de leitura. Neste sentido, Cosson (2010, p.45) afirma que “a literatura é, sem dúvida, um dos caminhos. É a partir dela que a escola poderá desenvolver no aluno as competências da leitura e da escrita.”

Ao se deparar com textos literários o aluno poderá demonstrar certo estranhamento, situação que deve ser levada em consideração a fim de que o professor possa intervir para a condução das leituras. O fato de estranhar o texto justifica-se pela ação provocativa que o texto literário promove, uma vez que o trabalho com literatura consiste essencialmente em um movimento contínuo de atividades de leitura.

O trabalho, em sala de aula, com a linguagem literária instiga professor e alunos a se aproximarem e se distanciarem em um movimento contínuo de leitura, que se diferenciam entre si, mas se imbricam no sentido da construção da personalização singular e, ao mesmo tempo, universal do leitor. A sala de aula transforma-se em um ambiente dinâmico e instigador para desenvolvimento das relações sociais humanizadas.

Para Perissé (2006, p. 29), “os singulares se encontram no aprofundamento do patrimônio linguístico a que todos devemos ter acesso, e que todos podem enriquecer”. É justamente esse enriquecimento que ocorre ao se desenvolver um trabalho que reconheça o aspecto humanizador da literatura, como bem argumenta Candido (2004):

[...] Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de

expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176).

Nesse contexto, o professor contribui para a formação do leitor literário promovendo a apreciação estética em abordagens de leitura diversas, de modo que o contato com o texto seja garantido primordialmente aos alunos/leitores. Tal perspectiva é apresentada na BNCC ao discorrer sobre o 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/BNCC, 2018, p. 156).

Além da relação entre literatura e ensino, cabe discutir também o tratamento dispensado ao texto literário no ambiente da sala de aula. Como apresentado anteriormente, na BNCC o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva do letramento literário, já que o foco do trabalho docente está centrado nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o aluno se insere no cotidiano.

Assim, para Cosson (2018),

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2018, p. 47-48).

Para efetivar sua prática, o professor deve considerar a palavra que humaniza, a crítica, a teoria e a história literária, bem como o prazer de ler. Ler o texto literário requer a apropriação dos constituintes textuais (características do gênero, especificidades linguísticas), dos elementos contextuais e das relações intertextuais. Certamente, esse processo favorece a construção dos sentidos das obras oportunizando a percepção das humanidades construídas, inclusive no universo intratextual.

A fim de garantir a leitura do texto literário, o leitor protagoniza os movimentos de compreensão e interpretação dos textos, considerando as relações entre textos, as imbricações de elementos específicos da linguagem, a influência dos fenômenos e fatos socioculturais que permeiam a tessitura literária. Desse modo, o leitor desenvolverá capacidades para refutar ideias ou concordar com comportamentos, posicionamentos, ideologias expressas, a partir da ficção ou da poesia.

“O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). Isso sugere um tratamento dado ao texto literário na perspectiva da leitura, desde que considerados os aspectos semióticos inerentes à própria linguagem literária, de modo que favoreça o diálogo da obra com o leitor. Esse leitor ao acionar seus conhecimentos pertinentes aos contextos recria as realidades atualizadas no universo literário relacionando-as ao seu entorno sociocultural.

Com efeito, o trabalho docente depende de metodologias que oportunizem o aluno/leitor a debruçar-se sobre o dito e, ao mesmo tempo, sobre como é dito, haja vista que a literatura se apresenta essencialmente como um elemento constitutivo da linguagem. Como bem expõe Cosson (2018, p. 29) “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Certamente, no encontro com as palavras, na descoberta de sentidos e significados, o leitor se reconhecerá em sua humanidade indo ao encontro de mundos possíveis e sensíveis. A leitura de mundos imbricados torna possível o fluir da (re)descoberta dos seres na intersecção dos conhecimentos constituídos como fenômeno cultural.

É sob esse viés que Perissé (2006, p. 110) reflete a relação entre poesia e humanidade “(...) na pele das palavras tocamos o que há de mais profundo, nossa condição de seres terrosos, nós que nascemos da terra, gênero humano, húmus, e à terra voltaremos, revoltados ou serenos.” Ou seja, as leituras realizadas no contato com o outro favorecem a percepção e a construção das identidades do “gênero humano”, colaborando para o seu aprendizado de ser e de conviver na “Terra”.

Portanto, os textos literários oportunizam a liberdade da descoberta desde que, em sala de aula, o trabalho de leitura do texto literário respeite os movimentos de encontro dos mundos possíveis. Esse trabalho poderá garantir a testagem das aprendizagens desenvolvidas junto ao outro, a partir do contato com o texto, já que o conhecimento de novas experiências também os humaniza e os transforma.

Essas novas configurações para o ensino de Língua Portuguesa, que trazem os textos literários como uma ferramenta necessária, podem colocar o professor em uma situação de desconforto mediante aquilo que ele já sabe fazer com eficiência e bons resultados, a exemplo do trabalho de leitura e de interpretação de textos.

Dessa forma, pergunta-se: - Não é interessante trabalhar com alunos que consigam expressar seus pensamentos e opiniões a partir do que leem? Ou ainda, fomentar o protagonismo dos alunos, na medida em que a capacidade deles é ativada ao compreender e manifestar conteúdos e significados sobre aquilo que leem? Essas são contribuições que o uso de textos literários nas salas de aula pode proporcionar e

desafiar o professor de Língua Portuguesa a buscar elementos que os tornem atrativos, para além de uma leitura aprazível.

Nesse cenário, a escola, em especial o professor, não pode restringir o uso do texto literário apenas como pretexto para análises meta-linguísticas, nem negar seu espaço em detrimento de novas tecnologias que coexistam em sala de aula deve sim, utilizá-lo como uma fonte valiosa de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola, articulando-os com a comunidade/realidade em que estão inseridos, estabelecendo comparativos que ajudem os alunos a desvendar valores, pensamentos de uma época ou da atualidade, necessidades e demandas dos indivíduos e do contexto social e cultural.

A importância do professor no trabalho com os textos literários e o lugar da teoria da estética da recepção

O trabalho com textos literários no contexto do Ensino Fundamental e a formação do hábito de leitura tem motivado discussões e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais de Língua Portuguesa. Na prática, percebe-se que as aulas do referido componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não têm dado conta de abarcar toda essa carga de responsabilidade principalmente, no que se refere a formação para o atendimento a esse requisito e/ou a necessidade leitora dos textos literários.

Como em qualquer outro conteúdo, o ensino da leitura de textos literários necessita de metodologia. Segundo Zilberman (2005),

[...] uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (ZILBERMAN, 2005, p.115).

Admite-se que o manuseio de textos literários pode alargar horizontes na medida em que oferece ao leitor o convívio com obras que podem ajudar a justificar e refletir sobre sua condição social, dando-lhe a oportunidade de estabelecer intercâmbio com o texto, vivenciando particularmente o mundo criado pelo imaginário.

Nesse direcionamento, a leitura literária adquire um caráter formativo que difere de uma função estritamente didática, pois pode propiciar elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo e do seu próprio ser, por meio da fantasia criada pelo escritor. Nessa interação entre o texto e o leitor é fundamental o papel do professor, pois ele é o principal responsável pelo ensino da leitura na escola.

Para tanto, o professor precisa estar fundamentado em teorias que o ajudem a pensar práticas pedagógicas para o ensino de textos literários na escola. O primeiro passo para que isso ocorra é a conscientização, tanto por parte do aluno, quanto do professor de que a leitura nesse caso, particularmente, a leitura de textos literários é uma das formas de aquisição de conhecimento e gostar de ler é um processo: não se nasce gostando e pode-se desenvolver o gosto pela leitura e aprender.

Esse processo requer procedimentos didático-pedagógicos que levam o leitor a perceber que há um percurso até chegar ao objetivo e que o prazer de ler é construído na medida em que ele vai superando as dificuldades, avançando e se constituindo como sujeito, criando relações entre situações reais e situações de pensamento.

Se o gosto se forma na aprendizagem escolar reforça-se que o professor tem papel imprescindível nesse processo. Além do planejamento, é necessária uma intimidade com as obras literárias adquiridas a partir do gosto de ler, primeiramente do professor, que será o principal mediador entre leitor e a obra. Sobre essa aprendizagem e a função docente no processo, Imbernón (2011) determina que

[...] um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim, como facilitador da aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (IMBERNÓN, 2011, p. 43)

Com isso, ao fazer com que a obra literária chegue até o aluno e ao planejar estratégias para esse trabalho, o professor contribui para que os conteúdos básicos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística estejam interligados e não isolados, além de facilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais.

A elaboração da teoria da Estética da Recepção é um acontecimento histórico que toma amplitude, a partir das teses de Hans Robert Jauss, em 1971. O autor constitui-se em um pensador que desempenhou papel de destaque no desenvolvimento da Escola de Constança, seguindo os passos de seu mestre, Gadamer.

Jauss, com seu programa de reabilitar metodologicamente os estudos de história da literatura transformando-a no fundamento para a formulação de uma teoria da literatura equidistante do estruturalismo e do marxismo, encontra em Gadamer um de seus principais guias e modelos. Como o mestre, recupera a história como base do conhecimento do texto e, igual ao outro, “(...) pesquisa seu caminho por uma via que permite trazer de volta o intérprete ou o leitor, sua defesa predileta na luta intelectual contra as correntes teóricas indesejadas” (ZILBERMAN, 2004, p.12).

De acordo com a Estética da Recepção o autor, embora seja o produtor do texto, ou seja: aquele que articula linguisticamente ideias, sentimentos, posições, não controla o(s) sentido(os) que sua produção pode suscitar. Segundo Zaponne (2004), o autor não é mais o “dono” do sentido dado ao texto, nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar ou transformar um objeto em original que vai ser lido.

O conceito de historicidade da teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela,

nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no “agora” em que é estudada. De acordo com Aguiar; Bordini (1993),

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da Estética da Recepção. A valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (Aguiar e Bordini, 1993, p.82)

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo, a inclui ou não, como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem e para novas experiências.

Quanto mais leituras o indivíduo acumula maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra mais complexa tem o poder de quebrar. A respeito disto, Zappone (2004) afirma

[...] Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2004, p.136)

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a um texto literário se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e a obra, facilitada pela análise de sua composição estética, ou ideológica. Isso requer certa formação do leitor que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra.

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem, além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. (GUIMARÃES e BASTISTA, 2012, p.21)

O horizonte de expectativa do leitor aumenta na medida em que ele avança em seu nível de leitura; a cada novo texto, a cada nova obra, aumentam as possibilidades de maior diálogo com o texto e com tudo que esse pode acrescentar, independentemente da época e do contexto histórico em que tenha sido escrito.

O processo de recepção textual, portanto, implica na participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar a autonomia da obra e a mensagem que ela referencia. Por tudo isso, pode-se afirmar que o gosto pela leitura literária e a aprendizagem escolar, por meio desse tipo de leitura, representa importante função no desenvolvimento do aluno leitor.

Aliado a isso,

[...] a escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos, com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucio-

nal de conhecer e querer ser. [...] A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo. (IMBERNÓN, 2011, p. 108)

Deve-se trabalhar a leitura literária de forma organizada e planejada dando-lhe o merecido valor e oportunizando ao aluno um real encontro com obras literárias proporciona, tanto ao professor, quanto ao aluno um trabalho prazeroso no sentido de se avançar para o difícil e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

Os alunos precisam realizar leituras eficazes e dialogar com vários tipos de textos, para ir além do processo de decodificação, fazendo-se necessária a busca e aprofundamento em teorias, como a da Estética da Recepção, que possa dar suporte ao professor para que esse se sinta motivado a organizar e planejar estratégias de leitura, nas quais o leitor é envolvido em um processo que o levará a reconhecer que a literatura não se esgota no texto em si, indo muito além dos sentidos textuais.

Enfatiza-se a importância do professor como principal mediador em todo o desenvolvimento da leitura de textos literários, estabelecendo o elo entre literatura e leitor, mostrando que o prazer de ler nem sempre está em leituras simples, mas sim, no crescimento e amadurecimento que se adquire quando se lê, compara, contextualiza, produz e interage com todos os sentimentos e sensações que só um bom texto literário é capaz de proporcionar.

Considerações finais

Contemplando as discussões apresentadas defende-se que essas foram desenvolvidas com o objetivo de incentivar a leitura de textos literários e de proporcionar aos alunos e professores a ampliação do

conhecimento do espaço em que ocupam, por meio da literatura. Reafirma-se a necessidade de que os textos literários devem compor o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, uma vez que têm o papel de auxiliar na reflexão e na formação do cidadão levando a quebra de padrões pré-definidos, já que não se caracterizam por ser um elemento neutro de transmissão do conhecimento social.

Ao se pensar em um efetivo trabalho de incentivo à leitura e, principalmente, a leitura literária, não se pode esquecer de que esse trabalho deve ser um ato contínuo, fazer parte do planejamento das aulas e demonstrar como o professor pensa a literatura, no seu cotidiano.

A partir de um trabalho contínuo e planejado, proporcionado por mudanças de atitude com relação às metodologias utilizadas para se apresentar o texto literário aos alunos, é possível levá-los a um encontro prazeroso e ao mesmo tempo responsável com as obras literárias. É imprescindível que a escola assuma a responsabilidade que lhe cabe nesse processo, pois é um dos poucos espaços onde a maioria das crianças têm acesso ao conhecimento literário.

Além disso, é fundamental que os professores coloquem em prática a leitura literária, pois ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, na perspectiva de aprimoramento de qualquer componente curricular que faça parte do currículo comum e no aprimoramento da dimensão humana, autônoma e investigativa dos alunos.

Em relação ao incentivo à leitura, conforme visto, ao longo do texto, o ato de ler necessita ser realizado de uma forma lúdica, divertida, que faça sentido para a vida dos alunos promovendo, assim, prazer em aprender. A leitura não pode ser concebida como mera decodificação de palavras, ou mesmo desinteressada descrição de temas e questões.

O texto deve ser vivenciado nas aulas de Língua Portuguesa e ser um objeto de estudo para a reflexão linguística, contribuindo para

o reconhecimento da identidade individual e social do leitor e para o aprendizado da vivência em coletividade. Quanto mais cedo for o contato das crianças e jovens com esse mundo recriado e fornecido pelos textos literários, a aprendizagem será prazerosa. A curiosidade e o questionamento instigado pelo ato de ler, junto ao estudo reflexivo da análise linguística e a constante produção textual, pode desencadear a construção de um olhar crítico perante a sociedade e seus discursos repletos de ideologias dominantes e estereótipos criados. A partir disso, o sujeito poderá exercer com excelência seu papel de cidadão, exigindo melhores condições de vida para a comunidade na qual está inserido.

O estímulo à leitura deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar. A valorização da leitura, considerada num sentido amplo, advém de sua importância para inclusão do sujeito numa cultura letrada. Nesse sentido, o ato de ler livros clássicos universais ultrapassa habilidades simples de decodificação.

O aluno deverá entrar em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, obtendo ganhos na qualidade de sua leitura e ampliando seu conhecimento acerca da realidade do dia a dia. A leitura de obras literárias pressupõe a participação do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora o aluno possa lançar mão do dicionário para saber o significado de uma palavra, ele nunca exprime o real sentido contextualizado conseqüentemente, trabalhar a leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras, inclusive conotativo, num conjunto mais amplo de ideias.

Ler textos literários é uma atividade de produção de sentidos. É por meio da linguagem que o ser humano se relaciona entre si e com o mundo que o rodeia, com todas as complexidades decorrentes de aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Uma das formas de contato com a linguagem verbal é a leitura, quando o ser social estabelece dife-

rentes maneiras de interação com outros membros da sociedade, ou seja, a boa leitura abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas que caracterizam os mais variados tipos de contato social.

Pode-se considerar que, como elemento singular da interação verbal, o texto literário é entendido como unidade de comunicação e de conhecimento de mundo construído por elementos do sistema da língua e por aspectos que dizem respeito ao uso da unidade textual e sua abertura para a pluralidade de sentidos.

Entende-se que as aulas de Língua Portuguesa e os textos literários devem caminhar juntos, pois só assim será possível formar um leitor consciente de seu papel cooperativo, produtivo e reflexivo. Em sala de aula, a leitura do texto literário pode aguçar o interesse do aluno em desejar conhecer mais sobre a vida e a obra do autor selecionado como objeto de estudo, bem como de outros autores, cujas obras o professor vai colocar à disposição.

É a partir da sua leitura que o aluno compreenderá a funcionalidade e a beleza do texto literário transformando-o como ser humano dotado de conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o cerca, à medida que suas leituras avançam, daí a importância da literatura para formação do aluno.

Esses leitores também se situam em diferentes momentos histórico-sociais. Como consequência dessa interação autor-leitor o espaço da literatura é o diálogo entre os sujeitos, em prol da fruição da leitura, do prazer em ler. O trabalho com literatura leva o leitor a visitar a história de seus antepassados e do que construíram, ou seja, retomar a memória cultural que deles foi herdada. Essa falta de compromisso da literatura com a realidade muitas vezes é só aparente, pois, essa realidade é tratada com bastante propriedade, mais do que qualquer outra forma discursiva.

Em especial, os textos literários permitem ao professor de Lín-

gua Portuguesa pensar e repensar sobre o ensino e as estratégias didáticas que devem mediatizar a construção de saberes sobre a língua em seus espaços de tessitura, bem como possibilitam fomentar os saberes relativos ao fazer docente. Dessa forma, entende-se que é um passo importante estabelecer uma revisão sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, para incluir a leitura literária como parte do componente curricular, reconhecendo-se que esse tipo de texto introduz novos temas, levando a múltiplos olhares que contribuem para a construção de identidades e saberes de alunos e de professores, como uma onda do mar.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2004

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres, BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs). *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *formar-se para a Formação docente e profissional: mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professores: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. Literatura & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2.ed. Sulina, 2004.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à prática escolar. 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (org). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 2005.

MULTILETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Caroline Rodrigues Lima Queiroz (PGLetras-UFMA)
Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)

As duas últimas décadas de nossa história serão reconhecidas pelo grande salto de um mundo analógico para um mundo digital. Com a popularização da internet e o desenvolvimento de tecnologias digitais, o distanciamento entre pessoas e o acesso às informações diminuiram consideravelmente nesse período.

Assim, relações interpessoais se formam de novas maneiras, diferentes culturas se aproximam, o trabalho deixa de ser exercido somente presencialmente, empresas, instituições públicas e privadas criam programas/aplicativos visando o melhor atendimento ao público, a notícia é acessada a qualquer hora do dia em apenas um clique e aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos podem estar conectados entre si e vinculados a uma conta pessoal ou empresarial. Esses são alguns exemplos das transformações tecnológicas ocorridas nos últimos vinte anos.

Mas será que todas as esferas de nossa sociedade vêm acompanhando essa evolução digital? De forma específica, será que as escolas estão preparadas para desenvolver habilidades demandadas pela comunicação digital em seus alunos? Estudos como os de Paiva (2019) e Rojo (2017) vêm apontando que a educação no Brasil, especialmente as escolas públicas, além de geralmente não incorporar o uso das tecnologias digitais (TD) no ambiente escolar, pouco ainda trabalha o chamado letramento digital ou *os novos letramentos*³¹ em sala de aula, muitas vezes, segundo Rojo (2017), negligenciando a realidade vivida pelos alunos e suas diversidades culturais.

As TD trazem para o contexto escolar textos multisemióticos

31 - Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela “nova” tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente.

e multimodais³² que combinam imagens estáticas e/ou em movimento com áudios, gráficos, cores, entre outros, exigindo, assim, novas práticas de letramentos. Esses textos ampliam a noção de letramento para multiletramentos, tendo em vista que eles invadem o cotidiano dos alunos, exigindo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de semioses.

Diante desse cenário, neste estudo partimos da questão de como relacionar uma abordagem de ensino que leve em consideração a multimodalidade de textos e as diferentes culturas dos alunos com um paradigma de aprendizagem de línguas focado nos processos de interação comunicativa e significativa entre os sujeitos.

Nosso objetivo é, assim, refletir sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de língua espanhola sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, abordaremos, inicialmente, sua definição teórica e pedagógica.

Os Multiletramentos e os princípios que regem sua Pedagogia

A expressão Multiletramentos foi proposta inicialmente na década de 90 pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*, GNL), grupo de teóricos e pesquisadores em Letramentos que se reuniu a fim de discutir novos letramentos e suas práticas de ensino, tendo em vista o surgimento de múltiplos canais de comunicação e o acréscimo de diversidades culturais e linguísticas presentes no mundo (GNL, 1996). O grupo entendeu que se necessitava de uma nova pedagogia no processo de ensino e aprendizagem capaz de abarcar diferentes culturas, tipos de textos, plurilinguismos e multisedioses presentes tanto na escola como no mundo contemporâneo.

Dessa forma, surgiu um novo conceito de letramento no que se refere aos usos heterogêneos da linguagem, no estudo tanto de língua materna como língua adicional, em que não se trata de habilidades iso-

32 - Rojo (2012) entende por textos multimodais como sinônimos de textos multissemióticos, ou seja, são textos que se realizam por mais de uma semiose/modalidade (áudio, escrita, imagem estática/em movimento, etc.).

ladas, antes denominadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e compreensão. Trata-se de formas de “leituras” que interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas e em diferentes tipos de textos. Essa é uma nova concepção de letramento em que é permitida a compreensão dessas novas habilidades em situações de complexos usos da linguagem; é o que chamamos de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), próximo tema deste estudo.

Apartir de então, a discussão do GNL resultou no manifesto intitulado *APedagogyofMultiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996)³³, o qual defendia que a escola deveria acrescentar em seu currículo os multiletramentos de forma com que seja abordada a multiplicidade de discursos existentes na sociedade e a diversidade cultural e de linguagens de um meio cada vez mais plural e conectado com a internet, que tem cada vez mais acesso a textos multissemióticos.

No Brasil, cumpre destacar as relevantes contribuições de Roxane Rojo nos estudos dos Multiletramentos. Para a autora, o conceito de multiletramentos

aponta 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, 2012).

No que se refere ao processo do ensino e aprendizagem de línguas, a autora afirma que a proposta dos multiletramentos orienta as mudanças necessárias das práticas docentes diante das transformações da sociedade manifestadas por uma “nova mentalidade” (ROJO, 2013, p. 7). Afirma, também, que trabalhar com multiletramentos envolve, geralmente, o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, levando em consideração as mídias e linguagens que o aluno conhece para buscar um enfoque crítico.

33 - Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. (GNL, 1996).

Nessa mesma toada, o GNL afirma que é necessário levar em conta novas práticas de letramento (multiletramentos), uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos multissemióticos ou multimodais que permeiam o ambiente digital em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural presentes na escola.

O manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvido pelo referido Grupo, aponta quatro princípios que orientam o fazer dessas novas formas de letramentos. São eles: a Prática Situada, a Instrução Aberta, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformadora.

A **Prática Situada** (*Situated Practice*) consiste no contato com diversos textos disponíveis no entorno dos indivíduos, bem como menciona Rojo (2012) que a *prática situada* foca na imersão do projeto didático em práticas de culturas e de gêneros que fazem parte do alunado, disponíveis para essas práticas, de forma que umas se relacionem com outras, de outros espaços sociais.

Sobre essas práticas se exerce uma **Instrução Aberta** (*Overt Instruction*), que é “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção” (ROJO, 2012, p. 30). É nesse momento que tratamos dos critérios de análise crítica (metalinguagem), através da compreensão sistemática, analítica e crítica dos diferentes modos de significação e de valor dos textos.

Essa análise se dá a partir do o **Enquadramento Crítico** (*Critical Framing*) que busca “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados.” (ROJO, 2012, p.30). Seu objetivo é ajudar os aprendizes a expandir os processos interpretativos de um determinado texto, considerando aspectos socioculturais locais ou globais.

Todos esses passos objetivam a produção de uma **Prática Transformada** (*Transformed Practice*). Nesse momento, a teoria se torna uma prática refletida, em que os alunos devem desenvolver formas de demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida

novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores a partir da retomada da Situação Prática, recriando sentidos em outros contextos, culturas e perspectivas.

Rajo (2012) afirma que esses princípios promovem a construção de sentidos, considerando as diversidades socioculturais e de linguagens. Para que isso se realize, segundo a autora, é necessário que a escola e, principalmente, os professores de línguas estejam abertos a mudanças e que lancem mão de novas metodologias, tornando-se desenvolvedores de novas práticas, apropriando-se de diferentes tipos de linguagens, textos, culturas e mídias, trazendo, assim, uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

Rajo (2012) nos explica como o GNL encaminha uma “pedagogia” dos multiletramentos para que o processo ensino-aprendizagem tenha efeito.

A autora apresenta algumas metas correspondentes aos princípios dessa pedagogia e que estão configuradas no diagrama a seguir:

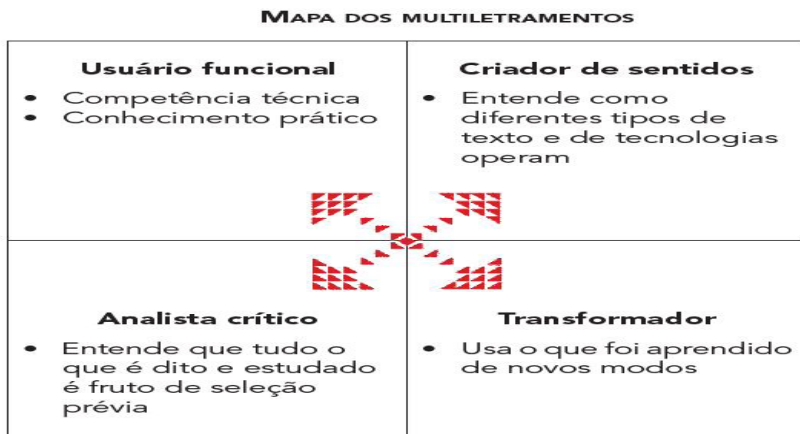


Fig. 1: Mapa dos Multiletramentos (ROJO, 2012, p.29)

Assim, a Prática Situada tratava de formar o aluno em um usuário funcional (primeiro quadro do diagrama), que tivesse competência técnica “nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas” (ROJO, 2012, p.29), e gêneros familiares ao alunado. Necessitava, também, além de garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos, que a escola se voltasse para a possibilidade de tornar os alunos criadores de sentidos (segundo quadro do diagrama) a partir desses “alfabetismos”, momento em que se percebe a Instrução Aberta. Porém, para que isso se realize, é preciso que os alunos sejam analistas críticos (terceiro quadro), instante do Enquadramento Crítico, de forma que sejam capazes de transformar (quarto quadro) “os discursos e significações, seja na recepção ou na reprodução” (ROJO, 2012, p.29), momento e que visualizamos o último princípio do GNL, a Prática Transformadora.

É importante ressaltar que tanto o GNL quanto Rojo (2012) afirmam que os quatro princípios se realizam de forma integrada entre si e entendem que as TD propiciam consideravelmente novas práticas de letramento - os multiletramentos. A autora ainda afirma que tanto crianças quanto jovens já lidam visível e diariamente com TD e que devemos repensar os nossos modos de ensinar e aprender, aderindo, por exemplo, ao uso do celular/smartphone em sala de aula em pesquisas, na comunicação, baseado nas próprias motivações dos alunos.

Na Linguística Aplicada, é vasto o estudo sobre as TD no ensino de línguas adicionais, tema a ser estudado a seguir.

Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas Adicionais

No Brasil, em se tratando de ensino, as tecnologias digitais e o acesso à rede mundial de computadores vieram a integrar o ambiente escolar apenas no final dos anos 90. Paiva (2019) afirma que

Nas escolas, a tecnologia se integrou facilmente nas administrações e nas bibliotecas, mas causava temor e estranheza aos pedagogos e professores. Houve até casos de proibição por parte das direções quando alguém ousava a ministrar conteúdos on-line. (PAIVA, 2019, p. 2)

Foi a partir do ano de 1995 que o acesso público à internet se popularizou e, desde então, paulatinamente as escolas, especialmente as públicas, vêm integrando o uso das tecnologias digitais nas suas propostas pedagógicas.

Atualmente, equipamentos móveis como *notebook*, *tablets* e *smartphones* estão intensamente presentes nas atividades diárias das pessoas. Por isso, Lipponen (2010) afirma que esses equipamentos são as novas ferramentas para o letramento, acrescentando que “por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso” Lipponen (2010, pág. 52).

Nessa perspectiva de heterogeneidade de culturas, linguagens e de contextos de comunicação, como o uso das tecnologias digitais, os temas transversais atribuem grande valia às práticas docentes de ensino de línguas adicionais. Ou seja, concepções de letramentos, multiletramentos, diversidades culturais e multimodalidades aplicadas ao ensino podem contribuir para a formação cidadã do aluno (BRASIL, 2008).

No caso específico da língua espanhola, as OCN sugerem que

o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, pág. 133).

Dessa forma, tem o Espanhol um papel educativo na formação do estudante na constituição de sua cidadania, naquilo que lhe propor-

cional inclusão étnica e social. É nesse sentido que Celada & Rodrigues (2004, *apud* OCN) nos diz que o Espanhol pode interferir positivamente na relação que o aluno mantém com a própria língua, especialmente com a escrita, visto que seu ensino tem a função educacional de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental em virtude de especial relação que mantém com a Língua Portuguesa.

Emerge, então, um novo conceito de letramento no que se refere aos usos heterogêneos da linguagem no estudo tanto de língua materna como língua adicional, em que não tratamos de habilidades isoladas antes denominadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e compreensão. Tratamos de formas de “leituras” que interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas e em diferentes tipos de textos. Essa é uma nova concepção de letramento em que é permitida a compreensão dessas novas habilidades em situações de complexos usos da linguagem; é o que chamamos de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Mas de que forma os textos multissemióticos e plurivocais se manifestam nas tecnologias digitais? Para essa explicação, Rojo (2013) traz à baila a afirmação de que o “caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros” presente em Bakhtin, tema a ser discutido a seguir.

Os Multiletramentos e os Gêneros discursivos

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1987) expõe, de forma mais clara, sua visão acerca da língua quando afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno

social da interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações. (BAKHTIN, 1987, p. 123)

Dessa definição, depreendemos que o objeto central da proposta bakhtiniana é o enunciado, um evento comunicativo concreto que ocorre dentro de um determinado contexto comunicativo também concreto. São esses enunciados que Bakhtin denomina gêneros. Em Bakhtin, portanto, o conceito de gênero é concebido dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva com ênfase no processo de interação verbal e na noção de enunciado.

Para Bakhtin (2000), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico e o gênero é um enunciado relativamente estável, desenvolvido dentro de uma determinada esfera da comunicação humana e gerado de acordo com as necessidades comunicativas de uma dada esfera da comunicação.

As esferas de comunicação compreendem os espaços interativos da produção discursiva - daí poder-se falar do discurso jurídico, do discurso jornalístico, do discurso religioso, entre outros. Para Bakhtin (2000), cada gênero constitui-se de características próprias da esfera de comunicação a que pertence.

Por sua vez, o conteúdo, o estilo da linguagem e a construção composicional de cada gênero dependem, segundo Bakhtin (2000), da esfera da comunicação em que se realiza. Cada uma dessas esferas (religiosa, científica, jornalística, acadêmica, etc.) elabora seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados. Uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, por exemplo, pertencem à esfera acadêmica e apresentam características próprias dessa esfera, tais como uma maior clareza na linguagem e um maior grau de objetividade; uma ladainha e um salmo bíblico pertencem, por sua vez, à esfera religiosa e apresentam características bem definidas no que concerne aos temas e

aos propósitos comunicativos, que geralmente são: louvar, agradecer, pedir etc. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Rojo (2013) aponta outro conceito central na proposta de Bakhtin (1988[1934-35/1975]), que é o conceito de hibridização, o qual é compreendido como estratégias de flexibilização do gênero e do estilo, de intercalação de gêneros, vozes e linguagens sociais, que provoca a plurivocalidade e o plurilinguismo.

É nessa mesma perspectiva que, ao considerar que as tecnologias contemporâneas possibilitam mais fortemente em mistura falas com textos escritos, com sons, imagens estáticas e em movimento, Rojo (2015) define textos, sejam eles orais, escritos ou multimodais, com “enunciados concretos que ocorrem sempre se valendo de diferentes maneiras, de gêneros, para dizer o que têm a dizer (discurso) e permitir a interação com os outros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 32).

Nesse sentido, ao discutir uma proposta pedagógica que reconheça a centralidade da noção de gênero discursivo, Rojo (2012) trabalha com a noção de *prática situada*, a qual constitui um dos princípios da chamada Pedagogia dos Multiletramentos, aqui já apresentado.

Importante notar aqui a centralidade da noção de designs na proposta da PM como um todo e, particularmente, na concepção de práticas (sociais) situadas. Nesse sentido, com Rojo (2013) compartilhamos a compreensão de que os estudos do chamado “Círculo de Bakhtin” confere plasticidade necessária à compreensão e à análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade. Entendemos, assim, que a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres pode se hibridizar com as concepções de linguagem do Círculo. Esse diálogo fica evidente em, ao menos, aspectos: na multiplicidade e hibridização de

linguagens e culturas; e no reconhecimento de que os tipos e formas de discurso são constantemente transformados pela agência humana.

No que concerne ao primeiro aspecto, como dissemos, a Prática Situada pressupõe que, na escola, o aluno tenha contato com diversos textos disponíveis em seu entorno e que, igualmente, os projetos didáticos promovam a imersão em práticas significativas de culturas e de gêneros que fazem parte da vida do alunado (Rojo (2012). Nesse sentido, é, pois, no “Círculo de Bakhtin” que a pedagogia dos multiletramentos foca na multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas constitutivas da sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida. Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem, buscando privilegiar o a trabalho com os “enunciados concretos” sempre situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos.

No que se refere ao segundo aspecto, a aproximação entre as duas propostas consiste no reconhecimento de que os *designs* para o Grupo de Nova Londres e os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin são constantemente (re)atualizados e (re)desenhados a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados. É, portanto, o desenvolvimento histórico e cultural levado a cabo pela agência humana nas diferentes comunidades que permite a transformação dos significados construídos através do redesenho constante dos tipos e formas do discurso (*designs*) disponíveis. Nesse sentido, é que acolhemos o entendimento do Círculo segundo o qual os gêneros discursivos, constituem “enunciados relativamente estáveis”, posto que são constantemente redesenhados e que estão presentes nos textos/enunciados multissemióticos.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que não se preocupa com representatividade numérica, mas em investigar um dado fenômeno com aprofundamento dentro de um determinado grupo social (MINAYO, 2001), no caso os docentes de língua espanhola da cidade de São Luís/MA. Quanto a sua natureza, é uma pesquisa Aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, (GERHARD & SILVEIRA, 2009) e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, no caso a prática docente de espanhol a partir do uso de TD (TRIVIÑOS, 1987). É, também, explicativa, haja vista preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Por fim, no que se refere aos procedimentos, é uma pesquisa de Levantamento, a qual aponta para estudos exploratórios e descritivos, em que temos o conhecimento direto da realidade, economia, rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística (GIL, 2007, p. 52) a partir dos gráficos obtidos e questões respondidas.

Para a sua concretização, utilizamo-nos de um questionário como instrumento de coleta de dados, que fora aplicado a 6 (seis) professores de espanhol de nível médio de 5 escolas da rede pública estadual da cidade de São Luís/MA, que ministram aula neste ano de 2021. Tal questionário fora elaborado pelo aplicativo Google Forms à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e da teoria dos Gêneros discursivos de Bakhtin. No capítulo seguinte, faremos a apresentação dos resultados do questionário e a análise de suas respostas.

Resultado e análise dos dados

A seguir, apresentamos as perguntas aplicadas aos professores no questionário com suas respostas. Depois, faremos a análise e conclusão.

ESCOLA(S) QUE LECIONA

6 respostas

UP Rio Anil/ Cintra
IEMA RIO ANIL
Centro Educa Mais João Francisco Lisboa
Centro Educa Mais Barjonas Lobão
CE Cidade de São Luís
Erasmus Dias

Fig. 1: Nome das escolas

SÉRIE(S) QUE LECIONA

6 respostas

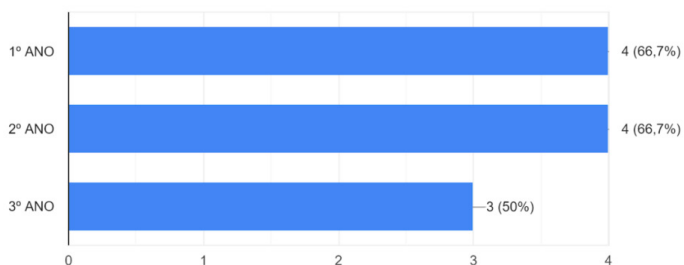


Fig. 2: Série do ensino médio em que lecionam os docentes

1. Durante o ano letivo de 2021, você utilizou alguma tecnologia digital (ferramenta digital) no ensino de língua espanhola em sua escola?

6 respostas

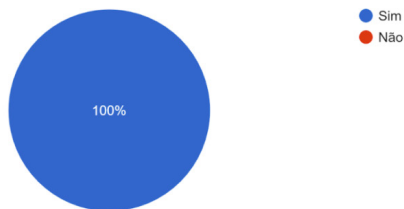


Fig.3 Primeira questão

2. Marque as tecnologias digitais listadas abaixo que foram utilizadas no ensino de língua espanhola:

6 respostas

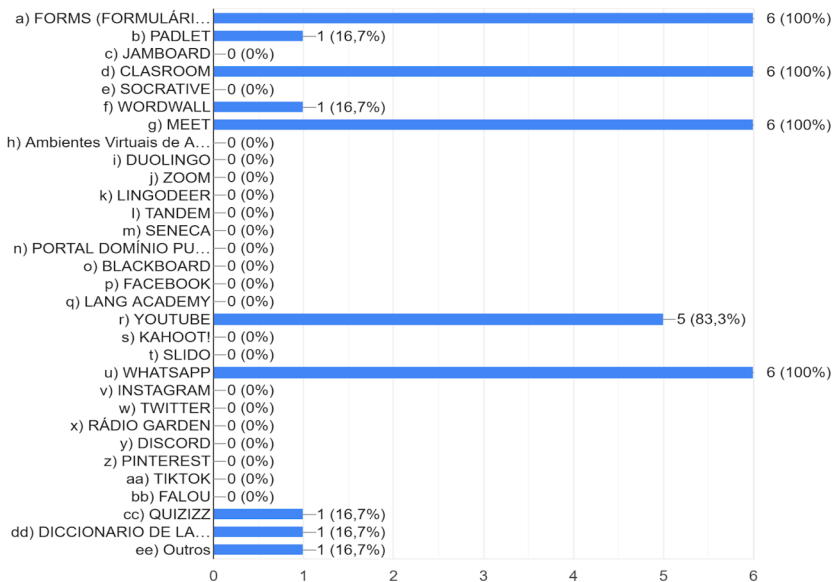


Fig.4 Segunda questão

3. Utilize o espaço abaixo para escrever alguma tecnologia digital utilizada no ensino de língua espanhola e que não está listada na questão anterior.

6 respostas

Spotify
Não lembro
Instagram
Todas que utilizo foram listadas.
.
Não há

Fig.5 Terceira questão

4. Marque os gêneros discursivos que foram trabalhados no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio das tecnologias digitais neste ano letivo de 2021:

6 respostas

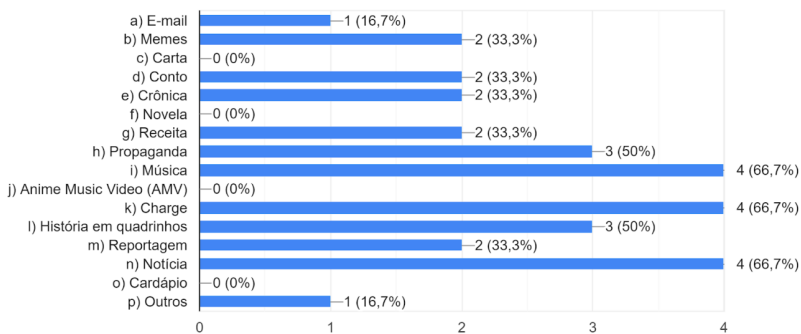


Fig.6 Quarta questão

5. Utilize o espaço abaixo para escrever algum gênero discursivo utilizado no ensino de língua espanhol por meio das Tecnologias Digitais que não esteja listado na questão anterior.

6 respostas

Dos gêneros que utilizo, todos estão listados.
Textos de acordo com o Curso Técnico proposto
Nenhum a mais
Todas que utilizo foram listadas.
.
Não há

Fig.7 Quinta questão

6. Esses gêneros discursivos que você utiliza/utilizou no ensino do espanhol por meio das tecnologias digitais, fazem parte da realidade soc...que estão presentes no dia-a-dia dos seus alunos?

6 respostas

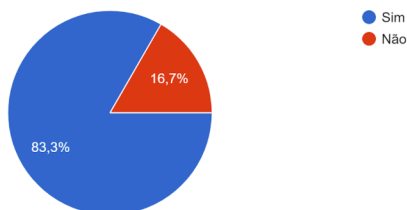


Fig.8 Sexta questão

7. Nesses gêneros discursivos apontados na questão de Nº 4, quando trabalhados no ensino da língua espanhola por meio de alguma tecnologia di...o sócio e cultural de elaboração desses gêneros?
6 respostas

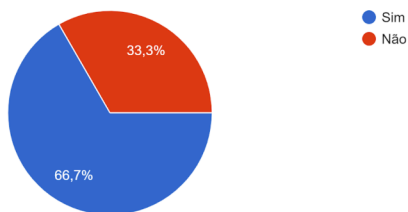


Fig.9 Sétima questão

8. Após utilizar algum desses gêneros discursivos no ensino da língua espanhola, seus alunos chegaram a elaborá-lo/produzi-lo em língua espanhola?
6 respostas

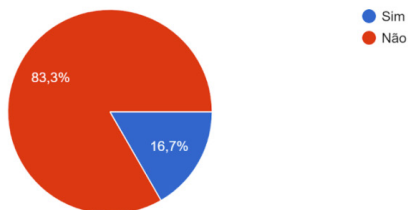


Fig.10 Oitava questão

9. Qual(is) critério(s) você utiliza na escolha de uma tecnologia digital para ensinar a língua espanhola?

6 respostas

Saber utilizar a ferramenta; utilizar uma ferramenta de fácil acesso para os alunos; utilizar uma ferramenta que não consuma muitos dados.

Depende do conteúdo a ser trabalhado

Praticidade e alcance aos cotidiano dos estudantes

Busco aquelas que me permitem maior flexibilidade para desenvolver os conteúdos da disciplina e que não sejam tão "pesadas" em relação ao uso de dados da internet para os alunos.

A disponibilidade de acesso da maioria dos alunos.

Praticidade, economia de tempo, feedback mais rápido, fácil para o aluno manusear, aquele a que o aluno possivelmente tem mais acesso...

Fig.11 Nona questão

10. Independente do ensino remoto/híbrido, você costuma utilizar alguma tecnologia digital no ensino presencial da língua espanhola?

6 respostas

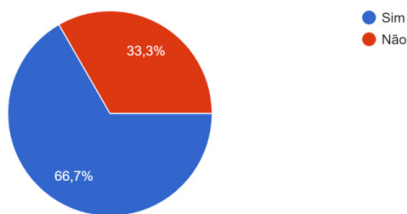


Fig. 12 Décima questão

11. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais no ensino do espanhol? Comente.

6 respostas

O uso das tecnologias no estudo da língua é necessário e importante para o desenvolvimento das habilidades, ouvir, falar e escrever.

Importante ferramenta para contribuir com o aprendizado do alunado

São importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois por meio da tecnologia acredito que o alcance aos alunos seja maior e mais atrativo.

O uso das tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais importante e essencial na sala de aula. As tecnologias digitais funcionam como um recurso poderoso no processo de ensino - aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento das habilidades comunicativas e proporcionando uma aula mais dinamizada. Eu, particularmente, busquei ampliar meu leque de recursos digitais no período das aulas remotas e, agora, não consigo imaginar as minhas aulas sem a presença deles.

Importantes para diversificar a prática pedagógica em sala de aula e chamar a atenção dos alunos que estão cada vez mais envolvidos com as novas tecnologias, redes sociais, etc.

Acredito que pode contribuir para a aprendizagem da língua, mas a resistência de alguns alunos e a dificuldade de acesso são barreiras que precisam ser superadas. Além disso, lidar com o desinteresse, a desmotivação e o descaso torna o cenário ainda mais desafiador. Qualquer iniciativa de usar tecnologias na educação deve levar em consideração o fato de que há inúmeras realidades escolares. Convém analisar aquela mais adequada e acessível.

Fig.13 Décima primeira questão

Após a leitura das questões e análise de suas respostas, constatamos que:

- a) Baseado nas respostas da 1ª, 2ª, 3ª e 10ª questão, todos os professores (100%) utilizaram/utilizam tecnologias digitais no ensino remoto do Espanhol e 66% no presencial neste ano de 2021;
- b) De acordo com as respostas da 4ª, 5ª, 6ª e 9ª questão, 80% utilizam as TD como ferramentas que viabilizam práticas de multiletramentos, porém possuem distintas motivações na escolha de determinada tecnologia digital;
- c) A partir das respostas da 7ª e da 8ª questão, 66% dos professores se preocupam em demonstrar no ensino práticas de

multiletramentos presentes no contexto sociocultural dos alunos por meio das TD, mas 83% também não se preocupam com a produção dessas práticas em língua espanhola por parte do aluno;

- d) Por fim, no que se refere à décima primeira questão, referente a opinião dos professores sobre o uso das TD no ensino do espanhol, 83,3% consideram-nas importantes para o processo ensino e aprendizagem, pois é uma forma mais dinamizadora, de maior alcance, mais atrativa para o aluno aprender, além de facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e fala da língua espanhola. Em contrapartida, 16,7% embora entendam que as TD facilitam a aprendizagem, consideram que há algumas barreiras que podem ser superadas como a resistência e o desinteresse de alguns alunos, bem como o difícil acesso a essas tecnologias e à internet.

Considerações finais

A partir da análise dos dados obtidos dos questionários, podemos observar que o uso das tecnologias digitais pode ser considerado, hoje, como estratégia presente na prática docente dos professores de espanhol, principalmente após o surgimento da pandemia da Covid-19, a qual os obrigou a se utilizarem dessas ferramentas.

No que se refere ao uso dessas tecnologias para viabilizar práticas de multiletramentos e, por consequência, de uma possível aplicação da Pedagogia dos multiletramentos a partir de seus quatro princípios, percebemos que apenas três princípios são encontrados: a prática situada, a instrução aberta e o enquadramento crítico. Essa percepção se torna possível, pois após a análise das questões 7 e 8, constatamos que a maioria dos professores se utilizam de gêneros discursivos nas TD

presentes no cotidiano de seus alunos, que fazem parte da cultura deles, porém, do total de 6 professores, somente 1 professor (16,7%) solicita que seus alunos utilizem as TD para a produção do gênero discursivo em língua espanhola, indicando que o princípio da Prática transformadora não é encontrado na prática docente dos outros 5 professores.

Assim, esta pesquisa aponta que na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos somente alguns de seus Princípios são verificados.

Levando em consideração o que fora analisado na alínea *d* do tópico anterior, entendemos que os professores consideram ser relevante e indissociável das práticas docentes o uso, hoje, das tecnologias digitais no ensino da língua espanhola. No entanto, além das barreiras apresentadas nessa mesma alínea, a questão de número 9 nos traz dados expressivos no que se refere à motivação dos professores na escolha de qual TD utilizar no ensino. Trata-se do não acesso a essas TD e até mesmo do não acesso à internet por parte de muitos alunos da rede pública estadual.

A realidade socioeconômica dos alunos é um fator que influencia consideravelmente na escolha de qual TD o professor utiliza no ensino da língua espanhola, o que pode interferir negativamente no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de diferentes semioses (dos multiletramentos).

Por fim, no tocante a proposta de inventariar as TD mais utilizadas por professores de espanhol para viabilizar práticas de multiletramentos no ensino de Espanhol, apresentamos o seguinte quadro:

Com 100% de uso:
-Whatsapp;
-Google forms;
-Google Meet;
-Google Classroom.

Com 83,3% de uso:
-YouTube.
Com 16,7% de uso:
-Padlet;
-Wordwall;
-Quizizz;
-Dicionario de la RAE;
-Spotify;

Fica claro, então, que as TD mais utilizadas pelos professores são aquelas que, além de fazerem parte do cotidiano e de seus alunos, são, também, as que dispensam uma quantidade menor de dados móveis ou de rede WiFi de seus alunos para a execução de suas práticas docentes.

Referências

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola; 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF, 2008.

BUZATO, Marcelo. **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade.** Campinas, SP: Pontes; 2016.

COPE, B., KALANTZIS, M. & New London Group. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2000.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning.** In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives.** Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013.

COSCARELLI, Carla. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola; 2016.

COSTA, L.P.S. **Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa.** Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 5, p. 149-181, ago. 2018.

FETTERMANN, J. V., CAETANO, J. M. P. **Ensino de línguas e novas tecnologias: diálogos interdisciplinares.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural; 2016.

GAYDECZKA B; KARWOSK, A.M. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

GEE. J.P. **The anti-education era: creating smarter students through digital learning.** New York: Palgrave/MacMillan; 2013.

JESUS, Dánie Marcelo de, MACIEL, Ruberval Franco. **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores; 2015.

LIPPONEN, Lasse. **Information literacy as situated and distributed activity.** In: LLOYD, Annernaree; TALJA, Sanna, eds. Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together. Wagga Wagga, New South Wales: Centre For Information Studies; 2010.

MATTOS, C.L.G. **A abordagem etnográfica na investigação científica.**

In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; DE CASTRO, Paula Almeida. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. SciELO-EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **“Aprendendo inglês no ciberespaço”** In: Paiva Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. (Estudos Linguísticos; I). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias digitais no ensino de línguas passado, presente e futuro**, 2019. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>>. Acesso em: 24/10/2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the Threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

WARSCHAUER, M. **Computer-assisted language learning: an introduction.** In:FOTOS, S. (Ed.). Multimedia language teaching. Tokyo: Logos International, 1996.p. 3-20. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>. Acesso em: 23/10/2020.

AS MARCAS DE ‘INDEFINIÇÃO’ LINGÜÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Leonildes Pessoa Facundes (UEMA)

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar as marcas de “indefinição”, as categorias de *artigos definidos/indefinidos e os pronomes indefinidos* nos Livros Didáticos - LDs dos alunos do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II de Língua Portuguesa, a partir de um olhar sobre como as abordagens prescritivista, descritivista e interacionista contribuem para o ensino de Língua Portuguesa.

O *corpus* da pesquisa se constitui da coleção dos LDs “Português e Linguagem” (2015) do ensino fundamental II. Buscamos focalizar apenas os seguintes aspectos: a) descrição do que é uma expressão de indefinição; b) natureza do semantismo das expressões de indefinição; c) descrição do modo como se apresentam os termos que cercam uma expressão de definição. Diante, dessas questões, é de fundamental importância haver uma articulação da língua e da linguagem como fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste estudo iremos apresentar de forma breve os fundamentos das abordagens prescritivista, descritivista e interacionista, seguindo respectivamente os autores Cunha & Cintra (2013); Câmara Jr. (2002); Perini (2006); Koch (2003); Fiorin (2014), Benveniste (1989), dentre outros. E a seguir as análises do Livro Didático (doravante LD)³⁴ com um olhar de construção nas respectivas categorias de indefinição (arti-

34 - Selecionamos a coleção do 6º ao 9º ano de livros didáticos (LD) *Português linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, adotada na Escola Municipal “Luís Falcão”, escola da coleta de dados iniciais, desta pesquisa, situada na zona rural da cidade de Caxias-MA. Os LD fazem parte do PNL (2017, 2018 a 2019), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Os livros são divididos em 4 (quatro) unidades, cada uma com 3 (três) capítulos e estes divididos nas seguintes seções: estudo do texto, produção de texto, a língua em foco, de olho na escrita e divirta-se.

gos definido/indefinido e pronomes indefinido) com uma reflexão de construção dos valores referenciais das indefinições nos enunciados, por meio da Teorias das Operações Predicativas e Enunciativas –TOPE, de Antoine Culioli³⁵.

Vamos aqui demonstrar e analisar como essas abordagens tratam a questão da determinação da definição-indefinição. Levando em consideração que os atuais livros didáticos buscam fazer referências às teorias linguísticas prescritivistas, descritivas e internacionalistas, pretendemos, com essas reflexões, buscar ferramentas para soluções das problemáticas do ensino quanto aos usos e valores referenciais das indefinições.

Abordagem prescritiva

A “*Nova gramática do português contemporâneo*”, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013, p. 219, grifo do autor), apresenta a seguinte definição sobre *os artigos*: Dá-se o nome de ARTIGOS às palavras *o* (com as variações *a, os, as*) e *um* (com as variações *uma, uns, umas*), que se antepõem aos substantivos para indicar: a) que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência, como nestes exemplos: Levanta-se, vai à mesa, tira um cigarro da caixa de laca, acende o cigarro no isqueiro, larga o isqueiro, volta ao sofá; b) que se trata de um simples representante de uma dada espécie ao qual não se fez menção anterior: Era *uma* casinha nova, a meia encosta, com trepadeiras pela varanda. Tinha um pomar pequeno de laranjeiras e marmeleiros e mais uma hortazinha, ao longo do rego que descia do morro.

Cunha e Cintra (2013, p. 370) “chamam-se de indefinidos os pronomes que se aplicam a terceira pessoa gramatical, quando consi-

35 - Pesquisa da nossa tese DAS CATEGORIZAÇÕES AOS VALORES REFERENCIAIS: A (IN)DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA EM CONSTRUÇÃO (2021).

derada de um modo vago e indeterminado”. Sintaticamente, na oração, os termos acessórios (adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto), segundo os autores afirmam, “são termos que se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhe o significado. Embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 163-164). Os artigos definido e indefinido, juntamente com os pronomes indefinidos, são considerados adjuntos adnominais.

Sobre as noções de definição e de indefinição características dos artigos e pronomes observadas neste modelo gramatical, podemos considerar, em síntese, quanto a seu papel morfológico, que esses atuam como determinantes-indeterminantes, adjetivos e ainda como substantivos; e, como tais, ocupam as mesmas funções sintáticas que essas categorias podem ocupar.

Abordagem descritiva

No Brasil, Mattoso Câmara Jr. (2002) nos apresenta o conceito de vocábulo formal ou mórfico (formas livres e formas dependentes) e a maneira de identificá-lo. Ele também estabeleceu 3 (três) critérios para sua classificação (semântico, formal ou mórfico e funcional) a qual chamou morfossemântica e apresentou a divisão do vocábulo formal em *nomes*, *verbos* e *pronomes*.

Quanto ao pronome, o que o caracteriza semanticamente é que, ao contrário do nome, *ele nada sugere sobre as propriedades por nós sentidas como intrínsecas no ser cadeira* “um tipo especial de móvel para a gente se sentar”, ou flor “um determinado produto da planta”, ou homem “um animal racional possuidor de uma ‘cultura’ por ele produzida (em vez de ser uma mera manifestação da natureza com proprieda-

de de locomoção etc.)”. *O pronome limita-se a mostrar o ser no espaço, visto esse espaço em português em função do falante: eu, mim, me “o falante qualquer que ele seja”, este, isto “o que está perto do falante”, e assim por diante. Também, morfológicamente, inconfundivelmente se distingue do nome (CÂMARA JR., 2002, p. 78, grifo nosso).*

Perini (2006, p. 31) considera a gramática (entendida como a descrição da estrutura de uma língua) um conjunto de hipóteses. A função dessas hipóteses está em fornecer uma imagem compacta da língua, de maneira que se possa, até certo ponto, prever aquilo que os falantes aceitam e não aceitam. Ainda segundo o autor, o princípio da descrição gramatical é o de descrever as formas, os significados e as relações entre eles (relações simbólicas). Adiante, exemplifica com o verbo *abrir*, ilustrado pelas frases abaixo: “Rodolfo abriu a janela”. “A janela, Rodolfo abriu”. “A janela foi aberta por Rodolfo”. “A janela abriu”. Cada uma dessas frases apresenta traços semânticos e são fatos da língua. É possível que essa apresentação neutra deixe de capturar generalizações, mas como elas são afirmações gramaticais, são hipóteses, logo, dependem de dados para sua validação.

No modelo descritivista, as funções sintáticas, por sua vez, não se definem apenas no nível da oração. A classe do sintagma nominal tem em suas estruturas internas posições exclusivas em termos de ordem. De acordo com Perini (2006, p. 118), “existem palavras como *o, um, esse, aquele* (e seus femininos e plurais) que se caracterizam por aparecerem em primeiro lugar no SN”. São classificados com a função de *determinantes*, conforme os exemplos: A última casa da rua. *Última a casa da rua³⁶.

Um professor gordo. *Professor um gordo.

Aquelas camisas horrorosas que você usa. *Camisas horrorosas aquelas.

A abordagem descritivista tem suas contribuições para o ensino

36 - O uso de asterisco (*) antes dos enunciados é para destacar que os enunciados são agramaticais.

de língua de herança, com suas variações fonética-fonológica, lexical, morfológica e sintática que, a partir de estudos e prática, acarretam sérios problemas de compreensão para o aluno. Nesse aspecto, Rezende (2009, p. 8) afirma: há uma “ausência do conceito de linguagem na reflexão linguística e no ensino de línguas”. Preceitua esse autor que “o conceito de linguagem para o estruturalismo é o conceito de língua” e que, nessa interpretação, “as descrições de línguas não tem poder explicativo [...] Não há como partir de um conceito restrito de linguagem e encontrar o conceito somatório” (REZENDE, 2009, p. 9). A língua vista como estrutura também perdeu força com outras abordagens psicolinguística, funcionalista, as teorias ditas enunciativas, linguística textual, análises da conversação etc. No item a seguir, discutiremos as abordagens interacionais.

Abordagens interacionistas

Para entendermos melhor a abordagem interacional vamos estabelecer como ponto de reflexão algumas questões básicas que permeiam este universo de teorias tais como: a concepção de sujeito, de língua, de texto. Como já apresentamos, a primeira abordagem está centrada na concepção de língua como representação do pensamento que corresponde a um sujeito (*ego*) individual, que constrói representações mentais, sendo um sujeito social que detém o domínio de suas ações. O texto, nesta concepção, é o produto lógico do pensamento do autor. Já na segunda abordagem, a descritivista, a concepção de língua é considerada uma estrutura, corresponde ao sujeito determinado; a de texto como produto da codificação de um emissor a ser decodificada pelo receptor.

Na abordagem interacional, também conhecida como dialógica, a concepção de língua corresponde a um lugar de interação, e nesse sentido o sujeito é dado como entidade psicossocial; o texto é conside-

rado como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos. O sentido do texto é construído na interação texto e sujeitos.

O fato é que o interacionismo em Linguística significou uma relação das posições teóricas contra o psicologismo. Segundo Morato (2004, p. 311-312), podem ser considerados como interacionistas os seguintes domínios da Linguística: a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual. A noção de interação, mesmo quando concebida de maneira vaga e imprecisa, tem sido peça importante para a compreensão das contingências e vicissitudes do debate internalismo *x* externalismo no campo da Linguística, ajudando a estabelecer epistemologicamente as relações entre linguagem e exterioridade (MORATO, 2004, 312).

Do exposto, podemos compreender que a abordagem interacionista tenta superar as dicotomias clássicas defendidas pelo estruturalismo e gerativismo como língua e fala, sujeito e objeto, competência e desempenho.

A Linguística textual, que estuda a construção textual nas operações básicas como a progressão referencial, com seus princípios de *ativação*, *reativação* e *de-ativação*, segundo Koch (2003, p. 83 e 85), pode se distinguir das seguintes estratégias de progressão referencial que são “aquelas que permitem a construção, no texto, de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes”: uso de pronomes ou elipses (prônimo nulo); uso de expressões nominais definidas; uso de expressões nominais indefinidas.

Fiorin (1999, p. 40), ao definir enunciação a partir de um eu-aqui-agora, afirma que para construir o discurso são importantes as categorias de pessoas, de espaço e de tempo. Assim, nesse processo, faz uso de dois mecanismos: a *debreagem* e a *embreagem*. Nesse contexto,

debreagem é a operação em que se projetam no enunciado a pessoa, o espaço e o tempo (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 79 *apud* FIORIN, 2014, p. 178), e a embreagem é “o efeito de retorno à enunciação”.

Em alusão ao tema, Benveniste (1989) discorre, em seu artigo “O Aparelho formal da enunciação”, que, nas categorias de pessoa, não há traços comuns entre as três pessoas. Ele apresenta duas correlações: a da pessoalidade, em que se opõem as *pessoas eu e tu* (pessoa enunciativa) e *não pessoa ele* (pessoa enunciva).

Nesse aspecto, Fiorin (2014, p. 165) ainda faz a seguinte afirmação: “três conjuntos de morfemas servem para expressar a pessoa: os pronomes pessoais retos e oblíquos; pronomes possessivos e as designações número-pessoais dos verbos”. Assim, embora a abordagem seja de cunho enunciativo, deixa seu olhar totalmente fora das questões de definição e indefinição. A categoria de tempo vai marcar se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior a cada um dos momentos de referência. Por fim, discorre sobre a categoria de espaço linguístico, cuja marca linguística é o pronome demonstrativo. A seu turno, Fiorin (2014, p. 175) assevera que “o demonstrativo partilha com *o artigo* a função de designar seres singulares, mas não tem como este a função de generalizar”. Posto isso, podemos observar que essa abordagem trata os indefinidos como algo menor na construção da enunciação.

A partir das seções a seguir, buscamos a observação em relação ao ensino de gramática. Nos LDs³⁷ identificamos três níveis de análises morfológico, sintático e semântico das marcas de indefinição. Então, estabelecemos como categorias metodológicas de reflexão analítica para verificação das marcas em análise nos quatro livros da coleção. Vejamos:

37 - Nosso objetivo, nesta pesquisa, é demonstrar, avaliar e discutir como o LD apresentou para os alunos o conteúdo gramatical, juntamente com seus aspectos linguísticos de categorização e usos dos artigos e pronomes indefinidos.

Os artigos definidos e indefinidos

A) Vejamos, primeiro, o *nível morfológico* em que o LD no tópico “A língua em foco”, construindo o conceito de artigo, apresenta o seguinte anúncio:

Figura 3 – Conceito de artigo em anúncio, no livro didático – 6º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 169).

Em relação ao anúncio acima, o LD estabelece uma leitura prévia sobre a possibilidade de os alunos refletirem “Quem é o enunciante?/ qual a finalidade do anúncio?/ e qual seu público alvo?”. **São questionamentos para abrir os caminhos de uma postura enunciativa em perspectiva do diálogo**, conduzindo o aluno a perceber quem são os enunciadores do texto e muito válido e positivo. A seguir, o LD apresenta o item *conceituando*, que remete aos enunciados do anúncio como exemplos e que demonstram uma posição de análise linguística do conceito de *artigo*, apoiada no texto, mediante o enunciado “A maior diversão de uma criança com fome é comer”. E estabelece algumas questões, mas é a partir da 3ª questão (veremos a seguir), no seu item “c)”, que se faz um jogo na troca do artigo definido “a” pelo artigo indefinido “uma”, para motivar os alunos sobre o emprego e a reflexão da marca do artigo. O sentido do enunciado seria o mesmo? Aqui, o Professor de língua materna pode trabalhar com o epilinguismo linguístico, que dependerá logicamente de sua formação. Momentos como esses podem conduzir a diferença do apoio e suporte teórico da TOPE, pois a existência de um contínuo processo move-se para a criatividade e reformulações na linguagem. Como afirma Rezende (2008, p. 96), é importante “ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro).”

Por fim, apresenta o conceito de artigo, como podemos observar a seguir:

Figura 4 – Conceito morfológico de artigo em enunciado, no livro didático – 6º ano

2. Que relação existe entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal do anúncio?

3. No enunciado principal do anúncio, lemos: “A maior diversão de **uma** criança com fome é comer”.

a) A diversão a que o enunciado faz referência é uma diversão qualquer ou uma diversão específica?

b) E a criança: trata-se de uma criança qualquer ou de uma criança específica?

c) Se trocássemos a palavra **a** por **uma**, e vice-versa, o sentido do enunciado seria o mesmo?

CONCEITUANDO

Como você viu, algumas palavras que antecedem um substantivo podem modificar o seu sentido, definindo-o ou particularizando-o, como é o caso de **o** e **a**, ou indefinindo-o ou generalizando-o, como é o caso de **um**, **uma**. Quando dizemos “**uma** criança”, estamos nos referindo a uma criança qualquer, indefinida. Quando, porém, dizemos “**a** criança”, estamos nos referindo a uma criança determinada, definida.

As palavras **o**, **a**, **os**, **as** e **um**, **uma**, **uns**, **umas** são denominadas artigos.

Artigo é a palavra que antecede um substantivo, definindo-o ou indefinindo-o, particularizando-o ou generalizando-o.

Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 170).

Em relação à classificação morfológica que foi apresentada no LD, notamos que, nesta seção, seguem as mesmas definições das gramáticas ditas prescritivistas ou filosóficas dessa classe de palavra, ou seja, que o artigo antecede um nome substantivo com a função de (in)definitude e de particularização e de generalização.

B) Continuamos nossa reflexão, agora, com destaque para o *nível sintático* no livro do 7º ano (CEREJA E COCHAR (2015b, p. 227-228) no item “A língua em foco” na construção do conceito de *Adjunto adnominal*, que foi apresentado com a leitura do Poema Outono de Flora Figueiredo com questões do tipo “qual o sujeito? qual é o núcleo do sujeito e qual é a classe gramatical que acompanha o núcleo do sujeito?”

No que se refere ao nível sintático, tanto os artigos (in)definidos quanto os pronomes indefinidos são classificados sintaticamente como *adjuntos adnominais*. Identifica-se no sintagma nominal o núcleo, que

é o substantivo, sendo este acompanhado pelos adjuntos adnominais, com a função de termos acessórios da oração, que qualificam, especificam e determinam ou indeterminam um substantivo. Observemos:

Figura 6 – Função sintática dos artigos e dos pronomes indefinidos no livro didático – 7º ano

CONCEITUANDO

Os termos da oração – sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo do sujeito, etc. – sempre apresentam um núcleo. Quando é um substantivo, esse núcleo costuma se apresentar acompanhado por outras palavras. Por exemplo, na oração “Um céu azul compunha a pintura”, o núcleo do sujeito é **céu**. As palavras **um** e **azul**, que acompanham o substantivo **céu**, são chamadas de **adjuntos adnominais**.
Veja outros exemplos:

pron. indefinido	loc. adjetiva	pron. demonstr.	numeral	adjetivo

Cada manhã de primavera coloria aquelas duas janelas laterais.

Fonte: Cereja e Cochar (2015b, p. 228).

De acordo com o que foi apresentado, a abordagem da gramática prescritivista ou filosófica ainda tem sua força marcante no ensino e ainda está presente nos instrumentais didáticos, como podemos observar acima. A gramática aqui é vista como admitindo os princípios de uma verdade imutável e de um uso universal.

C) No nível semântico, no item do LD “Semântica e discurso”:

Figura 7 – Semântica e discurso no livro didático – 6º ano

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a tira e o anúncio publicitário a seguir e responda às questões de 1 a 3.



(Folha de S. Paulo, 18/4/2012.)

Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 173).

1. Observe o emprego dos artigos na tira.



(isto é, 9/10/2013.)

- a) Qual é o único artigo indefinido empregado na tira?
- b) E quais são os artigos definidos?
- c) Considerando quem são os interlocutores e o local onde eles estão, justifique: Por que houve vários empregos de artigos definidos e apenas um emprego de artigo indefinido?
2. Observe o anúncio.
- a) Quem é o anunciante?
- b) Considerando que o anúncio foi publicado em outubro, no dia 9 desse mês, responda: Qual é a sua finalidade?
- c) Observe que, nos enunciados principais, foram empregados artigos definidos: "o professor", "o futuro", "a gente", "na sala de aula". O que justifica esse emprego?
3. Você aprendeu que os artigos definidos, **o(s)** e **a(s)**, são empregados quando nos referimos a um substantivo específico, definido e particular; e os artigos indefinidos, **um(uns)** e **uma(s)**, quando nos referimos a um substantivo de sentido genérico, indefinido. Compare:
- "as ferraduras, as selas e a alfafa"
 - "Valorize o professor."
- Troque ideias com os colegas e com o professor e responda:
- a) Os substantivos **ferraduras, selas e alfafa**, acompanhados dos artigos definidos **as, as e a**, respectivamente, apresentam, na tira, um sentido particular e específico, ou um sentido genérico?
- b) O substantivo **professor**, acompanhado do artigo definido **o**, apresenta, no anúncio, um sentido particular e específico ou um sentido genérico?
- c) Como você justifica o sentido produzido na expressão "o professor", no anúncio? Dê outros exemplos em que isso também ocorre.

Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 174).

Como podemos observar, o LD apresentou dois gêneros discursivos, a tira e o anúncio, articulando imagens e situações de interlocuções ao apresentar as categorias gramaticais dos artigos para classificá-los em uso. Muito válido, e ainda, o LD usa exemplos de elementos contextuais atualizados e do cotidiano para os alunos, com temas de reflexão críticas e de humor. Tudo isso nos mostra que o LD busca ser diferente da abor-

dagem da gramática tradicional. Há uma preocupação com a linguagem dirigida para os alunos (crianças/adolescentes) quanto a conteúdos informativos e não somente literários. Quanto a análise dos artigos na construção dos valores referenciais, observamos que ainda preza a categorização de uma certa classe de palavra. Na questão:

“a) Qual é o único artigo indefinido empregado na tira?”

“b) E quais são os artigos indefinidos?”

As questões têm a função de identificação da categoria no enunciado, simplesmente. Não houve um trabalho com a linguagem (parafraase e a desambiguização) porque quando fazemos mudanças sutis de expressão que pode nos oferecer não só o significado estável, mas o construído em uma interação de cotexto específico, por exemplo:

“Um ladrão de cavalos entrou no rancho...”

“Uns ladrões de cavalos entrou no rancho...”

“O ladrão de cavalos entrou no rancho...”

“Os ladrões de cavalos entrou no rancho...”

A atividade epilinguística ganha toda uma importância quando colocamos essas possibilidades de construção de experiências linguísticas, quando defendemos uma indeterminação da linguagem. Nessa medida, o sujeito aciona seu lugar, ou seja, a reflexão aqui defendida nos leva ao movimento do diálogo entre o estável e o instável.

Pronome indefinido

Nível morfológico, na unidade 4, na seção “A língua em foco”, apresenta-se o conceito de pronome, tendo como texto de apoio “A conclusão do princípio de Wu”. Os autores afirmam que “Pronomes são palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente o substantivo” (CEREJA; COCHAR, 2015a, p. 210), a exemplo de definições propostas em gramáticas prescritivas. Estabelece-se, em seguida, a distinção entre pronomes substantivos e pronomes adjetivos; os primeiros conceituados como pronomes empregados no lugar dos substantivos, e

os adjetivos como aqueles que transmitem noção de posse, de quantidade indeterminada, de localização espacial ou temporal, entre outras. Remete também a importância da relação dos pronomes de forma breve no item “Os pronomes e a coesão textual” como marcas para existência das conexões gramaticais que interligam as partes de um texto, de uma forma geral com usos dos pronomes, não foi demonstrado nenhum exemplo neste item com pronome indefinido.

No item classificação dos pronomes relacionou a existência de seis tipos de pronomes: os pessoais, os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos e os relativos, enfatizando que “neste capítulo, trataremos dos cinco primeiros” (CEREJA; COCHAR, 2015a, p. 211).

Cereja e Cochar (2015a, p. 218) conceituam o *pronome indefinido* como “aqueles que se referem a um ser (3ª pessoa) de modo impreciso e genérico”. Iniciam a seção propondo a leitura da tira, de Laerte:

Figura 8 – Conceito morfológico de pronome indefinido em tirinha, no livro didático – 6º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 217).

Após indicar a leitura da tira, sua parte verbal: ““Qualquer criança sabe’ menos eu tá?... vai explicando onde fica essa avenida!” desenvolve-se nos seguintes questionamentos:

Como a palavra *qualquer* faz referência à criança: de modo preciso ou de modo impreciso?

Por que a tira é engraçada?

Em seguida, o LD explica que a palavra *qualquer* se refere a um ser (3ª pessoa), de modo impreciso e genérico, indefinindo-o. A palavra *qualquer* e outras como *algum*, *alguém*, *tudo*, *nada* etc. são pronomes indefinidos.

Cumprе lembrar que alguns pronomes indefinidos são variáveis, isto é, sofrem flexão de gênero e número; outros são invariáveis. E, como a maior parte dos pronomes, os indefinidos também podem ser pronomes substantivos ou pronomes adjetivos. Os autores explicam com os exemplos:

Figura 9 – Pronomes indefinidos variáveis e invariáveis no livro didático – 6º ano

Algumas pessoas ficaram ofendidas, mas **ninguém** reclamou.

pronome indefinido adjetivo pronome indefinido substantivo

Quando temos um grupo de palavras com valor de pronome indefinido, nós o chamamos de **locução pronominal indefinida**. Veja:

Cada **um** dos convidados deverá trazer um prato.
Quem **quer que** vá ao baile, deverá usar traje a rigor.

Outras locuções: **qualquer um**, **cada qual**, **seja qual for**, **seja quem for**, **todo o mundo**, **todo aquele que**.

Quaisquer: plural por dentro?

Sim. **Qualquer** é a única palavra de nossa língua que forma o plural a partir de modificações internas: a sílaba **qual** passa a **quais**, formando **quaisquer**.

Qualquer candidato deverá chegar na hora, **quaisquer** que sejam suas dificuldades.

Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 218).

Do exposto pelo LD para construção do conceito de pronomes indefinido, ele buscou um contexto textual da Tira do Laerte, em se permeiam a linguagem verbal e não-verbal na construção do humor, Os sujeitos em papéis diferentes, o Senhor (homem de terno, de óculos e bem

sério) é o passageiro do (possivelmente é um táxi, pois tem o velocímetro que marca a bandeira 01) e o motorista é uma criança (de fralda) que enuncia “Qualquer criança sabe’ menos eu tá?... vai explicando onde fica essa avenida!”. A seguir, o LD destaca “a palavra qualquer em que e refere a um ser (3ª pessoa), de modo impreciso e genérico, definindo-o. A palavra qualquer e outras como algum, alguém, tudo, nada, etc. são pronomes indefinidos.” (CEREJA E COCHAR 2015a, p. 218, grifos dos autores) .

Diante de tudo isso, podemos refletir e discutir que o LD tem uma preocupação de trazer os exemplos dos usos dos pronomes indefinidos em usos textuais. Muito válido, cabe mais uma vez a postura teórica do Professor para estabelecer as estratégias e defender que o estudo das línguas deve ser feito em articulação com a linguagem. Observamos que faltou o exercício no LD da atividade metalinguista não consciente e sem promove nada para ajudar o professor a fazê-lo, posto que o conceito de pronome indefinido foi apresentado de uma certa forma estática, embora no primeiro momento o LD trouxe o exemplo do pronome indefinido “qualquer” no enunciado em textualização, mas quando vai explicar que os pronomes indefinidos podem ser substantivos ou pronomes adjetivos, trouxe exemplos soltos, como podemos observar na figura 06 acima.

Observamos que a *abordagem interacionista* também se faz presente nos LD na construção e produção de texto, no tocante às marcas de definição e indefinição, mas com a função de pronomes dando construção aos textos pelos critérios de textualidade, especificamente de coerência e coesão, como podemos observar no exercício do item “Para escrever com coesão: os pronomes e a coesão textual”, em que se enfatiza que os pronomes na sua totalidade contribuem para construir a coesão textual, exercendo a função de retomar ou refazer referência a termos já citados no enunciado e evitar a repetição de termos ou mesmo de frases inteiras.

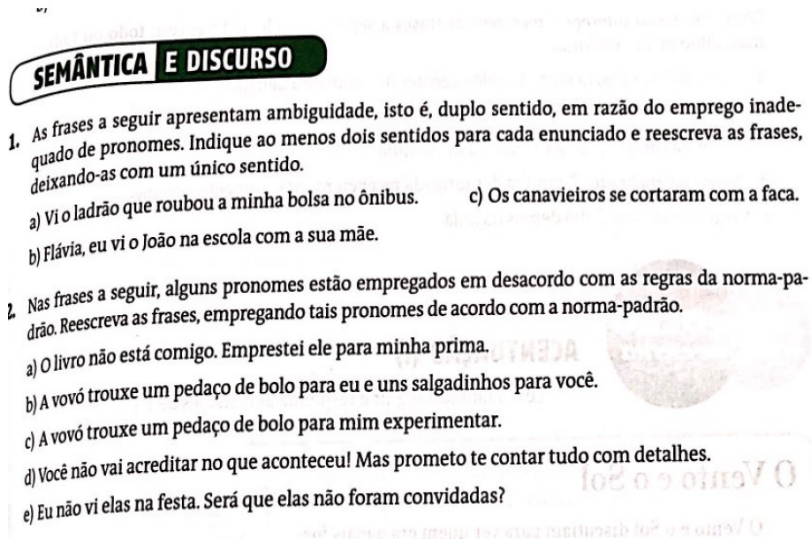
b) Nível Sintático

Como foi apresentado na figura 07, no tópico do artigo, o pronome indefinido também tem a função de *adjunto adnominal*. O LD afirma que a morfossintaxe do adjunto adnominal “pode ser desempenhada por adjetivos, locuções adjetivas, artigos (definidos e indefinidos), pronomes adjetivos (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos) e numerais.” (CEREJA E COCHAR, 2015b, p. 228). Apresentou apenas um exemplo com pronome indefinido, destacado a seguir:

“Cada manhã de primavera colorida aquelas duas janelas laterais.”

c) Nível Semântico

Figura 11 – Semântica e discurso, com ambiguidade, no livro didático – 6º ano



SEMÂNTICA E DISCURSO

1. As frases a seguir apresentam ambiguidade, isto é, duplo sentido, em razão do emprego inadequado de pronomes. Indique ao menos dois sentidos para cada enunciado e reescreva as frases, deixando-as com um único sentido.

a) Vi o ladrão que roubou a minha bolsa no ônibus. c) Os canavieiros se cortaram com a faca.
b) Flávia, eu vi o João na escola com a sua mãe.

2. Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com as regras da norma-padrão. Reescreva as frases, empregando tais pronomes de acordo com a norma-padrão.

a) O livro não está comigo. Emprésteei ele para minha prima.
b) A vovó trouxe um pedaço de bolo para eu e uns salgadinhos para você.
c) A vovó trouxe um pedaço de bolo para mim experimentar.
d) Você não vai acreditar no que aconteceu! Mas prometo te contar tudo com detalhes.
e) Eu não vi elas na festa. Será que elas não foram convidadas?

Fonte: Cereja e Cochar (2015a, p. 221).

Por fim, a seção “Semântica e discurso” traz questões centrais, particularmente, na gramática tradicional. Observamos que o material tem uma inconsistência em relação aos seus fundamentos de base teórica; oscila em posicionamentos. Por exemplo, no exercício acima, é solicitado ao aluno que ele estabeleça critérios para a correção, de acordo com a norma-padrão de usos dos pronomes, porém de uma forma bem ampla. Chama sempre para o uso de forma inadequada, com possibilidades de ambiguidade, aqui tratada como “erro”.

Concluindo, pode-se dizer que ele se dedicou, portanto, de maneira pontual, a explorar diferentes abordagens que descrevem as classes *artigo definido/ indefinido e pronome indefinido* e quais são as concepções de linguagem adotadas por cada uma. Julgamos ser de grande relevância analisar o objeto da pesquisa sob a ótica de outras teorias e também o modo como abordam fenômenos que almejamos examinar, como por exemplo, a questão da delimitação do que vêm a ser o termo quantificador e/ou determinantes, assim como são tratadas as questões relacionadas à semântica das indefinições e qual a sua contribuição para a construção do sentido dos enunciados em que estão inseridos etc.

Considerações finais

O ponto-chave entre todas as abordagens apresentadas diz respeito a cada uma que perpassa por diferentes raciocínios: lógico, cognitivo, referencial ou denotativo, psicossociológico, empírico, normativo. Mas é do ponto de vista da linguagem que eles se encontram, nesses referenciais teóricos, em relação à exterioridade e interioridade como maior dilema em ação.

O critério de distinção entre *definição/indefinição* apoia-se em informações culturais (predicações dispensáveis, porque redundantes,

ou indispensáveis à compreensão dos cotextos). Os critérios são assegurados pelas duas dimensões em análises, a universal e a particular, que, juntas, são condição para se realinhar o trabalho de análise linguística. Como já apresentado, os critérios mais conhecidos pela gramática tradicional para estabelecer a distinção entre os artigos definidos (o, a, os, as) e os indefinidos (um, uma, uns, umas) são os critérios da individualização, de forma precisa para os definidos e para a indeterminação, e de maneira vaga ou imprecisa para os indefinidos e para os substantivos, seja uma pessoa, objeto ou lugar (artigo indefinido, lugar ao qual não se fez menção anterior no texto). Por sua vez, os pronomes indefinidos são aqueles que se referem a substantivos de modo vago, impreciso ou genérico. Tanto um critério quanto o outro não passam de uma constatação e deixam os problemas linguísticos envolvidos.

Segundo Rezende (1992, p. 153), “há, sobretudo, uma reflexão mais ampla, de ordem teórica, que gera tanto a concepção de educação, quanto a concepção de linguagem, quanto o ensino de língua [...]”. Para a autora, são questões da ordem de processos teóricos e metodológicos entendidos como esquemas formais e operacionais, que permitem a configuração de um conteúdo nas formulações de planejamentos e métodos para o ensino.

Nesse sentido, as indignações, especificamente para o problema de (in)definição para as questões de ensino tornam-se o nosso grande desafio. Então, todo professor precisa ser pesquisador para que saiba articular os conhecimentos formais, universais e particulares. Os valores culturais são cumulativos. As reflexões dos clássicos aristotélicos são validadas até os dias atuais. Port-Royal (1992), por exemplo, influenciou nossas gramáticas pedagógicas. Os filósofos, em geral, têm relevância no ensino, com suas reflexões sobre a linguagem, dentre outros. Rezende ressalta a importância de o professor ser habilitado com

essas reflexões em sua formação e assevera a necessária habilitação do professor com essas reflexões em sua formação. A bem dizer,

Os artigos definidos e indefinidos [trazem] a marca de uma função presente em todas as línguas já estudadas (evidentemente sob forma diversa de nosso artigo, podendo ser um prefixo, uma desinência, uma entonação, uma inversão etc.) Trata-se, portanto, de um universo formal, e esse conhecimento não é apenas conquista da linguística do século XX. É, por exemplo, através dos artigos e da dêixis, em geral, que delimitamos os conceitos e os tomamos mais gerais ou mais particulares (REZENDE, 1992, p. 159).

Tendo em vista esses fundamentos tão importantes, é imperioso posicionar-se nas imbricações do ensino, pois se sabe que é um grande desafio, sendo que, infelizmente, há fatores econômicos e políticos, há relação particular e universal, que se fazem por caminhos de interesses e, por isso, fazem o ensino não crítico, ou simplesmente omissivo, tornando-se apenas um acúmulo de informações desnecessárias.

Na teoria Culioliana, as entidades são dinâmicas (as operações do sujeito) e são responsáveis pelo processo de constituição de categorias gramaticais e das unidades lexicais. Em nossa abordagem, trabalha-se sobre “um mundo construído e sobre um mundo em construção”, conforme Rezende (2008, p. 53). Essa seria a grande distinção entre esta abordagem que defendemos neste estudo e as clássicas reflexões linguísticas. Ou seja, “os estudos linguísticos, ao organizar seus modelos para explicar o funcionamento das línguas, não conseguem sair das categorias prontas” (REZENDE, 2008, p. 52).

À luz desse entendimento, achamos pertinente a Teoria das

Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli (1990; 1999a; 1999b e 2018). Essa teoria trata do processo de categorização ao propor a articulação entre linguagem e línguas. Ela defende a ideia da gênese linguística para que possa ser encontrada em qualquer ponto espaço-temporal do desenvolvimento de uma língua (sincronia e diacronia) e também em qualquer ponto do aprendizado e domínio de uma língua; focaliza o que é dinâmico, lançando mão de um processo operatório de montagem e desmontagem de unidades, categorias e consequentemente de valores e significados.

Nesse plano, qual o lugar dos determinantes nessas abordagens e no ensino? Na perspectiva enunciativa de Fiorin, que trata das categorias do tempo, do espaço, não tem abertura para as classificações de (in)definição e, com isso, os determinantes têm menor destaque em seus estudos, se aproximam da linguística textual, na elaboração do texto e construção de sentido, em relação aos elementos de textualidade, também dão pouca relevância a esses determinantes no ensino, a saber, na coesão e na coerência. Nas abordagens interacionais de cunho enunciativo, **há vários modelos que destacam seus marcadores sem ver o todo. Como apresentamos anteriormente, Benveniste afirma que se está trabalhando com língua desde Aristóteles e, em menção à filosofia, lembra que todo trabalho é feito sobre a língua. Há pontos que essas teorias se aproximam quando se circunscrevem para as questões de ensino acerca da categoria do texto e outras do ponto de vista linguístico.**

Na perspectiva da TOPE, o lugar dos determinantes tomados por uma determinada “marca” tem seu valor; não há grau de hierarquia. Em toda marca linguística existem possibilidades de imbricação entre uma e outra, ou seja, a noção e a predicação. Culioli analisa, a partir das operações, sempre o diálogo posto na regulação. A linguagem não se

deixa formalizar tentando mostrar o momento e suas possibilidades. A linguagem, segundo o autor, é inacessível, e ele a defende como representação, como referenciação e como reformulação (regulação).

Referências

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. Tradução de Bruno Fregni Basseto, Henrique Graciano Mura-chco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENVENISTE, Émile. **Problema de linguística Geral II** [1974]. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português e Linguagens**, 6º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português e Linguagens**, 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: Formalismo et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999a, Tome II.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999b, Tome III.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: tour et détour. Paris: Ophrys, 2018, Tome IV.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990, Tome I.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gra-**

mática do português contemporâneo. 40. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FACUNDES, Leonildes Pessoa. **Das categorizações aos valores referenciais:** a (in)definição linguística em construção. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Pragmática.** In. FIORIN, José Luiz (Org.) Introdução à Linguística: princípios e análises. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos, v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

PERINI, Mário Alberto. **Princípios da linguística descritiva:** introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa.** Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Educação e sociedade:** o ensino de línguas. Didática, São Paulo, n. 28, p. 151-172, 1992.

SOBRE OS AUTORES

Ana Christina de Pina Brandão

Professora de Língua Portuguesa e Estrangeira da Rede Estadual de Ensino de Goiás, é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG), regional de Catalão, mestre em Letras e Linguística, também pela mesma universidade, onde é pesquisadora, desde 2018, do grupo de estudos e pesquisas “Laboratório de pesquisas e estudos discursivos” (TRAMA). Seu projeto de pesquisa atual tem como foco modos de subjetivação de sujeitos e da condução de condutas nas práticas discursivas neoliberais.

Ana Lúcia Dacome Bueno

Ana Lúcia Dacome Bueno é Bacharela em Ciências Sociais, Licenciada em Letras Português/ Inglês e Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Desde 2012, as relações entre gênero e poder estão no centro de seus interesses. Em 2015, passa a integrar o Grupo de Pesquisa em Leitura, Análise do Discurso e Imagens (GPLEIADI/UEM) e sua pesquisa se volta à análise discursiva das relações imagem-narrativa no cinema sob temas dos Estudos Pós-coloniais, Estudos Feministas, Pensamento decolonial e arte de resistência. Desde 2019, é Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação na linha de Estudos do Texto e do Discurso na Universidade Estadual de Maringá.

Ana Lúcia Rocha Silva

Graduada em Direito pela Universidade CEUMA, licenciada em Letras pela UFMA. É Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito Processual Civil. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão lotada no Departamento de Letras. Pertence ao quadro de professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado Acadêmico da UFMA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos do discurso e argumentação, aquisição da linguagem, morfologia derivacional e linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. É Coordenadora do Subprojeto de Letras - Língua Portuguesa do PIBID/UFMA e também Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico da UFMA.

Antonio Lailton Moraes Duarte

É graduado em Letras, habilitação Português e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Ceará (2001) e bacharel em Direito, habilitação Direito Público, pela Universidade de Fortaleza (2013). Tem mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004) e é Doutorando em Linguística pela UFC (2018). Atualmente, é Professor assistente de Linguística e Língua Portuguesa do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, “campus” de Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na interdisciplinaridade Linguística/Direito, sobretudo em relação aos processos de retextualização e de referenciação em textos jurídicos. A pesquisa de doutorado, em andamento no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, foca a desqualificação do outro em textos da esfera jurídica e midiática. Bolsista do CNPq.

Caroline Rodrigues Lima Queiroz

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão na área de Linguística Aplicada. É graduada em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão e em Direito pela Faculdade do Maranhão. É, também, advogada autônoma e professora de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

Daniele dos Santos Souza

É Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília, Licenciada em Letras Português (Licenciatura) também pela UnB (2019) e bacharela em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade Federal de Goiás (2012). Possui experiência como revisora de textos e como docente de ensino médio nas áreas de texto, literatura e gramática. Atua também como redatora publicitária e conteudista web desde 2010 e como professora voluntária de pré-vestibular comunitário/popular no Jovem de Expressão, em Ceilândia-DF. Entusiasta de pesquisas e estudos que tratam da argumentação em textos, de estudos feministas, da juventude periférica, de questões da pós-modernidade e também da educação midiática.

Eduardo Mattio

Doutor em Filosofia pela Universidade Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). É professor de Ética na Escola de Filosofia e pesquisador na área de Feminismos, Gênero e Sexualidades (FemGeS) no Centro de Pesquisa María Saleme de Burnichon da Faculdade de Filosofia e Humanidades (CIFYH), UNC. Dirige o projeto de pesquisa “Emoções, temporalidades, imagens: para uma crítica da sensibilidade neoliberal” (CIFYH, UNC). Publicou artigos e capítulos de livros em seu país e no exterior sobre corporeidade, gênero e sexualidade. Tem ensinado sobre gênero e sexualidade em várias universidades na Argentina e foi professor em diferentes programas de pós-graduação do seu país e também professor visitante do Mestrado em Antropologia Social da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. É membro do Comitê acadêmico do Doutorado em Estudos de Gênero, Faculdade de Ciências Sociais, UNC. É Diretor do Centro de Pesquisa María Saleme de Burnichon da Faculdade de Filosofia e Humanidades (CIFYH), UNC. Seu trabalho de pesquisa recente cruza questões de filosofia prática, teoria queer e giro afetivo.

Flávia Louise Nogueira da Cruz Silveira

Professora bolsista de Língua Inglesa do Instituto Estadual do Maranhão – IEMA. Graduada em Letras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desenvolvendo pesquisas sobre as questões de gênero, idade, beleza e o movimento feminista sob perspectiva metodológica da Análise do Discurso Francesa. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (UFMA/DELER/CNPq).

Hildete Pereira dos Anjos

Hildete Pereira dos Anjos é doutora em Educação (UFBA, 2006) e pós-doutora em Educação (UEPA/ PNPd/CAPES), docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade, no qual atua na Linha de Pesquisa 2 (Produção Discursiva e Dinâmicas Sócio territoriais na Amazônia) e da Faculdade de Ciências da Educação (Instituto de Ciências Humanas/Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa). É vice-líder do Grupo de Pesquisas em Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD).

Kátia Menezes de Sousa

Possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e estágio pós-doutoral na Universidade Federal de São Carlos. É professora associada e voluntária da Universidade Federal de Goiás, com vínculo de professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFCAT). É líder, desde 2003, no Diretório do CNPq, do Grupo Trama: Laboratório de Pesquisas e Estudos Discursivos. Desenvolve, com bolsa PQ do CNPq, o projeto “Práticas discursivas e os dispositivos de menoridade na condução das liberdades e das condutas da população”.

Marília Cristine Valente Viana

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional - 2021) - Linha de pesquisa: “Ensino de línguas” da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD/UFMA. Possui graduação em Letras pela Universidade CEUMA do Maranhão (1999) e Especialização em Serviços de Saúde pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atualmente, ocupa o cargo de Pró-Reitora de Gestão de Pessoas na Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos e Administração Financeira e Contábil. Integra grupos de pesquisas e tem interesse no estudo da Literatura Brasileira e Ensino de Língua Portuguesa.

Mariza Angélica de Paiva Brito

Professora do Mestrado em Estudos da Linguagem e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (Unilab); Bolsista de Produtividade em Pesquisa da FUNCAP (BPI); Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB); Pós-Doutora em Linguística de Texto, Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Líder do GELT - Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (CNPq / UNI-

LAB) e Vice-líder do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística (CNPq / UFC). Membro do GT Linguística do Texto e Análise da Conversação, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL); Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará; Desenvolve pesquisas na área de Linguística Textual, Psicanálise, heterogeneidade enunciativa e argumentação.

Marize Barros Rocha Aranha

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras - Linha de Pesquisa: “Estudos de Linguagem e práticas discursivas” e do Programa de Pós -Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional) - Linha de pesquisa: “Ensino de línguas” da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso – GruPELD. Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo de 2012 a 2015 na UFMA. Desde novembro de 2019 exerce o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria da UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas, Análise do Discurso de linha francesa, linguística Cognitiva, Linguística Textual, Gêneros, Metáfora e Argumentação.

Mônica da Silva Cruz

É Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Araraquara). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professora Associada, do Departamento de Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora local do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-UFT/UFMA/UFSC), Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD/CNPq) e Vice-coordenadora do Projeto de Extensão Entretextos (UFMA).

Rodrigo Albuquerque

É professor adjunto no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília, credenciado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da mesma instituição no nível de mestrado e de doutorado. Atua, especialmente, nas áreas de sociolinguística interacional, estudos etnográficos, cognição social, linguística de texto e ensino de português brasileiro como primeira língua e como língua adicional. Sobre a formação acadêmica, é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Mestre em Linguística pela mesma universidade e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua também pela UnB.

Roselene de Fatima Coito

Roselene de Fatima Coito possui Doutorado em Estudos Literários pela UNESP-CAR (2003). Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales – (EHESS) – Paris – sob a supervisão de Roger Chartier (2008-2009). Professora na graduação e na pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Suas pesquisas se voltam para a literatura infanto-juvenil e a imagem, sob o viés filosófico-discursivo – Michel Foucault e Jacques Rancière, e suas orientações são nas várias linguagens da arte – literatura(s), cinema(s), teatro, mangás, entre outras linguagens – sob o mesmo viés teórico.

Thiago Barbosa Soares

É professor adjunto do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui graduação em Letras, português/inglês, pela Universidade do Vale do Sapucaí (2009), em Psicologia pela Universidade Paulista (2014) e em Filosofia pela Universidade de Franca (2014), especialização em Estudos Literários pela Faculdade Comunitária de Campinas (2013), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2015) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2018). É colíder do Núcleo de Estudos da Linguagem (NEL-UFT) e membro pesquisador do Grupo de Estudos em Análise do discurso e História das ideias linguísticas (VOX-UFSCar). É ainda editor-chefe da revista Porto das Letras (ISSN-2448-0819).

Leonildes Pessoa Facundes

Leonildes Pessoa Facundes possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2021), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2008), graduação em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (1998). É professora no Departamento de Letras - Centro Superior de Timon, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando nos seguintes temas: Léxico-Gramática-Enunciação, Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: leonildespessoa@gmail.com

