

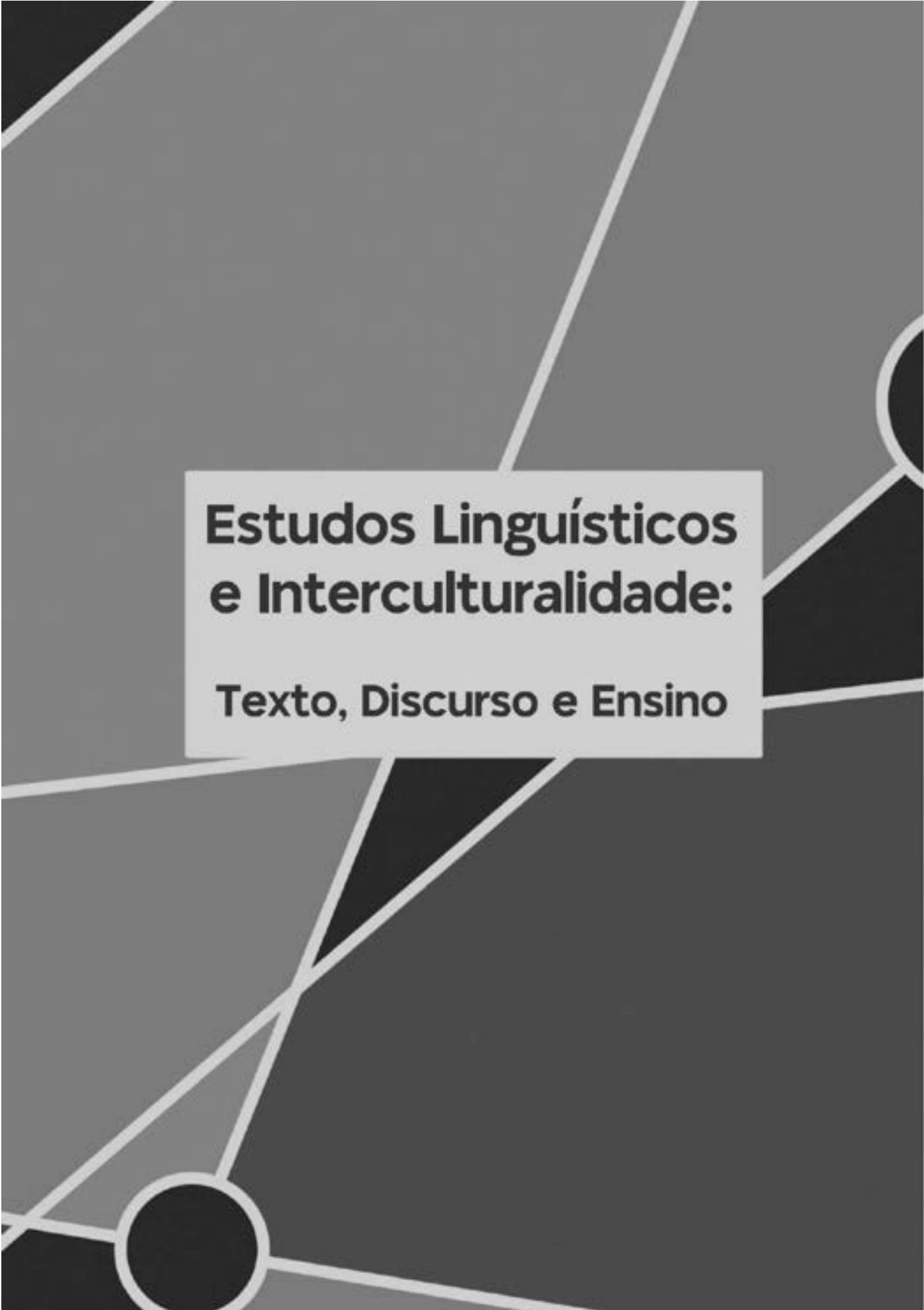
Guilherme Figueira-Borges
Luana Alves Luterman
Marília Silva Vieira
(organização)

Estudos Linguísticos e Interculturalidade:

Texto, Discurso e Ensino



EDITORA
TODAS AS
MUSAS



Estudos Linguísticos e Interculturalidade:

Texto, Discurso e Ensino

Guilherme Figueira-Borges
Luana Alves Luterman
Marília Silva Vieira
(organização)

Estudos Linguísticos e Interculturalidade:
Texto, Discurso e Ensino

1ª edição
São Paulo
Todas as Musas
2022

Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton
 Editor: Flavio Felicio Botton
 Diagramação e capa: Studio Vintage Br
 Guilherme Figueira-Borges © Luana Alves Luterman ©
 Marília Silva Vieira ©
 A revisão é de responsabilidade dos autores e autoras

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a prévia
 autorização da organização



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Kátia Aguiar CRB – 8/8898

E82	Estudos linguísticos e interculturalidade: texto, discurso e ensino/ Organização de: Figueira-Borges, Guilherme; Luterman, Luana Alves; Vieira, Marília Silva. São Paulo: Todas as Musas, 2022. Ebook - PDF 325p.
	Bibliografia ISBN 978-65-88543-80-1
	1. Linguística 2. Interculturalidade I. Figueira-Borges, Guilherme II. Luterman, Luana Alves 3. Vieira, Marília Silva.
	CDD 410
	Catálogo Sistemático Linguística 410; Interculturalidade 378.

Sumário

Apresentação

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterman e Marília Silva Vieira..... 7

Alguns Apontamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis..... 17

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

Darcilia Simões e Rosane Reis de Oliveira..... 29

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal: Uma Maneira de Olhá-lo pela Ótica Foucaultiana

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes..... 59

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora – De Freire e Franchi à Agenda 2030

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira 83

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico: Possibilidades de Resistência na Escrita de Si

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa.....105

Postulações e <i>Fake News</i> : Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos	
Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa	125
“Li Tudo”: Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor	
Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella	147
Pierre Bourdieu e o <i>Homo Academicus</i> como Fenômeno de Enunciação Sociocultural	
Juan Alberto Castro Chacón.....	165
<i>O Nascimento de Vênus</i> , Muito Além de Botticelli: O Corpo Trans de uma Afrodite na Publicidade da <i>Shell Rimula</i>	
Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges.....	181
O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício	
João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa	201
Discurso, Pós-Verdade e Liberdade	
Cesar Eduardo Duarte Elizi.....	217

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas a Partir dos Discursos de uma Aprendiz	
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank.....	231
Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística: Algumas Problemáticas e Outras Possibilidades	
Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas	251
Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística	
Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Lúcia Christie Coelho Silva e Patrícia Alves Santos Oliveira	265
Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana	
Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva	283
Sobre os Autores e Autoras	313

Apresentação

Guilherme Figueira-Borges

Luana Alves Luterman

Marília Silva Vieira

A iniciativa de criação do Mestrado Acadêmico em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI – surgiu em agosto de 2014, durante o evento científico do GELCO (Grupo de Estudos da Linguagem do Centro-Oeste), realizado na Cidade de Goiás (GO). A partir de então, formou-se um grupo de 21 docentes das áreas de Linguística e Literatura, dentre os quais 17 pertenciam ao quadro permanente da UEG e 04 eram externos. Desde que iniciou suas atividades, em 2017, o POSLLI viabilizou, a esses pesquisadores, a possibilidade de intercâmbios de informações e o aumento da produção intelectual do grupo, ampliando, assim, a implementação de melhorias acadêmico-científicas, especialmente em Goiás, mas também em estados circunvizinhos.

POSLLI legitima, desse modo, seu compromisso no que tange à formação em *Stricto Sensu* de egressos de graduação e de especialização, bem como de outros interessados, tais como docentes da educação básica e do ensino superior. A avaliação exitosa do POSLLI pela Capes, que resultou em nota 4, em seu primeiro quadriênio, está expressa na valorosa contribuição do Programa de Pós-Graduação em prol da preservação e da salvaguarda do patrimônio linguístico, literário, cultural e artístico, local e globalmente, com mestres atuantes no ensino e aprovados em Programas de Doutorado em importantes instituições do país. O POSLLI é o novo período helênico na Cidade de Goiás. Já são 56 mestres formados(as) na cidade que é Patrimônio Mundial da Humanidade, lembrada e visitada pelo legado de Cora Coralina, repertório cultural que motiva nosso fazer acadêmico.

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterma e Marília Silva Vieira

O primeiro volume da obra, intitulado *Estudos Linguísticos e Interculturalidade: Texto, Discurso e Ensino*, elenca 15 artigos e relatos de experiências vinculados à área de Linguística.

O artigo que inaugura o primeiro volume, *Alguns apontamentos da concepção sociorretórica sobre os gêneros textuais*, de Aline Moreira da Fonseca Nascimento (UEG) e Eleone Ferraz de Assis (UEG), objetiva apresentar a concepção sociorretórica dos gêneros textuais. A concepção sociorretórica baseia-se em uma análise linguística que discute a construção do texto a partir de práticas sociais, ou seja, o gênero é compreendido a partir do propósito comunicativo que ele desempenha em uma comunidade discursiva. Os autores partem da hipótese de que conhecer a concepção sociorretórica do gênero é adentrar na sua organização retórica, que compreende observar o texto em uma situação recorrente (MILLER, 1984). Para a elaboração deste artigo, eles optaram por uma pesquisa bibliográfica que traz conceitos basilares da concepção sociorretórica dos gêneros textuais. Para tanto, foi necessário mobilizar algumas definições, tais como: gênero, comunidade discursiva e propósito comunicativo. Este estudo teve como aporte teórico autores como Silveira (2005), Swales (1990), Bhatia (1993, 1997), dentre outros. Os pesquisadores esperam que este estudo contribua com a concepção sociorretórica dos gêneros textuais.

No artigo *Explorando a iconicidade e a multimodalidade no estudo de línguas*, Darcilia Simões (UERJ, UEG) e Rosane Reis De Oliveira (Membro SELEPROT – UERJ) explicam e demonstram a exploração da iconicidade no ensino de línguas, por meio, também, de recursos multimodais. Há uma breve explanação sobre as novas tecnologias e sua influência nas ações didáticas. As autoras abordam os recursos multimodais como ferramentas produtivas na prática didática, uma vez que o advento da internet os deixa disponíveis para acesso rápido e fácil. Elas abordam sucintamente os procedimentos metodológicos e a estimulação dos estudantes como elementos necessários à produtividade das aulas. Na primeira parte, consideram a contribuição da semiótica no desenvolvimento de métodos e técnicas didático-pedagógicos para o desenvolvimento das competências da leitura. À guisa de rememoração, discorrem sobre o que é iconicidade, aproveitando para falar de índices, ícones e símbolos, bem como exemplificá-

Apresentação

los nos textos verbais e não verbais, com vista a demonstrar sua aplicação. Na segunda parte, apresentam uma breve explanação dos fundamentos da multimodalidade, segundo Kress e Van Leeuwen. Na terceira parte, apresentam as vantagens do trabalho com a iconicidade e com a multimodalidade no ensino da leitura e da produção textual, uma vez que a identificação de índices, ícones e símbolos nos textos-corpus construirá o arcabouço a partir do qual será não só produzida a compreensão e a interpretação dos textos, como também será viabilizada a produção de textos a partir dos insumos extraídos das leituras.

Em *O enunciado doutrinário sobre a simplificação da linguagem no processo penal: uma maneira de olhá-lo pela ótica foucaultiana*, de Návia Regina Ribeiro da Costa (PUC-Goiás) e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG), as pesquisadoras compartilham um relato de experiência baseado no aporte teórico-epistemológico foucaultiano. O objetivo é apresentar como a teoria foucaultiana contribui para estudar enunciados da prática discursiva jurídica, especificamente do Processo Penal (perante o Tribunal do Júri). O objeto é um enunciado sobre o uso de “linguagem simplificada (clara)”, inscrito em uma doutrina do Direito Processual Penal, numa relação com os enunciados emergentes na própria prática discursiva jurídica do Tribunal do Júri, sendo estes últimos materializados em um processo judicial de crime doloso contra a vida em trâmite nesse domínio discursivo. O relato de experiência ancora-se em estudo bibliográfico (ALMEIDA, 2007), tendo como principal base teórica os estudos de Foucault (2000, 2003a, 2003b, 2008 e 2014). Elas apresentam o trabalho como uma “nova maneira de olhar” o objeto pela ótica da teoria foucaultiana, expressando uma ação de reflexão sistemática sobre um paradigma que constrói uma realidade de mundo jurídico na esfera pesquisada. Por isso, entendem ser necessário problematizá-la.

A investigação científica intitulada *Para uma didática da análise linguística enunciativa na educação libertadora: de Freire e Franchi à Agenda 2030*, cuja autoria é de Sinval Martins de Sousa Filho (UFG-UA) e de Madalena Teixeira (UA), ao articular os pressupostos teóricos e metodológicos da educação libertadora de Paulo Freire e da análise linguística de Carlos Franchi, demonstram como essa proposta de imbricação pode se relacionar o objetivo 4 para o desenvolvimento

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterma e Marília Silva Vieira

sustentável (ODS 4) da *Agenda 30* da ONU. Os dois pesquisadores objetivam, ainda, refletir como a categoria criatividade (re)elaborada por Freire e Franchi pode impulsionar e transformar a educação escolar, alcançando-a a um patamar de formação para a liberdade. A partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, valemo-nos dos estudos de Freire (1981; 1985; 1993) e Franchi (1991; 2002; 2006) para o desenvolvimento da problemática apresentada, redimensionando o eixo franchiano para Análise Linguística Enunciativa e demonstrando como as atividades com temas geradores da proposta freireana podem ser correlacionadas com as das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em aulas de língua portuguesa. As análises do ODS 4 da Agenda 30 e das obras de Freire e Franchi demonstram ser viável a construção de uma educação escolar libertadora a partir das intervenções didáticas propostas pelos dois educadores, indo ao encontro do preconizado para a sociedade do século XXI.

Sarah Suzane Bertolli (IFG), Cristina Batista de Araújo (CEPAE-GO) e Alexandre Ferreira da Costa (UFG), na obra *Memórias de leitura em abordagem discursiva no contexto acadêmico: possibilidades de resistência na escrita de si*, investigam memoriais de leitura e formação escolar, a partir de uma prática enveredada no contexto acadêmico com proposta interativa de leitura/escuta e escrita de memoriais. A partir de uma abordagem dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011 e 2017; VOLÓCHINOV, 2019), analisaremos o gênero discursivo memorial em sua maleabilidade e escritura literário-acadêmica de resistência. Na teia da história das pedagogias e práticas da leitura, busca-se encontrar o processo de leitura da memória desnudada pela escrita de si de professores em formação, a partir da análise de doze memoriais que constituíram a trilha e a culminância da disciplina Estágio de Português na Universidade Federal de Goiás. Tal conjuntura memorial é tecida para compreender a formação leitora, quanto à posição axiológica das práticas de ensino-aprendizagem da leitura rememoradas, a fim de analisar o movimento que vai do discurso à prática da leitura na escola e para problematização dos processos teórico-metodológicos envolvidos na constituição do sujeito-leitor. Constata-se a relevância de uma prática de memória de leitura em tempos contemporâneos autoritários, em que as práticas para uma educação voltada

Apresentação

à liberdade se embatem com movimentos censitários que prejudicam a formação de leitores.

Já no artigo *Postulações e fake news: os efeitos de “verdade” nos discursos midiáticos*, de Damião Francisco Boucher (UFT) e Thiago Soares Barbosa (UFT), a proposta foi traçar um percurso descritivo-interpretativo acerca dessas redes de dizeres sobre a (des)informação, categorizada popularmente pelo sintagma de origem inglesa “fake news” (notícias falsas). Nesse percurso, verificamos como estas redes se constituem através da mídia e se estabelecem como força mantenedora de um imaginário que concebe os sentidos de verdade como já estabilizados e emanentes de um espaço social exclusivo, a saber, o campo midiático. Para tal análise, utilizamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso com o objetivo de examinar como os discursos sobre as “fake news” fazem funcionar seus efeitos e, por conseguinte, projetar a verdade como sendo uma propriedade particular do campo intelectual, um produto exclusivamente institucional. Sobre o objeto de análise, buscamos construir um corpus variado, constituído por trechos de matérias de sites de grande circulação como o Blog do Google Brasil (2022), intitulado “PL 2630 pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários” e de outros sites de notícias como, G1 (2022) e Uol (2022), a fim de compreender como é constituída a composição da rede de sentidos sobre as fake news.

O artigo científico empreendido por Luzmara Curcino (UFSCar), Gustavo Rosa (UFSCar) e Simone G. Varella (UFSCar), denominado “*Li tudo*”: discursos sobre a leitura e o orgulho de ser leitor, analisa alguns enunciados sobre a leitura, nos quais se pode depreender maneiras dessa expressão do “orgulho” de ser leitor que compõem os discursos sobre essa prática, o enunciável social e historicamente legitimado sobre esse tema. O exemplo investigado foi destacado de um conjunto de outros enunciados obtidos em entrevistas realizadas com personalidades conhecidas nacionalmente e que foram produzidas e publicadas na mídia tradicional brasileira. Nestas entrevistas, entre outros temas mais centrais, tais personalidades eram instadas a falar de si e o fizeram recorrendo, entre outros aspectos de seu perfil e em corroboração com um certo ethos por elas visado, à alusão a seus hábitos e gostos de leitura. Essas entrevistas com políticos, empresários,

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterman e Marília Silva Vieira

artistas e cientistas ou especialistas tornaram-se ocasião privilegiada para se aludir à leitura, mesmo que *en passant*, mesmo que de maneira muito gratuita e sem relação com os temas principais condutores da entrevista. Os autores fundamentam-se em princípios da Análise de Discurso, em especial, segundo a “ordem dos discursos”, do filósofo Michel Foucault (1999), da História Cultural da leitura, conforme estudos de Roger Chartier (1998, 2019), e dos estudos recentes sobre a história das ‘emoções’, tais como desenvolvidos por Jean-Jacques Courtine (2016). Sobre os estudos dos discursos sobre a leitura no Brasil, apoiam-se especialmente em Márcia Abreu (2001a, 2001b, 2006) e nas reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores do LIRE.

O texto *Bourdieu e o homo academicus como fenômeno de enunciação sociocultural*, de Juan Alberto Castro Chacón (UFG), objetiva refletir sobre a academia, no sentido que lhe dá o sociólogo Pierre Bourdieu (2004; 2008; 2010; 2011; 2015), e, conseqüentemente, sobre o *homo academicus*, como fenômeno de enunciação sociocultural, uma vez que o acadêmico/cátedra se afinca, segundo Bourdieu, como privilégio e distinção. Assim, mediante leituras e reflexões bibliográficas, observamos como se constrói a enunciação da distinção e do prestígio da academia, além de discutir a idealização do capital sociocultural inserida nessa enunciação. Finalmente, e ao percebermos a sua constituição, refletimos sobre acadêmico (catedrático) como fenômeno enunciativo, no processo que se instaura, segundo o próprio Bourdieu (2008, p. 61), na reprodução do campo universitário como campo de poder.

Em seguida, Guilherme Rodrigues Valadão (UEG), Luana Alves Luterman (UEG) e Guilherme Figueira-Borges (UEG) apresentam a pesquisa chamada *O nascimento de Vênus, muito além de Botticelli: o corpo trans de uma afrodite na publicidade da Shell Rimula*. Os autores objetivam analisar, à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, o vídeo *O Causo da Afrodite*, parte da campanha publicitária *De Causo em Causo*, da marca de lubrificantes automotivos *Shell Lubrificantes*, produzida pela *Wunderman Thompson Brasil*. Investiga a construção/constituição discursiva do sujeito Afrodite, além de esquadrihar seu corpo para decifrá-lo conforme os deslizamentos da normalidade que circula sobre como pode e deve ser

Apresentação

adestrado à utilidade e docilidade homogeneizante da(s) formação/formações discursiva(s) que compõem esse sujeito. Como resultados, constatamos que o sujeito Afrodite se constitui a partir do que é considerado ordem do universo feminino de acordo com o domínio da memória dos sujeitos e que o corpo do indivíduo Afrodite apresenta elementos que o fazem feminino segundo imagens intericônicas do que é ser mulher. Como conclusões, apontamos que a falta de uma referência de um corpo trans no meio publicitário voltado para o mercado automotivo de caminhões, predominantemente masculino, cis-gênero e heterossexual, causa estranheza, por ser deslizante do perfil discursivo heteronormativo, biopoder cristalizado numa sociedade patriarcal e falocêntrica.

O capítulo intitulado *O xadrez como prática de si: sobre o ensino de uma vida em exercício*, de João Kogawa (UNIFESP), Kevyn R. Nascimento (UNIFESP) e Jonathan A. Feitosa (UNIFESP), propõe uma reflexão discursiva sobre uma prática extensionista desenvolvida em nossa universidade. A partir das lições ensinadas no projeto de extensão *O Xadrez no espaço acadêmico: lazer, integração e conexão social*, elencamos alguns aprendizados daí resultantes no que concerne à formação do sujeito como sujeito do (auto)conhecimento. Nessa perspectiva, jogar xadrez é mais do que simplesmente mover peças, mas constituir-se sujeito a partir de uma série de práticas de si. Autor-reflexão, cálculo, abstração e disciplina, portanto, compõem um espaço amplo para o exercício da promoção intelectual de si para si mesmo.

O artigo *Discurso, pós-verdade e liberdade*, de Cesar Casella (UEG), referencia a Pós-verdade, um ambiente cultural em que características específicas deste nosso tempo influenciam a relação que os sujeitos estabelecem com a maneira de produzir e consumir textos, tanto escritos quanto orais, o que parece redesenhar alguns contornos do que entendemos como discurso. O autor pretende atualizar o conceito de discurso, bem como atuar numa breve análise das consequências já observadas e sentidas de sua nova configuração vis-à-vis sobre o fenômeno da Pós-verdade.

Em *Expandindo olhares sobre emoções e identidades na aprendizagem de línguas a partir dos discursos de uma aprendiz*, Mariana

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterma e Marília Silva Vieira

Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB) e Hélio Frank (UEG) buscam caracterizar aspectos discursivos das emoções a partir da problematização de um contexto de aprendizagem de LE (inglês), com vistas à ampliação de análise dos fatores emocionais em meio às questões identitárias e de poder. Para isso, utilizam como referencial teorias sociais de identidades e relações de poder para discutir a maneira como, a partir das práticas identitárias que ocorrem em sala de aula, as emoções podem ser repensadas fora e para além da dicotomia individual versus social. O contexto de análise se deu a partir das experiências de aprendizagem em sala de aula e de relação com a língua inglesa vividas por uma estudante de inglês no Brasil. Os autores compreendem que nervosismo, ansiedade, baixa autoestima e falta de motivação (tradicionalmente considerados fatores afetivos individuais, segundo a literatura de aquisição de segunda língua) são também socialmente forjados a partir de construções identitárias, práticas discursivas e relações desiguais de poder. Essa rediscussão abre espaço para as emoções serem repensadas, com a problematização e desnaturalização do espaço de aprendizagem chamado sala de aula.

No capítulo *Livros didáticos e tecnologias digitais na educação linguística: algumas problemáticas e outras possibilidades*, Cristiane Rosa Lopes (UEG) e Carla Conti de Freitas (UEG), pesquisadoras/es do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG), participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professoras/es de Línguas (GEFO-PLC/CNPq/UEG), têm em vista a promoção de uma educação linguística, que considere as pluralidades que nos constituem e nos cercam, e com as quais interagimos cotidianamente. A partir de percepções advindas da realização de alguns desses estudos, os objetivos das autoras, no artigo deste livro, são: (i) discutir algumas problemáticas na educação linguística, relativas a materiais didáticos e tecnologias digitais; (ii) refletir sobre novas possibilidades de educação linguística proporcionadas pelo uso de tecnologias digitais.

O texto *Histórias da formação docente: reflexões sobre colonialidade linguística*, de Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (UFR), Lígia Christie Coelho SILVA (SEDUC-MT/PPGEdu-UFR) e Patrícia Alves Santos OLIVEIRA (SEDUC-MT), remete a um corpus de pesquisa

Apresentação

composto por histórias compartilhadas e discutidas num grupo formado por professoras(es) que se reúnem para compartilhar suas práticas, para discutir suas experiências diárias e exercitar um olhar crítico às questões que perpassam a docência de língua inglesa no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. O grupo é chamado GEPLIMT, um grupo de estudos formado por duas professoras universitárias e cerca de vinte professoras(es) de inglês de diferentes escolas da rede pública de ensino. Foi criado em dezembro de 2019 e, desde então, os integrantes têm se encontrado mensalmente para discutir questões abordadas em materiais selecionados para ler ou assistir previamente. Algumas professoras relataram episódios que remetem a colonialidades que experienciaram durante seu curso de graduação. A discussão focalizou o desafio de aprender inglês para se tornar docente, enfrentando a colonialidade linguística que ainda está presente na universidade e é mantida por docentes e discentes em diferentes espaços educacionais. Esses relatos remetem às palavras de Kilomba (2019, p. 51), quando afirma que “[n]esse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. Ao interpretar tais episódios com base no pensamento decolonial, as autoras esperam poder também encontrar formas de reconstruir suas práticas em outros termos.

O artigo que finaliza a obra comemorativa do primeiro quadriênio chama-se *POSLLI, reconhecimento lexical em língua inglesa de alunos de uma escola pública goiana*, cuja autoria é de Stênio Magalhães Silva (UEG) e de Eduardo Batista da Silva (UEG). O objetivo principal é problematizar o ensino de vocabulário em uma perspectiva quantitativa. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) avaliar o nível de reconhecimento lexical de alunos de uma escola pública da cidade de Caldas Novas-GO; 2) observar diferenças entre as turmas analisadas; 3) destacar o vocabulário que apresenta dificuldade aos alunos. Aplicamos um teste de nível vocabular, *The Updated Vocabulary Levels Test* (WEBB; SASAO; BALLANCE, 2017), que averigua o conhecimento das palavras mais frequentes da língua inglesa; e 4) analisar as expectativas do Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019) quanto ao tratamento a ser dispensado ao léxico da língua inglesa. Os

Guilherme Figueira-Borges, Luana Alves Luterma e Marília Silva Vieira

autores optaram por incluir uma discussão pautada no referido documento porque pretenderam realizar uma comparação entre as exigências do documento e o nível lexical do alunado, não como uma relação de causa-consequência, mas, sim, em uma perspectiva analítica quanto à preocupação com questões lexicais. Eles Aplicaram um teste de nível vocabular, *The Updated Vocabulary Levels Test* (WEBB; SA-SAO; BALLANCE, 2017), em formato múltipla escolha. Participaram da pesquisa 466 alunos, divididos em 7 turmas, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 9 turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Médio.

A miríade temática dos artigos e dos relatos de experiências e a heterogeneidade dos procedimentos metodológicos preconizada por eles ampliam a formação intelectual sobre as perspectivas descritivas, interpretativas e analíticas. Ao proporcionarmos a circulação desses textos científicos cuidadosamente elaborados para a democratização do conhecimento desenvolvido em diversas universidades brasileiras e estrangeiras, almejamos não apenas a extensão das percepções epistemológicas e temáticas, mas também das operacionalizações analíticas e críticas por meio das interdisciplinaridades e das interculturalidades convocadas nos artigos pelas interfaces com múltiplas áreas das ciências humanas.

Por fim, gostaríamos de agradecer à Universidade Estadual de Goiás Câmpus Cora Coralina, pelo apoio destinado às atividades do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que possibilitou a publicação desta obra.

Alguns Apontamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

Aline Moreira da Fonseca Nascimento
Eleone Ferraz de Assis

1. PALAVRAS INICIAIS

Sabe-se que a concepção sociorretórica tem orientado muitos estudos sobre gêneros textuais. Essa perspectiva tem contribuído, sobretudo, com a discussão sobre as especificidades dos gêneros que circulam socialmente no contexto universitário e profissional. Ela, de acordo com Marcuschi (2008), analisa e identifica os movimentos e os passos da estrutura do gênero, preocupando-se com o aspecto socio-institucional. Nessa concepção de gênero, nota-se que há uma maior preocupação com a escrita e uma visão marcada pelos conceitos de comunidade discursiva e propósito comunicativo.

A concepção sociorretórica do gênero sintetiza as teorias e tendência das Ciências Sociais a partir das contribuições de Bakhtin (1992), Miller (1994) e Swales (1990). Uma obra que tem destaque nos estudos sociorretóricos de Gêneros é *Genre Analysis: English in academic and research setting* (SWALES, 1990), que formaliza alguns critérios de identificação de gênero textual, comunidade discursiva, organização retórica e modelo CARS.

É importante ressaltar que Swales (1990) apresenta o modelo CARS (*Create a research space*), que em português significa criar um espaço de pesquisa, como fonte metodológica para a realização da análise de gêneros acadêmicos ou profissionais, como resumos, resenhas,

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis

ofícios, entre outros. Por meio deste modelo, é possível realizar uma descrição sociorretórica do gênero a partir da forma prototípica, ou seja, a forma mais comum de determinado gênero. Esta forma, tida como prototípica, tem sido utilizada em diferentes ocasiões dos contextos sociocomunicativos.

A concepção aqui discutida foi consolidada a partir de vários estudos sobre a linguagem e o discurso na segunda metade do Século XX. Bhatia ([1997]2001), Miller (1984) e Swales (1990) são os principais autores que desenvolvem estudos acerca da organização retórica articulada aos propósitos comunicativos do texto. A concepção sociorretórica consolidou ideias de caráter social da linguagem que estavam imbricadas na busca de um ensino de escrita renovado tanto na perspectiva acadêmica quanto na profissional.

Pensando nisso, este artigo busca, a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentar alguns apontamentos sobre a concepção sociorretórica dos gêneros textuais que discute a construção do texto a partir de práticas sociais, ou seja, o gênero é compreendido a partir do propósito comunicativo que ele desempenha em uma comunidade discursiva.

2. APORTE TEÓRICO

A perspectiva sociorretórica consolidou-se na segunda metade do século XX com a “virada retórica” dos estudos do comportamento humano e do discurso (SILVEIRA, 2005). Essa “virada retórica” contribuiu para uma reflexão sobre a necessidade de a escrita ser adequada aos propósitos comunicativos. Ou seja, ela defende que os produtores de textos, sobretudo no espaço acadêmico, utilizem-se de procedimentos para que o texto se torne adequado aos padrões e às regularidades das situações recorrentes (SILVEIRA, 2005). Além disso, é preciso atentar para o contexto e a situação comunicativa.

Irmanado a essas assertivas, Silveira (2005, p. 78) afirma que a:

As palavras realizam muito mais do que simplesmente fazer afirmações sobre o mundo. Veja-se, para ilustrar, o exemplo clássico da sentença “A janela está aberta”, que pode ter significados muito além de uma simples afirmação factual sobre um fenômeno físico. Dependendo do

Alguns Apontamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

contexto em que ocorre o enunciado, ele pode veicular vários atos de fala, como, por exemplo, um pedido para fechar a janela, uma reclamação sobre algo anteriormente acertado e não cumprido, uma explicação de um fato ocorrido, etc.

Desse modo, o sentido do enunciado se constrói no contexto em que ele é produzido. Como defende Miller (1984), a linguagem é considerada uma forma de ação, não é isolada. Portanto, sempre está relacionada a um contexto, em uma dada situação, para que tenha sentido.

A perspectiva aqui discutida foi consolidada graças a vários estudos feitos sobre a linguagem na segunda metade do século XX, entre eles os de Bhatia ([1997]2001), Miller (1984) e Swales (1990). Vale registrar que a concepção sociorretórica defende ideias acerca do caráter social da linguagem que estão imbricadas na busca de um ensino de escrita renovado tanto na perspectiva acadêmica quanto na profissional.

Dentro dessa visão sociorretórica, convém assinalar mais especificamente a grande contribuição que a análise de gênero vem dando à necessária tarefa de se descreverem alguns gêneros escritos que circulam nas esferas acadêmicas e profissionais, cujo domínio é de grande interesse dos indivíduos que deles necessitam para bem desempenharem suas tarefas comunicativas institucionais. (SILVEIRA, 2005, p. 10).

Essa perspectiva, nesse sentido, analisa e identifica os movimentos retóricos que caracteriza como os passos da estrutura do gênero. Preocupa-se, sobretudo, com o aspecto socioinstitucional, primordialmente, dos gêneros acadêmicos ou vinculados ao campo profissional. Nota-se assim que, na abordagem sociorretórica, há uma maior preocupação com a escrita e uma visão extremamente marcada pelos conceitos de comunidade discursiva e propósito comunicativo.

Pesquisas mostram que o gênero se institui em uma situação recorrente em um dado contexto (MILLER, 1984) e se dá por meio de ações tipificadas em vários momentos da comunicação humana, seja no trabalho, na escola, em casa, na universidade ou no trabalho. Indo nessa direção, para a análise sociorretórica de um gênero, Swales (1990) propõe o modelo chamado CARS, instrumento capaz de examinar os

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis

movimentos/passos da estrutura do gênero que possuem certa regularidade.

Dedicando-se sobremaneira ao estudo da abordagem sociorretórica, Swales (1990) apresentou reflexões acerca da construção do texto. Seus estudos basilares sobre gênero, comunidades discursivas e propósito comunicativo revelam as influências dos gêneros na sintaxe, no discurso e na retórica. Também atribui importância às situações de leitura, por compreender que um enunciado pode ter mais de uma função, dependendo do propósito comunicativo do falante. Sua proposição é observar a estrutura retórica do gênero e seus movimentos. É o caso dos gêneros acadêmicos ou profissionais – resenhas, resumos, ofícios –, presentes em duas comunidades discursivas (acadêmica e profissional) e inseridos com determinado propósito comunicativo.

Salienta-se, portanto, que a abordagem sociorretórica tem como ponto de partida em seus estudos os conceitos de gênero, comunidade discursiva e propósito comunicativo. Assim, o primeiro conceito que ganha destaque é o dos gêneros textuais.

Acerca dessas assertivas, Biasi-Rodrigues, Araújo e Sousa (2009) afirmam que os usos da linguagem influenciam o mundo social e se concretizam em diferentes gêneros textuais, uma vez que os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos concernem a formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis (BAZERMAN, 2005).

Nesse sentido, a perspectiva sociorretórica enfatiza a inter-relação dos gêneros e como estes se constituem em práticas sociais entre os indivíduos. Segundo Miller (1994), o gênero tem o propósito de induzir o interlocutor em favor de um determinado discurso, por se tratar de concepção que parte da retórica (a arte de argumentar), pois é sabido que todo discurso carrega uma intenção ou defesa de alguma ideologia.

A esse respeito Bhatia ([1997]2001, p. 103) defende que

os gêneros se definem essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dão origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e

Alguns Apontamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais.

Martin (1984, p. 25) afirma que os gêneros são “uma atividade gradativa, direcionada para um objetivo e dotada de um propósito, na qual, como membros de uma cultura, os falantes se engajam”. Os gêneros, portanto, são utilizados para realizar determinadas funções dentro da interação social, com propósito comunicativo e intenções que podem ser públicas ou particulares – o que Swales (2004) denomina propósitos múltiplos.

Bazerman (2005, p. 32) conceitua gêneros da seguinte maneira:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Na percepção de Bazerman (2005), os gêneros são utilizados para a concretização de fatos sociais, na relação entre os sujeitos mediante atos de fala cuja atividade compartilhada possui determinados propósitos comunicativos. Swales (1990) considera que a noção de gênero está vinculada ao uso efetivo da língua e também às interações sociais ou atividade discursiva e é dependente do tipo de atividade que o indivíduo executa, o que tem influência na forma de se comunicar.

Bawarshi e Reiff (2013, p. 16) defendem que

Os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações. Essa concepção reconhece que os gêneros tanto organizam como geram espécies de texto e ações sociais numa complexa e dinâmica relação recíproca.

Portanto, os textos que produzimos nas situações comunicativas durante a atividade humana demonstram nossa bagagem de conhecimento cultural, os quais se concretizam por meio dos gêneros.

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis

Segundo ainda Silveira (2005), a noção de gênero liga-se aos inúmeros fatores circunscritos à produção e à recepção de textos, considerando, portanto, os entornos contextuais, principalmente os socio-culturais e ideológicos, que estão na subjacência dos usos da língua nas interações humanas.

Bezerra, Biasi-Rodrigues e Cavalcante (2009, p. 180) explicam que

Os gêneros, desse modo, são socialmente autorizados por meio de convenções e inserem-se nas práticas discursivas dos membros de culturas disciplinares específicas. Essas práticas discursivas, em grande parte, refletem não somente as convenções utilizadas por comunidades disciplinares específicas, mas também as convenções sociais, incluindo mudanças sociais, instituições sociais e conhecimento social, que, de certo modo, podem ser vistos como contribuições significativas para o que a teoria de gêneros chama de “conhecimentos de gênero”.

Desse modo, a interação entre os indivíduos permite saber o que pode ou não pode ser admitido dentro do conjunto de conhecimento de determinada comunidade. Para Swales (1990), a definição de gênero se distingue ainda em: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, a razão ou lógica subjacente ao gênero e a terminologia elaborada pela própria comunidade discursiva.

O gênero é tido como uma classe de eventos comunicativos. O evento, portanto, é uma situação de comunicação. O propósito comunicativo, por sua vez, se dá com o objetivo ou objetivos do gênero, auxiliando na identificação da comunidade discursiva, seus valores, expectativas e repertório.

Para muitos estudiosos, a noção de propósito comunicativo apresenta-se como um dos conceitos centrais para a compreensão da construção, a interpretação e o uso dos gêneros, ainda que nem todos eles se utilizem dessa terminologia (BEZERRA, 2006).

Bhatia (1993) destaca que o propósito comunicativo representa as regularidades típicas da organização do gênero. O autor defende ainda que essas regularidades devem ser consideradas como cognitivas, já que elas refletem as estratégias que os membros de uma determinada comunidade de discurso profissional utilizam na elaboração e entendimento do gênero – um conhecimento social convencionalizado dentro de uma comunidade.

Alguns Aparentamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

Swales (1990) também afirma que

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. (SWALES, 1990, p. 58).

O autor acima considera ainda que o propósito comunicativo determina a ação retórica e que só há compreensão do propósito comunicativo quando se analisa o gênero. “O propósito seria a força que estabelece o foco da ação retórica do gênero” (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA, 2009, p. 26). O conceito, em sua concepção original, é o critério privilegiado na definição de gênero, pois embasa o gênero e determina não apenas a sua estrutura esquemática, mas as escolhas de conteúdo e estilo, que são entendidas, na visão de Bakhtin (2003), como indissoluvelmente ligadas no todo do enunciado e são igualmente determinadas pela especificidade de um dado campo da comunicação. Os gêneros também têm suas especificidades, e é o que passa a definir sua forma prototípica. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 113) explicam que

Um texto será classificado como sendo do gênero se possuir os traços especificados na definição de gênero. Por outro lado, pode-se usar o critério de semelhança para a classificação no gênero, ou seja, a inclusão no gênero pode ser determinada pela semelhança com outros textos na grande família do gênero.

Por conseguinte, aqueles textos que possuem semelhanças dentro de uma determinada categoria são protótipos. Outra característica que merece destaque diz respeito à razão ou lógica subjacente do gênero. “O gênero tem uma lógica própria porque assim serve a um propósito que a comunidade reconhece” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 114).

De sua parte, a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso depende da situação em que ocorre e como ocorre

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis

tal gênero. Para que não reste nenhuma dúvida, é preciso que se perceba o comportamento comunicativo dos interlocutores e se dê conta da evolução e função dos gêneros, uma vez que cada gênero desempenha determinada função dentro da interação social.

Desse modo, compreende-se que a concepção sociorretórica do gênero textual leva em consideração o gênero, o propósito comunicativo e a comunidade discursiva. São esses os elementos fundamentais para a compreensão da abordagem cuja percepção do gênero se dá em uma situação recorrente. O gênero é analisado, portanto, por meio de sua estrutura retórica e prototipicidade, já que faz parte de uma dada comunidade discursiva.

Infer-se, assim, que a concepção sociorretórica do gênero derivou de estudos dos gêneros textuais, propósito comunicativo e comunidade discursiva. O gênero textual foi tomado como ponto de partida de tal estudo e imbricado à classe de eventos comunicativos, aos propósitos comunicativos, à prototipicidade, à lógica subjacente ao gênero e à terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso.

Os gêneros acadêmicos e profissionais são estudados por intermédio da concepção sociorretórica por possuírem certa regularidade, um propósito comunicativo e por fazerem parte de alguma comunidade discursiva.

Importante o registro aqui de que os estudos sociorretóricos dos gêneros apresentam uma concepção baseada nos princípios traçados por Swales (1990), segundo os quais o contexto é importante para se compreender o texto e verificar que este se dá com um propósito comunicativo dentro de uma comunidade discursiva.

Ademais, o modelo criado por Swales (1990) permite a análise de gêneros mais satisfatoriamente, buscando observar os traços mais evidentes e o propósito que solidificam as práticas discursivas materializadas nos gêneros. Por certo, ao se apresentar a concepção sociorretórica do gênero, evidencia-se o caminho percorrido, iniciando-se com o conceito de gênero e em seguida com os conceitos de comunidade discursiva e o propósito comunicativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apresentar alguns apontamentos sobre concepção sociorretórica do gênero. Para esse estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Pôde-se inferir que o estudo dos gêneros textuais a partir da concepção sociorretórica envolve também a discussão acerca do propósito comunicativo e da comunidade discursiva. Nesse sentido, a reflexão sobre o gênero textual está imbricada a classe de eventos comunicativos, propósitos comunicativos, prototipicidade, lógica subjacente ao gênero e a terminologia utilizada por cada comunidade discursiva.

As referências basilares deste estudo foram Swales (1990), Bhatia (1997) e Miller (1993). Estes autores possibilitaram a discussão da concepção sociorretórica a partir de uma determinada comunidade discursiva e reflexão da materialização dos gêneros textuais. Cabe ressaltar também que um dos pontos cruciais foi a busca pela compreensão do importante papel do discurso e dos usos sociais da língua na compreensão do conceito de gênero. Pode-se observar, a partir dessa revisão de literatura, que a análise de gêneros textuais deve levar em conta a intenção nos atos comunicativos dos indivíduos, haja vista que os gêneros são textos com algum propósito comunicativo e estão imersos em uma comunidade discursiva.

Os estudos sociorretóricos dos gêneros apresentaram uma concepção baseada nos princípios traçados por Swales (1990), de que o contexto é importante para compreender o texto e que este se dá com um propósito comunicativo dentro de uma comunidade discursiva. Swales (1990) cria um espaço de pesquisa, por meio do modelo de CARS, para observar o gênero estudado. Mediante o que foi pesquisado, percebeu-se ainda que o modelo criado por Swales (1990) permitiu a análise de gêneros, buscando observar os traços mais evidentes e o propósito que solidificam as práticas discursivas. Este modelo, o CARS, cria um espaço de pesquisa para que sejam observados os movimentos retóricos de cada gênero.

Esta pesquisa, por ser de cunho bibliográfico, não apresenta uma análise baseada no modelo de CARS, o intuito aqui delineado foi de apresentar alguns apontamentos sobre a concepção sociorretórica de

Aline Moreira da Fonseca Nascimento e Eleone Ferraz de Assis

gênero, evidenciando o caminho percorrido, que se inicia com o conceito de gênero e segue a comunidade discursiva e o propósito comunicativo. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa seja um ponto de partida para trabalhos que se orientem pela abordagem sociorretórica do gênero.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *The Dialogic Imagination*. Four Essays. M. Holquist (org.), C. Emerson e M. Holquist (trad.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 19-46.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (Orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.
- BHATIA, V. K. Análises de generous hoje. Trad. de Benedito Gomes Bezerra. *Revue Belge de Philologie et d' Histoire*, Bruxelles, n.75, PP. 629 -652, 1997. In: Rev. de Letras – Nº 23 – Vol. 1/2 – jan/dez. 2001. Pp. 102 – 115.
- _____. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.

Alguns Aparentamentos da Concepção Sociorretórica sobre os Gêneros Textuais

- BIASI-RODRIGUES; Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A R; BEZERRA, M. A. (Orgs) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, J. R. 1984. "Language, Register and Genre". In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Children Writing: A Reader* (pp. 21-29). Geelong: Deakin University Press.
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MILLER, Carolyn. "Genre as Social Action". *Quartely Journal of Speech* 70. (1984) pp. 151-157.
- _____. Rhetorical Community: The cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (org). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SWALES, John. *Genre Analysis – English in academic and research setting*. Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

Darcilia Simões
Rosane Reis de Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tentamos explicar e demonstrar a exploração da iconicidade no ensino de línguas, lançando mão, inclusive, de recursos multimodais. Nas preliminares, fizemos uma breve explanação sobre as novas tecnologias e sua influência nas ações didáticas. Consequentemente, abordamos os recursos multimodais como ferramentas produtivas na prática didática, uma vez que o advento da internet os deixa disponíveis para acesso rápido e fácil. Em continuidade, falamos sucintamente sobre a questão metodológica e a estimulação dos estudantes como sendo elementos necessários à produtividade das aulas.

Na primeira parte, trouxemos algumas considerações sobre a contribuição da semiótica no desenvolvimento de métodos e técnicas didático-pedagógicos para o desenvolvimento das competências da leitura. À guisa de rememoração, discorremos sobre o que é iconicidade, aproveitando para falar de índices, ícones e símbolos, bem como exemplificá-los nos textos verbais e não verbais, com vista a demonstrar sua aplicação.

Na segunda parte, apresentamos uma breve explanação dos fundamentos da multimodalidade segundo Kress e Van Leeuwen.

Na terceira parte, procuramos apresentar as vantagens do trabalho com a iconicidade e com a multimodalidade no ensino da leitura e da

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

produção textual, uma vez que a identificação de índices, ícones e símbolos nos textos-cópus construirá o arcabouço a partir do qual será não só produzida a compreensão e a interpretação dos textos, como também será viabilizada a produção de textos a partir dos insumos extraídos das leituras.

Finalizando, tecemos algumas considerações para arrematar o que foi tratado no artigo.

PRELIMINARES

A discussão sobre metodologias facilitadoras do ensino de língua é uma constante na preocupação de todo docente. Os sucessivos levantamentos de dificuldades manifestadas pelos estudantes induzem-nos à busca de novos métodos e técnicas que possam, além de estimular o interesse pelo estudo dos conteúdos, fazer com que estes se mostrem mais transparentes para absorção pelos alunos.

As novas tecnologias têm trazido contribuições relevantes para o enriquecimento das aulas em geral e das aulas de língua em especial, pois oferecem múltiplos recursos que permitem a ilustração das aulas com material verbal e não verbal — imagens, áudio e vídeo —, fazendo com que as aulas ganhem maior dinamicidade e, portanto, se tornem mais atraentes. Não que façamos apologia de aulas-comédia, tampouco entendemos que só se aprenda brincando, no entanto, aulas totalmente secas — sem apelo aos mil e um recursos tecnológicos disponíveis os quais permitem ilustrações bem-humoradas — já não funcionam tão bem, pois os estudantes vivenciam intensamente os ambientes tecnológicos e são capazes de eles mesmos buscarem exemplário útil para as aulas.

Em decorrência desse cenário, os recursos multimodais — objetos (que, em última análise, são textos) produzidos em variadas linguagens e meios — ganham cada vez mais relevância. Charges, memes, tirinhas, histórias em quadrinho (HQ), vídeos e áudios estão disponíveis ao internauta e podem funcionar como excelentes recursos didáticos, desde que usados com parcimônia e adequação. Há um sem-número de publicações importantes sobre multimodalidade que podem auxiliar os docentes no conhecimento e na consequente exploração de

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

recursos multimodais como os já mencionados. Gunther Kress e Stephen Van Leeuwen (1996, 2001 e 2010) assinam valiosas publicações sobre o tema *multimodalidade*.

Como os objetos multimodais reúnem elementos construídos por signos de diferentes linguagens e seus respectivos códigos, emerge, então, a necessidade de trabalhar-se a *iconicidade*, sobre a qual falamos a seguir.

1. A CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA E A ICONICIDADE

Sentimos necessidade de repetir um trecho de nosso livro **Para uma teoria da iconicidade verbal** (SIMÕES, 2019), embora em outras palavras, em função da importância do registro.

A indeterminação da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo: este é um sinal, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto ou um conceito abstrato. Segundo Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não está presente no signo; é um rastro. Essa ilusão é necessária para que o signo funcione como tal; afinal, o signo está no lugar de alguma outra coisa e, embora na plena presença do signo, o conceito de algo é definitivamente adiado. Mas a natureza da linguagem é tal que não se pode deixar de ter a ilusão de ver o signo como uma presença, isto é, de ver, no signo, a presença da “coisa” ou do “conceito”, uma escritura que não seja dependente de um algo presente, atual.

E é nesse raciocínio que podemos ampliar a nossa abordagem na sala de aula para aceitar e conceber a grande contribuição da ciência semiótica para a área do ensino de línguas, uma vez que, nas novas formas de comunicação, amplia-se a investigação linguística para além do texto verbal. A semiótica nos oferece suporte teórico significativo para a compreensão das funções e efeitos dos signos nos textos verbais, não verbais e multimodais.

No entanto, o docente que pretende adentrar nos campos da semiótica precisará entender muitos conceitos dessa ciência para explicar com certa firmeza e segurança como se lê um texto com base na iconicidade, por exemplo. Assim, precisará saber, por exemplo, que o

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

signo é algo que representa algo que ali não está. Isso implica pensar sobre o que de fato ele representa, como representa, por que assim representa?

Para responder tais indagações, é necessário conhecer as categorias sógnicas e suas relações com o mundo das coisas e com os sentidos humanos, antenas captadoras de signos, as quais mandam mensagens para o cérebro, onde, então, serão interpretados. O aparecimento da multimodalidade exige a ampliação do trabalho didático-pedagógico de preparação para a leitura, já que o texto complexo, ou multimodal, congrega signos de diversa natureza e cada um aciona um órgão sensorial específico para o trabalho de compressão e interpretação.

A presença de elementos verbais e não verbais, às vezes ao lado de recursos de áudio, vídeo, imagens em movimento, exige do intérprete (leitor, interlocutor) competências mais sofisticadas voltadas para a percepção de forma, tamanho, posição, cor, som, textura etc.

Semioticistas já se ocuparam com criar tabelas de significação das cores, por exemplo. Com auxílio da geometria, trabalham-se as formas. A acústica oferece elementos para estudo dos sons. A cinética se ocupa do estudo do movimento. E assim seguem as ciências conexas ou campos semióticos diversos com que se interage na produção de leitura de textos multimodais.

Em sendo a Semiótica a ciência da significação, é indispensável considerar as instruções semióticas na produção de materiais de ensino de qualquer natureza, pois, em última análise, estudar implica leitura, e esta demanda compreensão das funções e dos valores sógnicos inscritos nos textos.

Iniciamos nossos estudos sobre iconicidade trabalhando com livros sem legenda (SIMÕES, 2009¹) como recurso para o processo de alfabetização de crianças que não se letravam pelos métodos usuais (palavração, sentencição etc.). Naquela pesquisa descobrimos que o traçado das imagens conduzia o olhar dos alfabetizando que tinham por tarefa produzir as legendas para os livros.

¹ Tese *O Livro de Legenda e a redação*, defendida em 1994, sob a orientação de Maria Helena Duarte Marques, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

Aprendiam a grafar as palavras à medida que necessitavam usá-las em seus pequenos textos. Não havia mediação oral; as palavras eram tratadas como um desenho diferente para o objeto em foco.

Como o que nos interessa aqui é a iconicidade, cumpre lembrar que quanto mais objetivos os traçados das imagens dos livros, mais palavras eram trazidas ao quadro, onde eram “desenhadas” para que os alunos as copiassem. Qual não foi nosso espanto quando os alunos começaram a depreender as letras e seus sons ao fazer associações com outras palavras que continham ora a mesma inicial, ora a mesma sílaba. Exemplos: Palavras com inicial ou sílaba semelhante de *bola* — *bolo*, *bala*, *belo*, *bule* etc. Nesse ponto, passamos a observar a iconicidade na escrita e na pronúncia, pois as associações se davam nos dois níveis.

Cremos que já estão sentindo necessidade da definição de iconicidade. Ei-la: “Trata-se de uma propriedade semiótica fundada na plasticidade — propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior” (SIMÕES, 2017, p. 49).

A partir do sucesso dessa pesquisa (85 por cento dos alunos obtiveram o letramento), decidimos avançar nos estudos da iconicidade dos quais já temos muitas publicações e dos quais já decorreram diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado orientadas por Darcilia Simões no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Continuando as observações teóricas, entendemos que observar a iconicidade em elementos plásticos (imagens) parecer ser um processo menos complicado, todavia veja-se o seguinte excerto:

Tanto a enunciação quanto a coenunciação refletem mundos particulares mediados (no caso do texto linguístico) pelo código verbal. Para nós, a plasticidade textual é referência de iconicidade e pode funcionar como base para a condução do intérprete à mensagem básica inscrita no texto. A despeito da absoluta arbitrariedade apregoada pelos estruturalistas, as bases funcionalistas vêm fortalecendo passo a passo a existência de iconicidade nas gramáticas das línguas, demonstrando a existência de uma correlação um a um entre forma e interpretação semântico-pragmática, pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados. (SIMÕES, 2019, p. 91)

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

O que queremos indicar é que a iconicidade está presente em textos verbais e não verbais: nestes, a sua depreensão é facilitada pela imagem ou som ou qualquer outro signo não verbal, enquanto naqueles são necessárias algumas habilidades linguísticas e pragmáticas específicas para a identificação de índices, ícones e símbolos (categorias sógnicas apuráveis na iconicidade).

Serão índices os elementos textuais que funcionam como pistas para a descoberta de seu significado. No não verbal é fácil lembrar do velho exemplo “onde há fumaça há fogo” em que a fumaça aparece como elemento indicial de que algo está em chamas. Então, afirmamos que a fumaça é signo indicial; no verbal, vários são os mecanismos que servem de índices em que vão se ancorar alguns possíveis sentidos. O mecanismo da dêixis é, por exemplo, produtor de índices por excelência, mas é necessário desenvolver uma competência leitora para que os alunos entendam a funcionalidade da dêixis e a reconheçam como índice do momento da enunciação, por meio da apropriação de classes gramaticais específicas e, portanto, indiciais – pronomes pessoais e demonstrativos, advérbios e formas temporais. A dêixis funciona como um elemento de coesão referencial e indicial para fora do texto. Ao reconhecê-la, o leitor precisa buscar, no repertório cognitivo, os possíveis sentidos que podem ser atribuídos ao elemento referenciado.

As retomadas textuais anafóricas também são índices, pois apontam para um outro lugar no texto e, por esse motivo, ajudam na manutenção temática e na sequenciação. Essas retomadas servem para promover a continuidade do texto, interligar as partes, dando sequência ao texto, para que não se perca a unidade que vai garantir a boa compreensão.

Para explicar melhor o papel desses índices, trazemos um exemplo num trecho da obra “Antes de nascer o mundo” de Mia Couto:

Eu vivia num ermo habitado apenas por cinco homens. Meu pai dera um nome ao lugarejo. Simplesmente chamado assim: “Jesusalém”. Aquela era a terra onde Jesus haveria de se descruificar. E pronto, final. Meu velho, Silvestre Vitalício, nos explicara que o mundo terminara e nós éramos os últimos sobreviventes.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

O romance citado é narrado em primeira pessoa. O narrador-personagem, Mwanito, relata momentos da família, quando saíram da cidade e foram morar em um lugar deserto. Nas primeiras páginas, de onde se retirou o trecho em destaque, já podemos perceber a relação do narrador com a memória. Mwanito faz referências à cidade onde viveu. A fim de direcionar a leitura, o enunciador faz referências ao espaço da narrativa e ao espaço de narração, ao momento da enunciação e ao momento em que a história aconteceu com elementos dêiticos e anafóricos. Com o pronome demonstrativo “aquela”, por exemplo, que se refere à “terra onde Jesus haveria de se *descrucificar*”, o enunciador retoma os vocábulos *ermo*, *lugarejo* e “*Jesusalém*”. Com o uso do pronome demonstrativo “aquela”, então, o narrador se refere à terra Jesusalém numa clara coesão anafórica, mas também nos dá a entender que ele não vive mais lá, pelo uso do “aquela” como índice de afastamento (uma clara demonstração de dêixis anafórica). Concluindo, o pronome “aquela” é índice de Jesusalém, mas também de afastamento.

Agora, passamos a discorrer sobre o ícone. Segundo Simões (2019, p. 92) “Em palavras simples, o ícone é uma representação plástica, modelar (por similaridade), de uma ideia ou ideologia”. Assim sendo, recorreremos a Ítalo Calvino, quando trata de nossa capacidade imaginativa:

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo a cena de um romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (CALVINO, 1995, p. 99).

O autor de *Seis propostas para o próximo milênio* ensina que o texto cinematográfico também passou por um texto escrito que é “visto” mentalmente (imaginado) pelo diretor. A corporeidade do filme é reconstruída num set e será, posteriormente, fixada em fotografias de um filme. Os filmes são, pois, o resultado de uma sucessão de etapas imateriais e materiais, em que as imagens tomam forma;

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

nesse processo, o “cinema mental” da imaginação a que se refere Calvino desempenha funções análogas e tão importantes quanto as da produção de um filme, em que a câmera registra as sequências a serem exibidas.

Esse é um processo altamente icônico. A plasticidade é inicialmente imaginada e, em seguida, transformada em imagens concretas projetáveis: o filme.

Nosso cinema mental é um produtor de ícones por excelência, por isso é possível representar seres existentes e fictícios, uma vez que, na tela mental, eles são construídos. É interessante ressaltar que essa construção pode ser materializada em textos verbais ou não verbais. Por exemplo, na literatura, a iconicidade se constrói com palavras.

Simões (2019, p. 92) explica

Do ponto de vista da análise verbal, a iconicidade pode ser observada não só no plano da estruturação gramatical, mas também num plano maior, mais abrangente, da trama textual. É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto; a disposição do material textual na folha branca (gráfico ou do design textual) etc. Também o projeto do texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado.

Quanto aos símbolos, estes são signos cujo significado é convencionalmente construído. São signos sociais que não podem ser alterados ao bel prazer dos usuários sob pena de não compreensão por parte do interlocutor. Dentre os signos convencionais, a língua é um dos mais importantes, se não o mais importante. Os significados linguísticos são convencionados e precisam ser assim utilizados para garantia da interação.

Veja-se o que diz o excerto: “o símbolo é uma manifestação signica que generaliza uma apreensão-interpretação, transformando o signo em referência ecossistêmica e, algumas vezes, pansistêmica (capacidade de sobrepor-se a sistemas diversos)” (SIMÕES, 2019, p. 92).

Observemos as imagens a seguir:

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas



Figura 1 – Seleção das autoras

O desenho do sol, sozinho, não é símbolo, é ícone. Quando ele aparece associado a outros ícones, podemos interpretá-lo como símbolo. Na capa do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o sol é símbolo de seca, de aridez, de pouca vida ou nenhuma. Ele é o causador da falta de vegetação, do solo agreste e da consequente migração dos nordestinos. Na foto ao lado da capa do livro, o sol tem simbologia completamente antitética à imagem da capa, pois, associado à imagem da planta em estado de broto, dos raios claros e do céu em tonalidades de azul, ele representa a vida, o crescimento, a vegetação abundante e verde; ele é a fonte de energia para a realização da fotossíntese. Nas palavras de Eco,

O homem explica a complexidade da experiência por atividades simbólicas, organizando-a em estruturas de conteúdo a que correspondem sistemas de expressão. O simbólico não só permite 'nomear' a experiência, mas também organizá-la e, portanto, constituir-la como tal, tornando-a pensável e comunicável. (ECO, 1991, p.201)

Assim sendo, os símbolos são os signos mais frequentes da vida cotidiana, uma vez que a comunicação verbal, quer seja oral, quer seja escrita, é a ferramenta básica de interação.

As três categorias sóicas — índices, ícones e símbolos — participam dos textos em geral. Tanto os verbais quanto os não verbais, ou ainda os multimodais, constroem-se mesclando tais categorias, para que a mensagem pretendida seja transmitida com a maior eficiência possível.

A iconicidade, portanto, se constrói a partir das estratégias com que os signos são atualizados nos textos. A sua eficiência na condução

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

do intérprete — o interlocutor — é comprovada quando este atinge a compreensão da mensagem no menor tempo possível.

No texto verbal, a iconicidade se constitui a partir de: a) a melhor escolha lexical e seu posicionamento estratégico; b) a estruturação sintagmática; a diagramação do texto na página; c) o emprego de fontes (caixa alta, maiúscula e minúsculas, itálico, negrito, sublinhado; tamanho, tipo) etc.

No texto não verbal, construído por imagens, gráficos, tabelas etc. a posição dos elementos deve ser também estratégica para poder funcionar como elemento-guia — o icônico — para os olhos do leitor, conduzindo-o na direção da mensagem básica. Cores, tamanhos e posições também são traços relevantes no texto não verbal. Vejamos esse conceito na prática de leitura da charge seguinte:



Figura 2 – De Golpes Digitais

O título da charge já nos antecipa uma leitura possível, a de que alguém está sofrendo uma ação criminal: um golpe. No desenho, a imagem do aplicativo de conversa WhatsApp já demonstra o que o

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

personagem estava fazendo com o celular na mão. O desenho no balão é o símbolo do aplicativo. Na segunda parte do desenho, o símbolo aparece com um braço e uma mão, roubando o relógio do personagem, o que indica o golpe. O golpe, portanto, foi realizado por meio digital, no aplicativo em referência. Numa segunda leitura, podemos entender uma metáfora bastante curiosa: o maior golpe que sofremos é o roubo do tempo que despendemos com esse aplicativo. O que simboliza esse “roubo”? A mãozinha do aplicativo apanhando o relógio, símbolo do tempo. Então, o desenho do aplicativo é símbolo, e o roubo do relógio (ícone do tempo) é índice da perda de tempo. A iconicidade da charge se constituiu com as estratégias imagéticas por denotação, mas também por conotação, o famoso sentido figurado.

Em um primeiro momento, pode parecer que falar de iconicidade seja algo um tanto extravagante. Todavia, é importante lembrar que lidamos com ela o tempo todo. Em situações como aguardar atendimento no consultório médico, na agência bancária, no caixa de supermercado etc., demanda escolhas pautadas na iconicidade, por exemplo, no tamanho de filas, no número de pessoas na sala de espera do consultório. Viajar num ônibus ou lancha exige escolha de embarcar ou não devido à lotação correta ou excesso desta. Preços estampados em produtos ou omitidos orientam nossas escolhas. Esses são dados icônicos que norteiam nossas decisões. Portanto, elementos icônicos atravessam nosso cotidiano e carecem de nossa atenção.

Nos processos de leitura não é diferente. É preciso treinar a atenção para que esta seja direcionada para elementos que funcionam como índices ou ícones (já que os demais são símbolos), a fim de elaborar uma trilha mental para a leitura.

Ilustrando:

O Homem Nu

Ao acordar, disse para a mulher: — Escuta, minha filha: **hoje** é dia de **pagar a prestação** da televisão, **vem aí o sujeito** com a conta, na certa. Mas acontece que **ontem** eu não trouxe **dinheiro** da cidade, estou a nenhum.

— **Explique** isso **ao homem** — **ponderou** a mulher.

— **Não gosto** dessas coisas. **Dá um ar de vigarice**, gosto de **cumprir** rigorosamente as minhas **obrigações**. Escuta: quando ele vier a

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago. (.....) Fernando Sabino [Grifamos]

Os grifos indicam os elementos que conduzem a leitura. Servem de âncoras do conteúdo. Âncoras textuais são palavras ou expressões ativas nos textos, as quais atuam como elementos que garantem uma estruturação temática e auxiliam na progressão das ideias do texto. É da identificação das âncoras textuais que se pode inferir a alta ou baixa iconicidade de um texto (SIMÕES, 2019, p. 117).

Outro exemplo:



Figura 3 – Tirinha Dona Anésia

Em se tratando de um texto complexo — constituído de mais de um código: verbal e não verbal — cumpre observar que, nos quadros 2, 3 e 4, o elemento verbal não é bastante, a iconicidade se realiza no quadro 4, onde aparecem os nove ventiladores, cujo núcleo informativo estava ausente nos quadros 2 e 3.

Segundo a semiótica social, a língua faz parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social. Assim sendo, nenhuma modalidade de linguagem pode ser estudada de maneira isolada. A língua — falada ou escrita — não pode ser entendida senão articulada a outros modos de representação que participam da composição de um texto. Portanto, os textos, em geral, são construtos multimodais, e a escrita é apenas uma de suas formas. Disso decorre que o ato de ler não deve se centralizar apenas no que está escrito, já que a escrita se constitui

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Dionísio (2007) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como a linguagem oral e a gestual. Na fala da referida autora, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” percebe-se, claramente, que ela entende a multimodalidade discursiva como um traço constitutivo de todos os gêneros textuais escritos e orais (p. 178)

Os arcabouços teóricos de Nascimento et al. (2012, p. 530) defendem que nenhum texto é monomodal e/ ou monossemiótico. Pelo contrário, todo texto é multimodal e multissemiótico. Há textos que são materializados unicamente através da escrita. Ainda assim, esses textos trazem consigo marcas e traços multimodais: cores e fontes diferenciadas em um mesmo texto, o tamanho da fonte, o itálico, o negrito, o sublinhado etc.

Os autores de “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens” ainda acrescentam que

Em um mundo cada vez mais interconectado, passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais (por exemplo, vídeos podem ser editados e postados na Internet, documentos podem ser enviados em intervalos de segundos ou compartilhados simultaneamente). Somos também assediados por novos gêneros textuais (por exemplo, blogs, anúncios *pop-up* e mensagens de incentivo em *Powerpoint*) e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar (por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente). (2011, p. 532).

Para dar corpo ao que descrevemos, trazemos um breve exemplo de uma das páginas do livro *A grande fábrica de palavras*, das autoras francesas Agnès de Lestrade e Valeria Docampo.

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

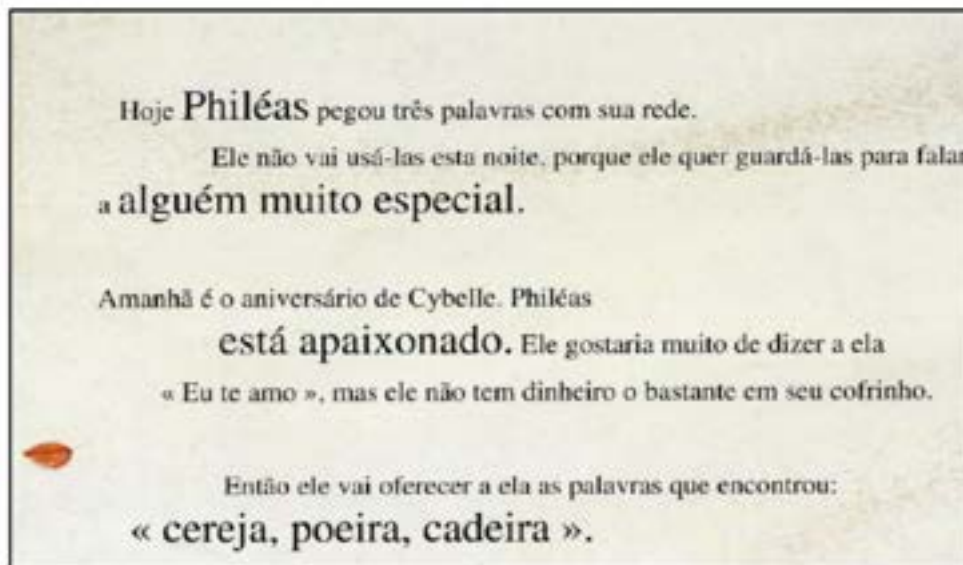


Figura 4 – A grande fábrica de palavras

O livro narra a história de dois adolescentes que moram numa cidade onde se fabricam as palavras. Somente as pessoas ricas podem comprar palavras para usar, já que são muito caras. Philéas, o garoto que protagoniza a narrativa, é pobre, logo não pode comprar palavras. Limita-se, como todos os outros pobres, a pegar palavras ao vento e guardá-las para usar em ocasiões especiais. Assim, nesse trecho, vemos que ele pegou três palavras em sua rede e queria dá-las para Cybelle, por quem é apaixonado. Como não tem dinheiro para comprar “eu te amo”, oferece apenas as palavras que encontrou. Vejamos como são apresentadas as palavras “Philéas”, “alguém muito especial”, “está apaixonado”, “cereja, poeira e cadeira”. Todas essas palavras estão grafadas com letras bem maiores que as demais. Philéas é o personagem principal da narrativa, logo vem com letras maiores. Como ele vai dar as palavras para Cybelle, o termo “alguém muito especial” aparece maior, para dar ao leitor a compreensão de que a menina tinha mais importância que todo o dinheiro que ele poderia ter para comprar as palavras certas, afinal “está apaixonado” também adquire maior importância na história. As únicas palavras que ele tinha também aparecem com letras maiores, porque adquirem, na história, uma importância de promessa de casamento, como se fossem a comida, o lar e tudo o que possa pousar sobre eles.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

Fica aqui nossa indicação de leitura, porque o livro em questão é uma obra exemplar de leitura multimodal, trazendo diversas possibilidades de leituras em modos semióticos.

Em *Reading images*, Kress & Van Leeuwen (1996), temos que:

1. Um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes;
2. Cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional;
3. É necessário um entendimento sobre como ler estes textos.

Assim sendo, Nascimento *et all* defendem a necessidade de preparação para o multiletramento, de modo a ser possível o enfrentamento dos textos em geral com olhos na multimodalidade, isto é, em todos os seus compósitos. Afinal, tudo significa.

Constata-se, então, que levar em conta a iconicidade dos componentes de um texto tem relevância no processo de aprendizagem da leitura. Por isso, habilidades novas precisam ser desenvolvidas, e a iconicidade é um caminho de aquisição/desenvolvimento das estratégias de leitura.

No texto multimodal propriamente dito — que contém o verbal e o não verbal ao mesmo tempo, como recursos de áudio, vídeo, imagens em movimento — a iconicidade se constrói de forma mais complexa, uma vez que ela implica a combinação de formas, cores, tamanhos, sons, ritmos, andamento etc., tudo devidamente articulado para que seja, de fato, comunicante.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A MULTIMODALIDADE.

Assim Gunther Kress (2011, p. 38) define multimodalidade:

‘Multimodalidade’ nomeia o campo em que o trabalho semiótico ocorre, um domínio para investigação, uma descrição do espaço e dos recursos que ganham significado de uma forma ou de outra (ver também Jewitt, 2009). Na perspectiva de diferentes teorias e abordagens — psicologia, estudos de mídia, pedagogia, estudos de museu, arqueologia, sociologia de diferentes tipos — constituídos de forma diferente questões conduzem a distintas ferramentas teóricas e metodológicas,

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

elaboradas para as necessidades de cada caso. Conforme mencionado, a abordagem teórica apresentada aqui é a de uma teoria do significado e comunicação, semiótica social, de modo que as ferramentas desenvolvidas são moldadas por essa teoria². (Tradução nossa)

A multimodalidade geralmente envolve combinações de fala, gestos, texto, processamento de imagem e não só. Contém sempre duas ou mais modalidades de comunicação. Os textos multimodais são os chamados textos complexos, porque trazem, em si, signos de mais de uma natureza. São, assim, construções híbridas que merecem tratamento especial, embora não sejam estranhas ao estudante contemporâneo que convive diuturnamente com os aparatos de comunicação digital.

A multimodalidade e a semiótica social, juntas, permitem questionar (1) o significado e a construção de significado; (2) a agência dos criadores de significado, a constituição da identidade em signos e criação de significado; (3) as restrições (sociais) que enfrentam para fazer sentido; (4) o entorno da semiose social e do conhecimento; (5) o modo como o "conhecimento" é produzido, moldado e constituído distintamente em diferentes modos e por quem. A multimodalidade inclui questões em torno dos potenciais — as possibilidades — dos recursos que estão disponíveis em qualquer sociedade para a construção de significado e, portanto, como o 'Conhecimento' aparece de forma diferente em modos diferentes.

Reconhecer a parcialidade da linguagem implica que todos os modos em um conjunto multimodal sejam tratados como contribuintes do significado desse conjunto; a linguagem é sempre um portador parcial do significado de um todo textual / semiótico. Esse conjunto pro-

² Texto original: 'Multimodality' names the field in which semiotic work takes place, a domain for enquiry, a description of the space and of the resources that enter into meaning in some way or another (see also Jewitt, 2009). In the perspectives of different theories and approaches – psychology, media studies, pedagogy, museum studies, archeology, sociology of different kinds – differently constituted questions lead to distinct theoretical and methodological tools, elaborated for the needs of each case. As mentioned, the theoretical approach presented here is that of a theory of meaning and communication, social semiotics, so the tools developed are shaped by that theory.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

blematiza a noção de "linguagem" de duas maneiras: primeiro, no contexto da multimodalidade, a linguagem não pode mais ser tratada como uma explicação completa do significado, mas vista como apenas fornecedora de uma cota parcial na produção da semiose.

Uma análise multimodal consiste em considerar a relação entre os diferentes códigos semióticos (visuais, escritos, sonoros etc.) para a produção/compreensão do sentido de um texto.

A análise multimodal deve trabalhar com conceitos e métodos que não são específicos à língua, ou a nenhum outro modo, mas que podem ser aplicados relacionando-se os diferentes modos. Tais conceitos deverão necessariamente centrar-se nas funções comunicativas que podem ser realizadas por vários ou todos os modos semióticos. (VAN LEEUWEN, 2005, p. 15)

Os recursos visuais e sonoros que acompanham o linguístico na atividade de fala são retextualizados na escrita, como acontece, por exemplo, nos textos escritos de peças teatrais e roteiros de filmes.

Ao concebermos os gêneros textuais como multimodais, não atrelamos os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos ou caricaturas, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador: os parágrafos, as margens, os itens, o itálico, o negrito, o título, a pontuação etc.

O estudo da multimodalidade implica, por conseguinte, uma reflexão sobre certas questões fundamentais como a relação imagem/texto e como os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e criados na interpretação por meio dos modos representacionais e comunicacionais (JEWITT, 2009).

De acordo com Holanda (2011, p. 130-131)

Kress e Van Leeuwen (op. cit.) referenciados pelos conceitos da GSF de Halliday (1994) adaptaram e ampliam as funções hallidayana: a primeira ideacional (representa o que está em nossa volta, como também o sistema de crenças e conhecimento) a segunda, a interpessoal, (apresenta as interações sociais entre os participantes do discurso) e a terceira, a textual (revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir significados, e para caracterizar as funções que os diferentes modos semióticos realizam, liga as partes do texto num

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

todo coerente, constituindo e ligando este texto a contextos situacionais), que descreve como a linguagem visual representa experiência, se relaciona com o observador e estabelece e se organiza como estrutura visual). Os teóricos argumentam ainda que tanto os recursos semióticos visuais, como os verbais, servem aos propósitos comunicacionais e representacionais.

A *Gramática do Design Visual* (GVD) de Kress e Van Leeuwen toma por base a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e parte do pressuposto de que, da mesma forma que a linguagem verbal, a visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais, para se descreverem todos os significados veiculados textualmente.

Kress & Van Leeuwen (2001, p. 1) apontam, mais recentemente, que a dominância da monomodalidade começa a ser revertida. Não apenas a comunicação de massa, as páginas de revistas e as histórias em quadrinhos, por exemplo, mas também documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos do governo etc. têm adquirido ilustrações coloridas e de layout e tipografia sofisticados; não apenas o cinema e as performances exuberantes semioticamente e vídeos de música popular, mas também a vanguarda das artes da alta cultura começaram a usar uma crescente variedade de materiais, cruzando os limites entre as várias disciplinas de arte, design e performance, na direção multimodal de obras de arte em geral, eventos multimídia etc.

Kress e Leeuwen (2006), na teoria semiótica funcional das imagens, utilizam uma *organização metafuncional* para realizar seus significados, cujas funções são análogas às metafunções propostas por Halliday (1985; 1994).

A *metafunção representacional* — análoga à metafunção ideacional na linguagem que ocorre na transitividade; em Kress e Leeuwen (2006), essa metafunção aponta para as estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem.

A *metafunção interativa* — análoga à metafunção interpessoal de Halliday — é responsável pela relação entre participantes; Kress e Leeuwen (2000) contemplam recursos visuais que constroem as relações de quem vê e o que é visto, envolvem participantes representados

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

(as pessoas, os lugares e as coisas representados em imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam por meio de imagens, produtores e espectadores de imagens).

Os participantes interativos são, portanto, pessoas reais que produzem e entendem as imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de diferentes formas, regulam o que pode ser 'dito' com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado. (KRESS e LEEUWEN, 2006, p. 114, tradução nossa) ³

Nessa metafunção, a linguagem é percebida como instrumento de interação com os outros, para estabelecer e manter relações com as pessoas. Dessa forma, ao utilizar a linguagem, atuamos sobre o outro, influenciando-o e sendo influenciados. Nessa metafunção, a articulação e compreensão dos significados sociais nas imagens derivam da articulação visual dos significados sociais na interação face a face, das posições espaciais associadas a diferentes tipos de atores sociais em interação (estejam eles sentados ou de pé, lado a lado ou de frente uns aos outros etc.)

De acordo com a GDV, as representações de interação podem ocorrer por meio dos seguintes mecanismos:

- olhar: quando os participantes representados olham para o espectador, os vetores, formados pelas linhas dos olhos dos participantes, conectam os participantes com o espectador. O olhar pode ser de demanda (o participante olha diretamente para o leitor) ou oferta (o participante olha para o leitor de maneira indireta).
- enquadramento/distância entre os participantes interativos e os participantes representados. As distâncias que as pessoas mantêm dependem de suas relações sociais: proximidade para pessoas mais íntimas ou distanciamento para estranhas.

³ Texto original: "Interactive participants are therefore real people who produce and make sense of images in the context of social institutions which, to different degrees and in different ways, regulate what may be 'said' with images, how it should be said, and how it should be interpreted".

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

- perspectiva: demonstrada a partir da escolha do ângulo ou ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados: ângulo frontal, oblíquo e vertical.
- modalidade: o termo *modalidade* vem da linguística e refere-se ao valor de verdade ou credibilidade das declarações (realizadas linguisticamente) sobre o mundo, ou seja, se as imagens e o conteúdo são verdadeiros, efetivos, reais, ou são incoerentes ou ficcionais. A modalidade é observada a partir de quatro dimensões: naturalística, abstrata, tecnológica e sensorial.

A *metafunção composicional* — análoga à metafunção textual da linguagem segundo Halliday — é responsável pela estrutura e formato do texto. Kress e Leeuwen (2006) estabelecem uma relação entre os elementos constituintes da imagem, fazendo com que a imagem produza sentido. Os autores da GDV (2006, p.176) se referem à composição assim: “existe um terceiro elemento: a composição do todo, a maneira em que os elementos representacional e interativo são feitos para se relacionar uns com os outros, a forma como eles são integrados em um todo significativo”⁴, [tradução nossa]. Essa metafunção refere-se aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Segundo Oliveira (2020, p.10),

A composição relaciona os significados representacionais e interativos da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados:

- valor da informação: a colocação de elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e ao espectador) lhes dá os informativos específicos. Valores anexados às várias 'zonas' da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.
- saliência: os elementos (participantes, representacionais e interativos sintagmas) são feitos para atrair a atenção do espectador para diferentes graus, como percebido por fatores como colocação em primeiro ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças em nitidez etc.

⁴ Texto original: “There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole.”

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

– enquadramento: a presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (percebidos por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadro reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles juntos compõem ou não compõem algum sentido.

A GDV aborda aspectos do texto quanto à interação, representação e composição, e desse modo, relaciona esses elementos de forma integrada visando a um todo significativo. De tal modo, fornece um arcabouço de instrumentos capazes de possibilitar a realização de leituras menos superficiais.

Estabelecendo um diálogo entre multimodalidade e iconicidade, teremos que reeducar o olhar sobre os textos de modo que nos seja possível identificar, por exemplo, figura/fundo (conceito desenvolvido pela Psicologia da Forma, também conhecida como Gestalt Theory), a partir da qual se orienta a percepção do que se mostra como principal numa comunicação e do que funciona apenas como moldura, cenário.

Percepção figura-fundo refere-se à tendência do sistema visual para simplificar uma cena com um objeto principal que nós estamos olhando (a figura) e tudo o que forma o fundo. O conceito de percepção figura-fundo é, muitas vezes, ilustrado com a clássica ilusão de “fases ou vasos”, também conhecida como o vaso de Rubin.

A ilustração a seguir vem demonstrar que, de acordo com a abordagem da Gestalt, o todo é mais (ou diferente) do que a soma de suas partes. O termo Gestalt vem da palavra alemã que significa “forma”.



Figura 5– O vaso de Rubin⁵

⁵ O vaso de Rubin, a mais clássica das figuras ambíguas estudadas pela psicologia.

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

Nessa figura, destaca-se, em branco, o desenho de um vaso. Entretanto, tal vaso é emoldurado por duas faces simétricas que, num primeiro momento, não são percebidas, pois atuam apenas como fundo para a imagem do vaso. Num primeiro olhar, o contorno do vaso orienta uma percepção geral, uma vez que todo vaso tem um contorno. Todavia, se tal imagem for inserida num contexto em que se indague quantos perfis aparecem nesta figura, possivelmente o vaso perderá o destaque tornando-se fundo, enquanto as faces passarão à condição de figura. Assim sendo, verifica-se que tudo depende do enfoque.

Essa teoria da percepção propõe que as pessoas captam sentido do mundo à sua volta, vendo elementos separados e distintos e combinando-os em um todo unificado. Por exemplo, se você olhar formas desenhadas em um pedaço de papel, sua mente provavelmente irá agrupar as formas em termos como semelhança ou proximidade. Isso ocorre quando nos deparamos com um texto qualquer. Num primeiro momento, aprecia-se o conjunto. No entanto, para organizar a compreensão da mensagem, faz-se necessário ordenar os componentes textuais em principais (figura) e secundários (fundo). Para realizar essa operação, a iconicidade dos componentes textuais é algo relevante, pois será ela que os vai organizar em principais e secundários.

Ilustrando:

Na hora de transmitir uma ideia graficamente, um dos motivos (não o único) pela escolha de um ícone e não por uma palavra é a velocidade de leitura e interpretação. Uma exigência que, em condições extremas de tempo e de distância, não tem como não ser aceita. Nesses casos, a identificação do signo e seu significado tem de ser imediato e muito mais rápido que a leitura de uma palavra ou frase.

(.....)

Mas esta exigência de velocidade na leitura e interpretação do signo não se limita a estes sinais puramente funcionais. É também uma virtude da iconização de mensagens com funções mais complexas. É o caso daqueles cartazes nos quais se recorre a um ícone para aludir-illustrar o conceito a ser transmitido.

O design de um cartaz que – por exemplo –, para anunciar a representação de uma ópera inclua uma imagem, deve descobrir o ícone exato, aquele que evoque imediatamente a obra e provoque a sensação de sua proximidade, eminência e valor cultural e, ademais, sugira a hierarquia artística proposta. (Norberto Chaves)

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

Na identificação dos ícones, cumpre observar o quanto determinados signos funcionam na ancoragem do significado do texto em análise.

Vamos ao exemplo de Norberto Chaves.



Figura 6: Cartaz polonês para o filme Cabaret, dirigido por Bob Fosse (1972).

Chaves, ao mesmo tempo, como homenagem ao seu autor e ao célebre filme de Bob Fosse, escolheu o cartaz que contém uma síntese perfeita de cabaré e nazismo, pintura de uma época. Observem-se os elementos icônicos que são o letreiro KABARET e a representação da suástica pelas pernas das cocotes.

Passando ao texto verbal, temos:

O Pardalzinho (Manuel Bandeira)

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

É magistral a estratégia poética de Bandeira nesse poema. Logo no primeiro verso, o predicativo do sujeito — Livre — é deslocado para o segundo verso, mostrando, assim, que, mal nasceu, o passarinho perdeu a liberdade já que está no mesmo verso da ação de que resultou a perda da liberdade: quebraram-lhe a asa.

Outro dado muito relevante é o verso “O pardalzinho morreu”. Nele, a noção de morte acompanha o pardalzinho, porque dele não se separa em outro verso como a liberdade no início do poema.

Também é interessante a iconicidade dos pronomes. Logo ao nascer, o pardalzinho perde a identidade e é representado pelo pronome *lhe*, sendo adjunto adnominal em “quebraram-lhe a asa” e objeto indireto em “Sacha lhe deu uma casa”. Ainda mais, como adjunto de *asa*, o pardal ainda está no mesmo sintagma do que representaria a liberdade, mas tem parte de sua identidade roubada já que a asa estava quebrada; como objeto indireto, é alvo da ação de Sacha, que lhe dá uma *casa*, índice da falta de liberdade para voar. Sua identidade só é reconstituída na morte — “O pardalzinho morreu” — quando recupera o signo que o nomeia e, por ideologia, a liberdade, pois já não está mais preso ao corpo.

Outros comentários podem ser feitos, porém, para o momento, cremos serem estes bastantes.

Essa percepção é de grande importância quando são explorados textos multimodais. A abundância de dados exige o refinamento do olhar para que sejam distinguidos os elementos principais e aqueles que apenas os emolduram.

Exemplificando:

Conto em Letras Garrafais (Marina Colasanti)

Todos os dias esvaziava uma garrafa, colocava dentro sua mensagem,
e a entregava ao mar.
Nunca recebeu resposta.
Mas tornou-se alcoólatra.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

A autora prepara duas boas armadilhas para o leitor. Uma suposta iconicidade gerada pela proximidade das palavras *garrafa* e *dentro* leva aquele a supor que se trata da velha história da mensagem dos náufragos, em garrafas. No entanto, o fato de nunca receber resposta e tornar-se alcoólatra muda o rumo da compreensão, pois a palavra dentro da garrafa vazia não mais se refere ao mero bilhete no vazio, senão em beber sucessiva e sistematicamente para esvaziar a garrafa até perder o controle sobre si. Nesse caso, a conjunção *mas* representa, iconicamente, a quebra da expectativa.

Outra armadilha está no título que nos remete ao tipo de letra — garrafais⁶ — que seria usada, criando uma expectativa do tamanho da fonte do conto. Essa expectativa também é quebrada uma vez que as letras não estão com o formato indicado no título, mas representam as letras dos bilhetes de dentro das garrafas, ou seja, letras garrafais como se fosse a substituição da locução “das garrafas”. Um excelente jogo de palavras.

Assim sendo, os signos *garrafais*, *garrafa* e *dentro* são desorientadores, enquanto a *ausência de resposta* e o *tornar-se alcoólatra* são orientadores para a decifração da mensagem.

Vamos a outro exemplo interessante (figura 7).

Nessa peça publicitária da empresa Hortifruti da série *Filmes*, vê-se o aproveitamento icônico da semelhança fônica com o título do filme *Edward mãos de tesoura*, esta substituída pela palavra *cenoura*. Contudo, a iconicidade dos brotos da cenoura recuperam a imagem da tesoura, compondo, assim, a intertextualidade com a produção cinematográfica.

⁶ A expressão “letras garrafais” designa, em gíria jornalística, os caracteres tipográficos a partir do corpo 72, usados em títulos de notícias. A imprensa sensacionalista recorre a essas letras com frequência, para induzir no leitor uma ideia de importância das notícias e das reportagens.

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira



Figura 7 – HortiFruti e os filmes



Figura 8 – HortiFruti e as músicas

A mesma empresa de hortigranjeiros lançou uma campanha pautada em *Músicas*. A peça escolhida para exemplo da iconicidade na multimodalidade é o aproveitamento da cadência contida na palavra *morango*, a qual é associável à expressão *te amo*, contida na letra da

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

música de Zeca Pagodinho. *Morango* e *te amo* são sequências sonoras paroxítonas, além da identidade da vogal da sílaba final [o].

Creemos que os exemplos dados possam ilustrar a exploração da iconicidade e da multimodalidade, uma vez que operam com signos de mais de uma natureza:

- a) design gráfico em “Kabaret”
- b) estruturação sintática em “O pardalzinho”
- c) seleção lexical em “Conto em letras garrafais”
- d) semelhança na estrutura fonológica na repetição das vogais em “Edward mãos de cenoura”
- e) semelhança na acentuação tônica dos sintagmas *morando* e *te amo*, em “Descobri que morango é demais”.

São exemplos fáceis de ser encontrados e contemplam gêneros variados como o cartaz de propaganda, o poema, o miniconto, as peças publicitárias etc.

Passamos, então, à finalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a meta de arrematar o que foi desenvolvido no artigo, chamamos a atenção dos leitores para a relevância das categorias semióticas, em especial os tipos sígnicos, a iconicidade e a multimodalidade.

Tais categorias povoam os espaços da comunicação contemporânea, uma vez que o texto verbal não mais ocupa o espaço privilegiado da leitura e da escrita. Hoje, sentimos necessidade de articular as informações verbais a outras correlatas não verbais. Além disso, passamos a observar a constituição não verbal dos textos escritos no que tange a sua diagramação na folha em branco. Quando a professora das primeiras letras mandava: a) deixar um espaço de um dedo antes de começar o parágrafo, b) centralizar o título do texto, c) mudar de linha ao final do parágrafo etc., já estava se ocupando da iconicidade textual, pois cada função das formas do texto é indicador de como deve ser lido e compreendido.

Assim sendo, iconicidade e multimodalidade são duas categorias que se entrelaçam na produção textual. A princípio, surgem como duas

Darcília Simões e Rosane Reis de Oliveira

novas nomenclaturas que, por sua vez, trazem núcleos teóricos a desfraldar. Todavia, nos dois casos, muito da teoria já é subliminarmente conhecido, o que nos falta é organizar o conhecimento para dele tirar melhor proveito.

Retomando de Simões (2019, p.45)

Segundo Peirce, o mundo é indiscutivelmente um compósito de signos de variada natureza. Tem-se, então, que tal configuração signica faria do mundo um grande texto, e que cada porção de imagem (qualquer imagem) permitiria uma decifração de base hermenêutica correspondente à atividade restritamente definida como leitura (cf. iconicidade textual imagética, NÖTH, 1995: 47).

(.....)

O ícone, signo de primeiridade, é aquele que, a princípio, esboça uma imagem que subsidia a produção de significados. Em palavras simples, o ícone é uma representação plástica, modelar (por similaridade), de uma ideia ou ideologia.

Dá que a iconicidade é, grosso modo, a representação plástica de uma ideia, ou de, pelo menos, uma pista da ideia.

Como o texto multimodal se constitui de signos de diversa natureza, a iconicidade se distribui por entre tais signos, podendo, assim, estar numa figura, numa posição, numa cor, numa forma etc.

Assim sendo, iconicidade e multimodalidade são, na atualidade, dois conteúdos indispensáveis nas aulas de produção de leitura e compreensão de textos.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, M. O pardalzinho. In: BANDEIRA, M. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1982. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/9054/pardalzinho>>. Acesso em: 02 março 2021.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAVES, N. Foroalfa. **As virtudes da mensagem gráfica não verbal.**, s/d. Disponível em: <<https://foroalfa.org/pt/artigos/iconicidade-e-velocidade-de-leitura>>. Acesso em: 02 março 2021.

Explorando a Iconicidade e a Multimodalidade no Estudo de Línguas

- COLASANTI, M. Conto em letras garrafais. In: COLASANTI, M. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 95.
- ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: Ática, 1991.
- DIONISIO, A. P.. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-204.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. **Revised by MATHIESSEN, Christian M.I.M.** 3. ed. London: Arnold, 2004.
- HOLANDA, M. E. F. A multimodalidade: a imagem como composição em Interchange Intro. **Linguagem em foco**. , Fortaleza/CE, Volume 3. No 5. 2011. 129-144.
- JEWWIT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.
- KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In: GEE, J. P. G.; HANFORD, M. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. [S.l.]: [s.n.], 2011. p. 35-50.
- KRESS, G. A. V. L. T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G. V. L. T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- LESTRADE, A. & DOCAMPO, V. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2010.
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M.. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, Pelotas, 2011. 529-552.
- NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**. São Paulo: Annablume, 1995b.
- OLIVEIRA, O. M. D. **Projeto de dissertação: A multimodalidade nas tirinhas do Katteca: uma análise baseada na gramática do designer visual**. UEG. Goiás. 2020.

Darcilia Simões e Rosane Reis de Oliveira

- SABINO, F. O Homem Nu. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/cronicas_de_fernando_sabino/>. Acesso em: 26 Fev. 2021.
- SIMÕES, D. **Iconicidade verbal. Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
- SIMÕES, D. **Semiótica & ensino: letramento pela imagem**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.
- SIMÕES, D. **Para uma teoria da iconicidade verbal**. Campinas: Pontes, 2019.
- VAN LEEWEN, T. **Introducing social semiotics**. Oxon & New York: Routledge, 2005.

OUTRAS FONTES

- Figura 1 – Seleção feita pelas autoras.
- Figura 2 – <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaao/charges/charge-golpes-digitais-1.2206719?hcb=1> Acesso em 06 março 2021.
- Figura 4 – In LESTRADE, A. & DOCAMPO, V. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2010. P. 15
- Figura 3 – <https://cervejasenerdices.files.wordpress.com/2014/02/anesia-ventiladores-calor.png> Acesso em: 27.Fev. 2021.
- Figura 5 – <http://psicoativo.com/wp-content/uploads/2016/09/Vaso-de-Rubin.png> . Acesso em: 02 março 2021.
- Figura 6 – <https://foroalfa.org/imagenes/articulos/2874/41360.jpg> . Acesso em: 02 março 2021.
- Figura 7 – <http://somosverdes.com.br/wp-content/uploads/2016/02/hortiflix-1.jpg> . Acesso em: 02 março 2021.
- Figura 8 – http://3.bp.blogspot.com/___VYoLRVA95g/TIaqaz-Pt8I/AAAAAAAAA5I/AT_Oq3QyFVc/s1600/photogen11.jpg Acesso em: 02 março 2021.

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal: Uma Maneira de Olhá-lo pela Ótica Foucaultiana¹

Návia Regina Ribeiro da Costa
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

INTRODUÇÃO

Este estudo é um relato de experiência de leituras de Foucault para aplicação em estudo sobre enunciados emergentes no domínio discursivo judicial, mais especificamente no Tribunal do Júri. Ancora-se em estudo bibliográfico, pois tanto o enunciado objeto de nossa análise quanto nossa base teórica, tendo como principal aporte Foucault (2000, 2003a, 2003b, 2008 e 2014), foram recuperados de material publicado em diferentes suportes. Tal qualidade de estudos, de acordo com Almeida (2007, p. 72), é o que se desenvolve “[...] com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesmo”.

¹ Este texto é parte da Tese de Doutorado, intitulada *A construção discursiva da realidade jurídica no Tribunal do Júri: um olhar com as lentes da linguística forense*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes.

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Nosso objetivo aqui é apresentar como a teoria foucaultiana contribui para o desenvolvimento de pesquisa em Linguística, no campo da Análise de Discurso de linha francesa (AD), campo sobre o qual tem grande influência a obra de Foucault. Registramos que, dadas a complexidade e extensão da obra foucaultiana, colocamo-nos aqui na condição de quem mexe, como disse o próprio Foucault (2003a) sobre sua teoria, numa “caixa de ferramentas”. Nesse sentido, numa tão grande caixa e com tantas ferramentas disponíveis, pusemo-nos a verificar quais seriam as ferramentas foucaultianas que utilizaríamos. Vejamos.

Para o estudo que apresentamos, dizemos que Foucault foi fundamental, partindo-nos de uma categoria principal de seus estudos, que é o enunciado, conforme explicitaremos doravante. O objeto de análise com base na teoria foucaultiana é um discurso materializado na doutrina majoritária do Direito Processual Penal sobre o uso de “linguagem simplificada (clara)” que deve ser praticada no âmbito do Tribunal do Júri, sendo preconizado que a linguagem deve se realizar nesses termos, sob a justificativa de que o julgamento não é feito por integrantes do poder judiciário, mas por um Conselho de Sentença, que se compõe de jurados advindos de toda a sociedade e dos quais não se espera qualquer conhecimento técnico sobre a matéria.

Com Foucault (2008, p. 54), compreendemos que a análise de discurso se distingue da análise linguística por considerar a prática discursiva “como o lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos”. Desse modo, por entendermos que uma das “palavras de ordem” que perpassa os estudos de Foucault é “relação”, relacionamos o enunciado sobre a “linguagem simplificada (clara)” com os enunciados emergentes na própria prática discursiva da instância judicial referida, os quais se inscrevem em um processo de crime doloso contra a vida em trâmite nesse domínio, buscando analisar como esses enunciados em relação constroem a realidade jurídica.

Assim, a categoria fundamental mobilizada das teorias de Foucault é o enunciado. Além da noção de enunciado, recorreremos às noções de discurso, formação discursiva e prática discursiva – para analisarmos como o discurso se relaciona com o saber, tendo como obra de base A

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

arqueologia do saber (2008). Todavia, também nos valem dos estudos da fase genealógica, com o fim de mobilizarmos a noção de relação de poder, resistência, dispositivo – para analisarmos como o discurso se relaciona com o poder (FOUCAULT, 2014). Nosso propósito, em suma, é analisarmos as relações do discurso com o saber e o poder, buscando descrever os enunciados como acontecimentos, numa relação com as forças que possibilitaram sua existência.

Para delinear o pensamento, na seção seguinte, contextualizaremos a instância discursiva onde se situam os discursos que serão analisados e, para buscar o objeto e trazermos as problematizações possíveis, à medida que eu formos apresentando o campo discursivo, mobilizaremos as categorias analíticas da teoria foucaultiana. Para tal contextualização, perpassamos pelo entendimento do Direito Processual, especialmente focalizando o Direito Processual Penal (perante o Tribunal do Júri).

A “LINGUAGEM SIMPLIFICADA [CLARA]” NO PROCESSO PENAL (PERANTE O TRIBUNAL DO JÚRI): QUANDO UM ENUNCIADO SE TORNA MONUMENTO

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8, grifo do autor).

Como já exposto, nosso propósito é analisar enunciados da prática discursiva jurídica específica do Processo Penal (perante o Tribunal do Júri). Tem como ponto de partida o seguinte enunciado, inscrito na doutrina majoritária do Direito Processual Penal, que pode ser representada por Pacelli (2020, p. 887):

É que o julgamento dos crimes da competência do Tribunal do Júri é atribuído a pessoas não integrantes do Poder Judiciário, escolhidas aleatoriamente nas diferentes camadas sociais da comunidade, de

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

quem, em regra, não se espera qualquer conhecimento técnico sobre a matéria.

Por isso, e para que o julgamento se realize com a necessária (ou possível) imparcialidade, e com observância das normas e regras relativas à contribuição das partes na formação da decisão final, *prevê a lei que a matéria submetida a julgamento pelo Conselho de Sentença seja encaminhada 'do modo o mais simplificado [claro] possível'* (grifos nossos).

Tal enunciado, recorrendo-nos à citação em epígrafe nesta seção, “monumentaliza-se”. Isso significa dizer que o estudo analisará não os pensamentos ou os sentidos que se escondem ou se expressam no discurso, “mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2008, p. 157). Esse tipo de análise é o que Foucault (2008) denominou de arqueológica: nela, o discurso não é tratado como *documento*, como representação e registro de algo, “como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente [...]” por esconder algo, mas na qualidade de *monumento*, pois se ocupa do “[...] discurso em seu volume próprio”, buscando-se não um outro discurso por trás do que foi dito, mas o que foi efetivamente dito (FOUCAULT, 2008, p. 157). Em outras palavras, o discurso como *monumento* deve ser visto integralmente na sua superfície, ocupando, a partir de seu surgimento, seu lugar próprio, e deve, por isso mesmo, ser analisado em seu valor (SOUSA, 2013). No discurso como *monumento*, tudo está dito, ainda que não dito, mas visível. Por tal motivo, neste trabalho, optamos por nos referirmos a esse enunciado da “linguagem simplificada [clara]” como “enunciado-monumento”.

Dessa primeira reflexão, olhando para o enunciado-monumento, refletimos: ao enunciar que a justiça não espera qualquer conhecimento técnico do Conselho de Sentença sobre a matéria em julgamento e, por isso, “[...] prevê a lei que a matéria [...] seja encaminhada 'do modo o mais simplificado [claro] possível'” (PACELLI, 2020, p. 887), o discurso doutrinário não enuncia a falta de competência do júri para o julgamento, mas ela aparece como visibilidade distorcida pelo discurso da simplificação necessária para tal. Daí a primeira problematização surge: o que é essa simplificação? Como ela é realizada? Basta relacionar as coisas (a realidade técnico-jurídica) e as palavras

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

“simplificadas” e isso, por sua vez, já possibilita a compreensão necessária para o julgamento de um acusado?

O contato com a obra de Foucault descortina uma possibilidade de análise que vai exatamente ao encontro de inquietações quanto à maneira como a linguagem jurídica deve ser usada para o alcance das comunicações “eficazes”. O mundo jurídico considera que o operador do Direito de excelência deve ter a habilidade para a escritura de textos “corretos” gramaticalmente, mas em especial de trazer à luz aquilo que está “encoberto” nos textos. Nosso posicionamento não recusa a importância de saber escrever de forma correta gramaticalmente e de saber interpretar textos, até porque falamos a partir da linguística, mas entendemos a necessidade de esse operador do Direito saber compreender não apenas o “que” se fala, mas o “como” e “por que” se fala o que foi falado. A relevância está em o profissional do Direito saber trabalhar não somente a interpretação, mas os limites da interpretação, tendo a possibilidade, ao modo de dizer foucaultiano, de perceber que os não ditos estão nos próprios ditos e não escondidos atrás deles. Ou seja, de considerar que, quando se toma o enunciado por explícito, “ao mesmo tempo, dá[-se] conta do fato de que pôde haver interpretação” (FOUCAULT, 2008, p. 136). Dito de outro modo, todo dizer, antes de se materializar, já passou por um processo interpretativo para se expressar como se expressou.

Nesse sentido, encontramos na teoria foucaultiana o tipo de análise que se deve fazer para firmar tal posicionamento, já que essa teoria propõe questionar a quietude com a qual as coisas são aceitas e utilizadas sob variadas noções ligadas a um postulado de continuidade, neste caso, de tradição da aplicação da hermenêutica nas interpretações dos textos jurídicos (FOUCAULT, 2008). Com Foucault (2008, p. 31), em vez de se perguntar o “que” foi dito no enunciado, as perguntas relevantes são “por que não poderia ser outro [enunciado], como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar”?

Como mencionado, o enunciado-monumento se caracteriza como nosso ponto de partida e, por entendermos que uma análise efetiva não pode prescindir da prática, buscamos relacioná-lo com os enunciados emergentes na prática discursiva de um processo de crime doloso

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

contra a vida em julgamento perante o Tribunal do Júri. Desse modo, a pesquisa visou a analisar o que possibilitou a emergência do enunciado-monumento, quais outros enunciados em dispersão no mundo jurídico o sustentam e como a prática discursiva dessa esfera judicial o mobiliza, convoca-o. Ou seja, analisou como as materialidades linguísticas que compõem os autos do processo refletem o emprego da proposta doutrinária da prática da “linguagem simplificada (clara)”. Outrossim, visou a discutir o que é essa “linguagem simplificada (clara)”, buscando identificar as estratégias usadas nos discursos pelos interagentes para obterem, de acordo com a intencionalidade discursiva de cada qual, a aplicação da lei pelo Conselho de Sentença.

Como a categoria fundamental deste estudo é o enunciado, passamos agora a discorrer um pouco sobre ela. Para Foucault (2008, p. 98), o enunciado

trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (grifo do autor).

E continua o autor francês: “[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 110). Reflete que essas margens não se referem ao contexto, mas ao campo associado, como o que

faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa. [...] [O campo associado] é constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]. É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência, sua sequência natural, ou sua réplica (FOUCAULT, 2008, p. 111).

E “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]”, constitui, para Foucault (2008, p. 132), o discurso.

Em suma, a compreensão é de que, para Foucault (2008), o discurso se compõe de enunciado, como aquilo que atribui aos signos modos particulares de existência por terem sido efetivamente produzidos. O enunciado é uma função de existência dos signos e se refere ao que realmente pôde ser dito, numa materialidade concreta, em algum tempo e lugar. O enunciado é o efetivamente dito, que sempre se liga ao que foi dito antes de ele emergir e ao que será dito depois dele.

Do que foi sucintamente exposto sobre o enunciado, três sínteses podem ser destacadas: o enunciado se distingue das unidades da língua; 2) o enunciado tem um caráter relacional com outros, anteriores e/ou posteriores a ele – Foucault (2008), usando de metáfora para se referir a esse caráter, afirma que o enunciado é um “nó na rede discursiva”; e 3) o enunciado é constitutivo do discurso.

Valendo-nos da reflexão sobre campo associado, constituído das formulações enunciativas anteriores e posteriores, citamos uma campanha promovida pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), lançada em 11 de agosto de 2005, no Rio de Janeiro, na Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), sendo empreitada pelo juiz Rodrigo Collaço (AMB, 2009), sob o entendimento de que o uso de palavras que alcancem um contexto médio de compreensão, isto é, “de forma simplificada”, tornaria o Direito acessível. O pressuposto é de que prescindir de uma sintaxe complexa, constituída por um léxico arcaico, erudito, com uso frequente do latim, pejorativamente nominada como juridiquês, já possibilitaria o acesso à justiça. Ou seja, tal concepção toma a linguagem como transparente, como se o sentido fosse possível de ser encontrado no vocabulário “atualizado”.

Este é um enunciado que valida o enunciado-monumento aqui citado, pois, embora ambos tenham sido produzidos em tempos, lugares

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

diferentes e numa “defasagem enunciativa”, “pela impossibilidade de se integrar em uma mesma cadeia sintática” (FOUCAULT, 2000, p. 101), este último repete o primeiro, modificando-o apenas quando amplia a aplicação da linguagem simplificada para o Direito como um todo, relacionando-a ao acesso à justiça. Aqui a teoria foucaultiana nos instiga a perguntar: o que aconteceu para que a questão da simplificação da linguagem jurídica fosse colocada a propósito do acesso à justiça?

A esta última discussão, coloco-nos em posição antagonista, na medida em que não vemos a linguagem, na constituição dos discursos, como algo transparente, como se a “atualização” vocabular pudesse *ipso facto* facilitar a compreensão, como se os sentidos estivessem nas palavras (ou por trás delas). Não se trata de o cidadão ter a capacidade de extrair sentidos das palavras do texto, entendendo seus significados e interpretando o que o texto quer dizer. A reflexão requer um raciocínio mais amplo, que é o da análise da discursividade. Encontramos também em Foucault (2008, p. 54) um olhar que nos serve como âncora para, novamente, firmarmos esse posicionamento, quando o autor aponta que

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.

É possível dizermos, com base nisso, que a realidade não se reflete por meio das palavras, como num espelho. Assim, as palavras podem ser as mais conhecidas ou “atualizadas” possível que, a cada vez que forem utilizadas em novos enunciados, no momento em que emergem como o que efetivamente pôde ser dito, dirá uma coisa específica. Nesse tocante, Foucault (2008, p. 135) trata da raridade do enunciado, que aponta para o fato “de que nem tudo é sempre dito”. Assim, a busca não deve ser do sentido do que está embaixo do dito, mas de ver

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

que esse dito exclui todos os outros ditos. Não se trata de interpretar, pois

Interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela. Mas analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica. É, pois, em um sentido, pesar o "valor" dos enunciados (FOUCAULT, 2008, p. 136, grifo do autor).

O sentido, assim, não está somente no nível da língua, mas do discurso analisado como acontecimento, que não desconsidera a análise interpretativa nem a análise da língua, mas avança no sentido de buscar analisar também o campo discursivo, compreendendo-se

[...] o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, [tratando] de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente à análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Fundamentadas na teoria foucaultiana, também problematizamos aqui um ponto de vista legitimado no Direito de que a linguagem é meramente seu instrumento. Novamente nossa posição é antagonista, na medida em que enxergamos que a linguagem assume centralidade no Direito, não podendo ser tomada apenas como instrumento desse domínio discursivo e de seus operadores, ainda que também o seja, mas, 'antes', como constitutiva dele. Aqui é negada a relação passiva entre a linguagem e o Direito, como se aquela fosse somente instrumento deste para se referir aos objetos jurídicos como algo já dado na realidade, mas defendemos a relação ativa, entendendo que a linguagem significa a realidade, constrói sentidos para ela, logo a constrói. Entendemos que Foucault (2008, p. 55, grifo nosso) pode respaldar esse ponto de vista, quando diz que não se pode tratar os discursos "[...] como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

a conteúdos ou a representações), mas como práticas que *formam sistematicamente os objetos de que falam*" (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifo nosso). E os discursos se compõem da linguagem em uso nos enunciados. Em outras palavras, o Direito é sistematicamente formado nas práticas discursivas, logo se faz de discurso, enunciado, linguagem.

É possível ainda valermos-nos de Foucault (2008, p. 85) para afirmar que o Direito é prática discursiva singular, que, obviamente, se relaciona com o não discursivo, mas, ficando na dimensão do discurso e analisando-se as regras de formação discursiva, o que se

descobre não é a própria vida em efervescência, a vida ainda não capturada, mas sim uma espessura imensa de sistematicidades, um conjunto cerrado de relações múltiplas. Além disso, essas relações, por mais que se esforcem para não serem a própria trama do texto, não são, por natureza, estranhas ao discurso. Pode-se mesmo qualificá-las de "pré-discursivas", mas com a condição de que se admita que esse pré-discursivo pertence, ainda, ao discursivo, isto é, que elas não especificam um pensamento, uma consciência ou um conjunto de representações que seriam, mais tarde, e de uma forma jamais inteiramente necessária, transcritas em um discurso, mas que caracterizam certos níveis do discurso, definem regras que ele atualiza enquanto prática singular. Não procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade superficial à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do discurso (grifo do autor).

Com toda vênia, para usar uma expressão muito utilizada no mundo jurídico, completamos: não se procura passar da linguagem/do discurso ao Direito. Deve-se permanecer no próprio discurso, que é constitutivo do Direito. Foucault (2008, p. 133) define prática discursiva como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Dáí nossa segurança para expressarmos que o Direito é discurso, construiu-se e se constrói no/pelo discurso, segundo regularidades determinadas historicamente.

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

Situando especificamente o espaço em que se analisaram as práticas discursivas, que é o Processo Penal (perante o Tribunal do Júri), de início lançamos foco sobre a natureza “relacional” (um dos termos importantes para a teoria foucaultiana) do Direito e, por conseguinte, do processo.

Em seu sentido objetivo (*norma agendi*), o Direito é compreendido “como um complexo orgânico, de que derivam todas as normas e obrigações, para serem cumpridas pelos homens, compondo um conjunto de deveres, aos quais não podem fugir, sem que sintam a força coercitiva da força social organizada” (SILVA, 2002, p. 268). Já em sua aceção subjetiva (*facultas agendi*), o Direito apresenta-se

[...] como uma faculdade ou uma prerrogativa outorgada à pessoa (sujeito ativo do Direito), em virtude da qual se atribui o que é seu, não se permitindo que outrem venha a prejudicá-lo em seu interesse, porque a lei, representando a coação social, protege-o em toda a sua amplitude (SILVA, 2002, p. 268).

Ante tais entendimentos, o Direito, como sendo uma instituição criada por homens para que outros homens tenham seus comportamentos moldados em sociedade, tem o processo como uma via jurisdicional para tutelar a proteção social civil, com o fim de se resguardar o titular do direito subjetivo e de castigar aquele que lesar o direito alheio. Assim, o processo mostra-se como o lugar de encontro e de relação entre agentes discursivos para a solução das lides.

Para Campilongo (2012, p. 24), referindo-se ao campo processual em geral, “[...] o processo é um mecanismo indispensável ao exercício democrático de direitos, dado que visa proteger os cidadãos contra a incerteza e a insegurança no direito e contra o arbítrio estatal”. Lopes Jr. (1997, p. 55) corrobora tal ideia quando assinala a função do processo no âmbito penal, expressando que o Processo Penal deve “servir como instrumento de limitação da atividade estatal, estruturando-se de modo a garantir a plena efetividade aos direitos individuais constitucionalmente previstos, como presunção de inocência, contraditório, defesa, etc.”. Também Nucci (2011, p. 80) reflete que os direitos e as garantias fundamentais no Processo Penal servem como “autênticos freios aos excessos do Estado contra o indivíduo, parte verdadeiramente mais fraca nesse embate”. Desse modo, o discurso de que o

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

campo processual no Direito existe para o exercício da cidadania está legitimado, fundamentado no paradigma do Estado Democrático de Direito, que tem como orientação o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais de direitos individuais e coletivos. Isso significa dizer que o cidadão deve ter a garantia de acesso à justiça, tanto para denunciar a lesão de seu direito quanto para responder à acusação, mas há que se considerar que esse acesso é sempre regulamentado.

No que se refere especificamente à instância judicial do Tribunal do Júri, que é à qual competem os processos penais de crimes dolosos contra a vida, diz-se que ela, pela configuração assumida,

seria uma das mais democráticas instituições do Poder Judiciário, sobretudo pelo fato de submeter o homem ao julgamento de seus pares e não ao da justiça togada. É dizer: aplicar-se-ia o Direito segundo a compreensão popular e não segundo a técnica dos tribunais (OLIVEIRA, 2014, p. 719).

No entanto, assim como o acesso à justiça é regulamentado por normas que determinam os procedimentos de busca da tutela jurisdicional – como, por exemplo, quem é o sujeito investido de autoridade para denunciar e para defender; as formas típicas dos enunciados para defender e denunciar; as fases por que devem passar os enunciados etc. –, deve-se considerar que essa justiça popular tida como democrática, para chegar à aplicação do Direito, realiza-se também ante um contexto sistêmico de regularidades que definem todo o procedimento do julgamento, não estando, dessa forma, isenta das influências da técnica dos tribunais. Tais regularidades advêm de um instituto complexo, que é o Direito Processual Penal, e se materializam em enunciados inscritos linguisticamente no Código, nas doutrinas, nos regimentos internos dos tribunais. Elas determinam, por exemplo, que os jurados não podem se comunicar entre si e nem com os representantes das partes durante todo o julgamento; mas também definem por quanto tempo cada representante das partes pode enunciar aos jurados; o que pode cada um apresentar-lhes como prova do que enuncia etc.

Em *A arqueologia do saber*, quando Foucault (2008) discute as Formações Discursivas (FD), ele mostra que elas são as responsáveis

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

por determinar as regularidades dos enunciados, na medida em que esses obedecem a regras de um regime institucional complexo. Segundo o autor francês,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Nesse sentido, é possível afirmarmos que o Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) é uma FD, uma vez que se podem descrever essas regras de formação, “[...] que são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 43), e os exemplos das regularidades apontados demonstram as condições de existência do Processo Penal no Direito.

Nessa esteira, se o Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) é aquilo que dispõe uma série de determinações e procedimentos para que as práticas judiciais se efetuem com o fim de se obter um objetivo, e considerando-se que nesse complexo sistema há também o não discursivo, vemo-nos estar diante do que Foucault (2014, p. 45) define como dispositivo:

O que eu tento descobrir sob esse nome [dispositivo] é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito. Eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição, ora pelo contrário como um elemento que permite mascarar uma prática, que permanece, ela, muda, ou funcionar como interpretação secundária dessa prática, dar-lhe acesso a um plano novo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, há como um jogo, mudanças de posição, modificações de posições, que podem eles também ser muito diferentes. Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em dado momento histórico, teve por função

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante.

O autor define o dispositivo pela sua constituição de elementos discursivos e não discursivos e também pela sua gênese, que, segundo ele, se destaca em dois momentos: o primeiro “é o da prevalência de um objetivo estratégico”; em seguida, o dispositivo se constitui e permanece como tal em razão de “um duplo processo: processo de sobre-determinação funcional” – em que, a depender dos efeitos que gera, exige reajustes dos elementos heterogêneos – e “processo de perpétuo preenchimento estratégico” – ou seja, criação constante de novas estratégias que possam substituir as que não foram exitosas (FOUCAULT, 2014, p. 46). Foucault (2014, p. 56) chama estratégia de “manobra” e Castro (2016, p. 152), em seu *Vocabulário de Foucault*, discorre que estratégia é o “[...] conjunto de meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder”.

Agamben (2005), em seu texto *O que é um dispositivo?*, aponta que não há na vida do indivíduo um só instante que não seja controlado por um dispositivo. Este autor dispõe que

Certamente o termo [dispositivo], no uso comum como no foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito (AGAMBEN, 2005, p. 11).

E complementa: “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2005, p. 13) é um dispositivo.

Há sempre a dúvida sobre o que é o não discursivo referido por Foucault (2014) no dispositivo. Na entrevista “O jogo de Michel Foucault”, ele foi perguntado: “que outra coisa há [de não discursivo], em um dispositivo, além das instituições?”. Ao que ele responde:

O que se chama geralmente de ‘instituição’ é todo o comportamento mais ou menos obrigado, aprendido. Tudo o que em uma sociedade funciona como sistema de obrigação sem ser um enunciado, em resumo, todo o social não discursivo é a instituição (FOUCAULT, 2014, p. 46).

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

Assim, como exemplo de elementos não discursivos, pode ser citado tudo o que envolve as audiências solenes do Tribunal do Júri e que não se expressa como enunciado, como a arquitetura do tribunal, com as salas de audiências organizadas em um *layout* próprio, com os lugares de cada função-sujeito no processo demarcados, com as vestimentas talares que devem ser utilizadas durante as sessões do júri etc.

Então, para esta nossa discussão são importantes tanto a noção de FD – como determinante das regularidades discursivas que moldarão os enunciados – quanto a noção de dispositivo – na medida em que percebemos, para além do que é dito, como deve ser dito e por quem deve ser dito, o conjunto de elementos não discursivos institucionalmente estabelecidos para determinar e moldar como a prática judicial no Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) deve acontecer e como os sujeitos envolvidos no processo devem se comportar para que um julgamento cumpra o objetivo para o qual foi social e historicamente criado.

Em referência a esse fim, que é o de julgar os crimes dolosos contra a vida, em que, de um lado está o que teve o direito lesado e, do outro, o acusado da lesão, exsurge aqui uma relação de enfrentamento e, por conseguinte, um sistema onde o poder opera. Desse modo, aparecem forças em relação manifestas por meio de diferentes modalidades enunciativas, por exemplo, pelos representantes das partes, que colocam em embate as suas “verdades”. Tais enunciados produzidos devem ser analisados, sob a orientação de Foucault (2008, p. 31-2), como acontecimento discursivo, assim entendido:

um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31-2).

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Foucault (2003a, p. 253) expressa que analisar o discurso como acontecimento é partir dele tal como ele é, é examinar “[...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado e para o qual o poder funciona”. Para o autor francês, o poder opera por meio do discurso, não é nem a fonte nem a origem deste, “já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”, sendo que é através do discurso que o poder é vinculado e estabelecido (FOUCAULT, 2003a, p. 253-4).

Nesse contexto relacional entre as partes estabelecido pelo processo – aqui vale dizer que o processo coloca o sujeito passivo (o acusado) em uma condição jurídica de responder e, portanto, de resistir às acusações, tendo a prerrogativa de não fazê-lo, mas devendo arcar com o ônus disso –, estas valem-se da argumentação, que envolve as intenções em modos de dizer para que façam efeito. Na segunda metade do século XX, Chaïm Perelman, com apoio de Olbrechts-Tyteca, aquele o principal expoente dos estudos da Argumentação Jurídica, ao estabelecer a ligação entre a aplicação de normas e o raciocínio dialético nos processos comunicacionais no Direito, faz com que tal lastro negue a existência da “verdade” nas interpretações jurídicas. Assim, as premissas colocadas em diálogo não são evidentes, demonstrativas, calcadas em dados objetivos, mas são resultado de um acordo estabelecido entre quem argumenta e o auditório para o qual se dirige o argumento (COSTA, 2017). De tal modo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) propõem, para a argumentação, uma “lógica do preferível”, que visa, por meio de argumentações, à busca da adesão desse auditório, que pode aceitar ou recusar a tese, com base no que lhe é razoável, plausível. A persuasão, diferentemente da demonstração, trabalha com a ideia da probabilidade e da verossimilhança. Resulta, desse raciocínio, uma frase já clichê no mundo jurídico: “no Direito não existe verdade ou mentira; existe argumento forte ou fraco”, sendo que a verdade jurídica deriva da aceitação do argumento forte. Disso decorre que os litigantes assumem uma posição de disputa entre dois certos, isto é, numa relação de forças na busca da produção cada qual de sua verdade.

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

Foucault (2003b, p. 232) pode corroborar a ideia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) sobre a verdade, quando expressa que não entende por verdade uma espécie de norma geral: “Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema”. Para o autor francês, a verdade é produzida e

Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder se tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2003b, p. 229).

Foucault (2003b), ao dizer isso, está refletindo sobre a verdade em relação a domínios regulados, onde os procedimentos de enunciação de verdades são previamente conhecidos, como o domínio científico. Todavia, ele faz referência também aos domínios afora da ciência, por exemplo citando o sistema de informações, que produz efeitos de verdade, a depender da maneira como algo é pronunciado, da pessoa que pronuncia e do momento determinado. Com base nisso, fazemos uma reflexão sobre o processo de construção de verdades nos tribunais, da seguinte forma: uma parte da tese, que se centra na demonstração, fundamentada em dados objetivos, como, por exemplo, em provas periciais apresentadas pela acusação, é regulada. Todavia, há a outra parte, que se centra na persuasão, no argumento, que, assim como o sistema de informações, pode se pôr a funcionar como verdade na cabeça dos jurados, apenas por ter sido a tese pronunciada de uma maneira específica, num tom específico, com base em estratégias argumentativas capazes de alcançar a adesão do auditório.

Nesse cenário de relações entre partes na busca cada qual de construir a sua verdade, tradicionalmente o Direito Processual assume a ideia de contradição e de dialética. Tanto é assim que existe o princípio do contraditório, que possibilita ao acusado o direito de se defender. Sobre contradição e dialética, Foucault (2003a, p. 260) assevera: “Não aceito essa palavra dialética. Não e não!”. Reconhece que, nos problemas colocados na realidade, existem os antagonismos, as lutas, mas não dialética, contradição, no sentido lógico do termo, como se, de um

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

lado do processo antagonista, houvesse um aspecto negativo e, do outro, um aspecto positivo.

Para Foucault (2003a), o poder não se concentra nas grandes forças institucionais do Estado, não se exerce a partir de um único lugar, mas de lugares múltiplos, por meio, como já dito, das relações de poder. Sobre essas, o autor francês expressa que elas

[...] são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam sempre completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiam esta censura – que, para mim, ao colocar o poder e toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário! Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante (FOUCAULT, 2003b, p. 232).

Foucault (2014) ainda reflete sobre a potencial diferença entre as forças em relação, na medida em que as relações de poder são forças desiguais e relativamente estabilizadas, uma podendo se sobrepor à outra. Todavia, ele diz que “[...] para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso que haja, ao mesmo tempo, uma capilaridade de baixo para cima” (FOUCAULT, 2014, p. 51), o que justifica seu posicionamento de que não existe “O poder”, que parte de um lugar específico, mas “um feixe aberto de relações de poder”.

Com base nisso e, ante o discurso de que o Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) se fundamenta no paradigma do Estado Democrático de Direito, vemo-nos provocadas a fazermos o seguinte questionamento: não se torna incoerente a ideia de dialética e de contraditório, como fundamento desse sistema judicial, se o processo é colocado como um espaço da possibilidade de enfrentamento, cujo objeto é a liberdade do acusado? Não se torna esse espaço um espaço de poderes múltiplos, onde, a partir da relação de forças entre as partes, tal liberdade será mantida ou tolhida a depender do exercício mais forte da resistência, por meio de discursos persuasivos?

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

Para finalizar este relato, dado o limite deste gênero discursivo, registramos que as leituras de Foucault ensinam que o mais importante é a problematização. Desse modo, sobre o discurso da “linguagem simplificada (clara)” que se deve praticar no Processo Penal (perante o Tribunal do Júri), muitas são as questões que entendemos poderem ser formuladas para fazerem falar aquilo que se mostra como algo legitimado, conforme vimos no enunciado-monumento aqui apresentado, quais sejam:

- O que possibilitou a emergência do enunciado sobre a devida clareza da linguagem no Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) e quais enunciados em dispersão no mundo jurídico o sustentam?
- Como o Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) mobiliza o enunciado sobre a devida clareza da linguagem para as práticas discursivas?
- O “modo o mais simplificado [claro] possível” de submeter a matéria do julgamento ao Conselho de Sentença, sendo utilizados termos que não exijam conhecimento técnico-jurídico, possibilita aos jurados compreensão necessária para efetuarem votos imparciais?
- Que função estratégica cumpre o discurso sobre a devida clareza da linguagem nos julgamentos? Presta-se a mascarar as práticas, sendo, dessa forma, uma estratégia de preenchimento do dispositivo Processo Penal (perante o Tribunal do Júri) ou se constitui, de fato, uma estratégia de resistência aos excessos do poder estatal?
- As regularidades impostas pelos códigos, doutrinas e regimentos internos para o desenvolvimento do julgamento perante o Tribunal do júri não dissimulam o discurso da ampla defesa, impossibilitando o efetivo diálogo entre os interagentes na busca de uma solução o mais acertada possível, configurando-se, assim, como estratégia de poder para manutenção do dispositivo Processo Penal?

Em suma, se for importante resumir os questionamentos em uma única pergunta, esta poderia ser:

- Em que condições de possibilidade surge o enunciado sobre a “linguagem simplificada (clara)” que deve ser praticada no Processo Penal

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

(perante o Tribunal do Júri), quais outros enunciados em dispersão no mundo jurídico o sustentam e como a prática discursiva desta instância judicial mobiliza tal enunciado para a constituição da realidade jurídica?

Assim, quando aprendemos a realizar questionamentos como os que aqui foram colocados, já avançamos no entendimento das leituras foucaultianas, pois é, a partir de problematizações como as que aqui exemplificamos é se constroem debates sobre coisas que são aceitas como verdades legítimas e que se tornam paradigmas sociais, de modo que os principais interessados em mudanças sociais não os questionem; ao contrário, simplesmente os aceitam e a eles se submetem. Dito de outra forma, questionar é promover debates para mudança social e, sem dúvidas, a obra foucaultiana nos ensina a fazê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relato de Experiência se constitui apenas uma amostra de como podemos mexer na “caixa de ferramentas” foucaultiana e dela extrair as que forem necessárias para utilizarmos na construção de pesquisas. Assim, o que fizemos foi apresentar algumas das “ferramentas” que utilizamos na análise do enunciado-monumento aqui citado.

Afirmamos, sem nenhuma dúvida, que estudar Foucault é extremamente desafiador, já que nos tira do lugar comum de olhar a realidade como construída numa continuidade, o que é exatamente o que o autor busca combater. Ademais, a teoria foucaultiana se constitui como ensinamento de como se problematizarem discursos, na perspectiva do descontínuo, provocando debates, como uma ação de reflexão sistemática sobre paradigmas que constroem uma realidade de mundo aceita numa quietude espantosa, como se ela estivesse pronta e acabada. Como disse o próprio Foucault (2008, p. 24), é sempre necessário “pôr em questão, [...] sínteses acabadas”, é sempre necessário lançar luz onde as coisas são aceitas sem ser examinadas, sob sombras que obscurecem a visão dos homens, a fim de que aceitem o que está posto como algo legítimo.

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Tradução de Nilceia Valdati. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- AMB. Associação dos Magistrados Brasileiros. **O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de jurídiquês**. 2. ed. Brasília: AMB, 2007.
- BRASIL. **Código de Processo Penal**. Decreto-lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm>. Acesso em: janeiro 2020a.
- BRASIL. **Código Penal**. Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: < DEL2848compilado (planalto.gov.br)>. Acesso em: janeiro 2020b.
- BRASIL. **Constituição Federal** – Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: jan. 2020c.
- BRITTO, Cláudia Aguiar Silva. **Processo Penal comunicativo: comunicação processual à luz da filosofia de Jürgen Habermas**. Curitiba: Juruá, 2014.
- CAPILONGO, Paulo Antônio Fernandes. **Correlação entre fato e decisão no Processo Penal e no processo administrativo tributário**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- COSTA, Návia. **Comunicação jurídica: linguagem, argumentação e gênero textual**. 4. ed. Ver. Atual. Apl. São Paulo/Leme: Mundo Jurídico, 2017.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 82–118.

Návia Regina Ribeiro da Costa e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

- FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. (Col. Ditos e escritos, IV).
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. (Col. Ditos e escritos, IV).
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber/Michel Foucault**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Ditos e Escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 44-77.
- LOPES JR., Aury. **Fundamentos da existência do Processo Penal: instrumentalidade garantista**. Revista Jurídica: Faculdade de Direito de Curitiba. Curitiba, n. 11, p. 47 – 69, 1997.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e execução penal**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais 2011.
- OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. **Curso de processo penal**. 18. ed. ver. e ampl. atual. de acordo com as leis ns. 12.830, 12.850 e 12.878, todas de 2013. São Paulo: Atlas, 2014.
- PACELLI, Eugênio. **Curso de Processo Penal**. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. Tradução de M.E. GALVÃO. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA Relação Língua/História/Sujeito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL-UFG). Goiânia, 2020. Disponível em: <ufgnet.ufg.br>. Acesso em: 2020.
- SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- SOUSA, Kátia Menezes de. A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, 2013. Disponível em: <revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/684/0>. Acesso em: 2020.

O Enunciado Doutrinário sobre a Simplificação da Linguagem no Processo Penal

TUCCI, Rogerio Lauria. **Direitos e garantias individuais no Processo Penal brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 34, n. 83 – 94, setembro/dezembro 2009.

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora – De Freire e Franchi à Agenda 2030

Sinval Martins de Sousa Filho
Madalena Teixeira

Em 2015, quando a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável foi formulada pela ONU, acreditávamos que o tempo discorreria em sua normalidade e que as ações da educação escolar apontadas na Agenda poderiam ser efetivadas no mundo inteiro. Não existia em nossos planos um período de pandemia, um período em que deveríamos suspender todas as atividades do fazer humano e nos concentrar em estar em casa, isolados fisicamente e nos higienizando o tempo todo com água e sabão ou com álcool 0,70 (70%). Desafortunadamente, a pandemia da Covid-19 se disseminou pelo mundo, espalhando medo, terror e morte. Infelizmente, globalmente, às 17h52min. de 27 de maio de 2022, houve 525.467.084 casos confirmados de COVID-19, incluindo 6.285.171 mortes, relatados à OMS¹.

Em função do isolamento físico, a alternativa para continuar a nos contatar socialmente se deu mediante a WEB – World Wide Web ou, em português, Rede de Alcance Mundial. As redes virtuais, via internet, foram acionadas para nos comunicar e para manter nossas ati-

¹ Dados coletados em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 29 maio 2022.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

vidades sociais, em especial o labor educacional. As escolas transferiram-se para o modo remoto de existência. As aulas passaram a ser encontros síncronos e assíncronos por telas de computador, telefones, *tablets*, televisões, etc.. Houve uma redefinição dos modos de fazer e do que fazer numa sala de aula virtual, modalidade maioritariamente utilizada, no período de 2020 a 2022. Os princípios educacionais precisaram ser revistos e (re)definidos para a instauração de interlocuções em salas remotas. Perguntas e mais perguntas foram instauradas. Dentre essas perguntas, as mais recorrentes eram o que e como ensinar.

Para a disciplina de língua portuguesa essas perguntas têm sido feitas há muito tempo e, geralmente, a cada novo ciclo de 5 a 10 anos, temos novas propostas para renovação do processo de ensino-aprendizagem. Há vantagens e desvantagens nessas voltas em torno do “novo”. A grande vantagem é a oportunidade de saber que as aulas de português, a educação linguística, a educação literária, os (multi)letramentos e as literacias são dinâmicas, estão por serem feitas no processo da educação escolar com os sujeitos engajados em torno de formações, que exigem transformações. A desvantagem das frequentes mobilizações para a mudança é o modismo intelectual. De acordo com Franchi (2006), este pode ser chamado de eterno futurismo, em que os professores supostamente se engajam e fazem experimentos de novas teorias com seus alunos de forma arrevesada e rasa, não tendo o cuidado de saber “escolarizar” e se deveriam levar tais teorias para as salas de aula.

Para não correremos o perigo do modismo arrevesado e não deixar de inovar nas aulas de português tomamos a Agenda 30 da ONU (ONU, 2022) como um referencial para a educação desta década e (re)visitamos a teoria robusta de Freire (1981; 1985; 1993) sobre Educação Libertadora e a teoria de Franchi (1991; 2002; 2006) sobre Análise Linguística Enunciativa. Ambas as teorias são aplicadas ao ensino de português há mais de 40 anos, mas até o momento não foram conectadas ou articuladas, pelo menos até onde conhecemos. Assim, nesse texto, temos o objetivo de fazer uma relação entre os estudos de

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

Paulo Freire e Carlos Franchi e de mostrar como esses estudos antecipam em larga medida o que preconiza a Agenda 30 para um ensino sustentável.

A partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158), descrevemos e analisamos os livros de Freire e de Franchi e o ODS 4, procurando articular as teorias sobre educação libertadora e análise linguística e verificando como essa articulação se relaciona às recomendações da Agenda 30 da ONU para uma educação escolar pautada pelo desenvolvimento sustentável.

As teorias que nos embasam assentam-se no dialogismo e educação libertadora de Freire (1981; 1985; 1993) e no dialogismo e análise linguística de Franchi (1991; 2002; 2006), as quais, acreditamos, podem ser correlacionadas com algumas ideias de Bakhtin (2009; 2011).

Propomos acrescentar ao sintagma “análise linguística” a palavra enunciativa para marcar as diferenças entre o eixo de descrição linguística, usado por estudiosos vinculados à gramática estrutural, gramática funcional, gramática gerativista etc., e acentuar que a abordagem se vincula à linguística enunciativa e é específica para aplicação em sala de aula da educação básica, com foco no ensino fundamental. De igual importância, as sínteses que fizemos das propostas de Freire (1981; 1985; 1993) e Franchi (1991; 2002; 2006) visam apresentar as possibilidades de aplicação conjunta das duas direções teórico-metodológicas e como essa articulação se coaduna com alguns objetivos da Agenda 30 da ONU.

O estudo feito em parceria entre os pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (Goiânia – BRA) e Universidade de Aveiro (Aveiro – PT) pretende ainda alargar o alcance dos estudos brasileiros sobre ensino-aprendizagem de português para além das fronteiras de Brasil e Portugal.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

1. AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E DE CARLOS FRANCHI NOS CAMINHOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Quando estava exilado no Chile, em 1968, Paulo Freire escreveu o texto “Considerações em torno do ato de estudar” e nele apresentou reflexões sobre a criatividade e o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, esses escritos foram publicados no início do período de redemocratização da nação, em 1979, no livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”. Procurando evidenciar a relação entre criatividade e ensino-aprendizagem, destacamos os seguintes trechos da perspectiva freireana do ato de estudar:

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. (FREIRE, 1981, p. 8). (grifos do autor).

Em contraposição à educação bancária, Freire (1981) propõe a educação problematizadora e libertadora. Nesta, em um diálogo amoroso, os atores do processo de formação se livram do eixo mecanicista que sustenta a educação bancária, indo ao encontro de uma sociedade mais justa e sustentável e, então, conquistam o direito de expressividade em meio ao empoderamento advindo da compreensão crítica da sociedade, ou seja, é na criatividade – e não na acomodação – que os sujeitos se encontram e se libertam, lançam-se “ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente” (FREIRE, 1981, p. 64).

Neste ponto, acreditamos ser interessante refletir sobre o facto de Freire apresentar esta proposta em 1981, e verificarmos que a concretização da Agenda 2030, definida pela ONU (2022), passa pelo estabelecimento de objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) que se articulam com a proposta freireana. Com o objetivo 4, Educação de

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

Qualidade, a Agenda defende a urgência de “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2022). Só uma “compreensão crítica da sociedade” é que consciencializará “jovens e adultos a procurarem habitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (ONU, 2022). Ou seja, já no final do século XX Freire defendia a necessidade de uma educação libertadora.

Aliás, esta proposição de educação libertadora é recorrente nas obras de Freire (FREIRE, 1981; 1985; 1993). E, do nosso ponto de vista, para além dos textos escritos e publicados, também existe na *escrevivência*² de Carlos Franchi (1991; 2002; 2006) a proposta de uma educação problematizadora e libertadora. O diálogo entre os dois educadores pode apontar-nos pontos convergentes nas propostas de atividades de leitura, escrita, escuta e fala – atividades de, sobre e com a linguagem – elaboradas por eles a partir da década de 60.

A ideia da criatividade é o ponto mais saliente da convergência entre as teorias de Freire (1981; 1985; 1993) e Franchi (1991; 2002; 2006). É a ideia de criatividade que permite aos dois teóricos apontar a educação como agente da transformação social e individual, como libertadora da opressão, do preconceito, da intolerância e das desigualdades sociais tão acentuadas no Brasil. Quando Freire (1981; 1985; 1993) defende que, antes de qualquer coisa, o conhecimento prévio dos sujeitos da educação deve ser sistematizado, ele distribui ao educador e ao educando possibilidades de uma interlocução/interação criada a partir de um diálogo amoroso e libertador. Similarmente, quando Franchi (1991; 2002; 2006) sugere que as atividades epilinguísticas devem ser o eixo do trabalho com a criatividade do aluno, ele considera que o trabalho com a subjetividade em sala de aula deve ser

² Conceição Evaristo (2006) emprega o termo *escrevivência* para se referir à escrita de experiências e condições de um corpo negro num contexto de luta pela existência em condições desfavoráveis. Nesse contexto, a escrita possibilita a inserção no espaço-tempo para transformações e libertações. É, como disse a escritora, a escrita de nós, dos sentidos em construções.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

a tônica para pôr fim às barreiras entre o educador, o educando, o conhecimento e a sociedade em que estão inseridos.

Com relação às concepções de Franchi sobre língua(gem), ele considera que a linguagem “é um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo de nossas experiências” (FRANCHI, 2002, p. 65) e esse resultado pode ser visto na “atividade linguística [que] supõe ela mesma [um] retorno sobre si mesma, uma progressiva atividade epilinguística: como ‘atividade metalinguística inconsciente’ (CULIOLI, 1968) [...] na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal” (FRANCHI, 2002, p. 66). Nessa reflexão, “a linguagem estimula uma criatividade ‘vertical’” (FRANCHI, 2002, p. 66), isto é, a língua(gem) não é um dado ou resultado. Ao anunciar essas concepções, Franchi propõe que a escola pode (re)encontrar “o espaço aberto da liberdade criadora” nas salas de aula a partir de atividades de Análise Linguística (FRANCHI, 1991 p. 35).

Nessas concepções, faz-se notar a ideia da criatividade, apontada e discutida por Freire (1981; 1985; 1993) e Franchi (1991; 2002; 2006), a transversalidade/transdisciplinaridade do trabalho com a linguagem, demonstrada nas atividades com temas geradores (FREIRE, 1993) e na análise linguística (FRANCHI, 2002; 2006).

Ambos os estudiosos defendem a linguagem como atividade. Essa atividade é situada historicamente. Entender o alcance dessa ideia implica perceber que, dependendo do que o educador (professor) concebe como linguagem, incide no seu cotidiano uma prática bancária ou libertadora. Se a linguagem é sinônimo de espelho, as aulas vão refletir uma assimetria entre os sujeitos e entre estes o mundo e a linguagem. Se entendida como código, como instrumento, a linguagem será trabalhada como imanente, autônoma. Assim, essas duas ideias estão mais relacionadas ao fazer da educação bancária. A terceira concepção mais usada, a da linguagem como interação, vai ao encontro do que propõem Freire (1981; 1985; 1993) e Franchi (1991; 2002; 2006). Nesse sentido, a linguagem atividade/interação situa a língua(gem) como lugar de construção das relações sociais, de formação de subjetividades, sendo que os sujeitos são vistos como atores dialógicos na produção de interações e sentidos.

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

2. ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

As pesquisas sobre A Prática de Análise Linguística realizadas por professores do Estado de Goiás (Silva, 2014; Dias, 2015; Sousa Filho e Araújo, 2015; Furtado Baú, 2015; Sousa Filho (2017); Araújo, Sousa Filho e Lima, 2019; Araújo, Saraiva e Sousa Filho, 2021) mostram a recorrência de uma incompreensão do que seja essa prática e, como consequência desta, uma confusão entre o que é análise linguística, procedimento teórico-descritivo de gramáticas, e análise linguística, prática pedagógica proposta por Franchi (2006) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola. De acordo com Araújo, Sousa Filho; Lima (2018, p. 288), a análise linguística, “embora instituída como eixo de ensino, não foi abordada [nas escolas] na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita, ainda vigorando o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual enunciativo” (ARAÚJO, SOUSA FILHO; LIMA, 2018, p. 288).

Visando minimizar essa confusão entre as duas práticas, propomos, a partir desse texto, a nomear de Análise Linguística Enunciativa (ALE) a prática pedagógica desenvolvida por Franchi, na qual existe uma preocupação didática, isto é, no como ensinar; e não na descrição da gramática *per se* (1991; 2002; 2006). Essa ação também permite localizar a ALE nos estudos da linguística contemporânea, especialmente daquela que se dedica ao estudo dos enunciados, ou seja, à Análise Dialógica do Discurso (ADD). De forma geral, a concepção de língua(gem) veiculada pela linguística da enunciação se assenta na ideia de que a linguagem é constituída por um conjunto de práticas sociais, por interações entre interlocutores histórica, cultura e socialmente localizados. Essa noção é similar às ideias sobre linguagem defendidas pela ADD.

No Brasil, o sintagma “análise linguística” é usado pelo menos por três abordagens para se referir a campos de estudos. Pela gramática descritiva, significa toda descrição feita de uma língua, ou seja, refere-se à documentação, descrição e análise da língua X ou Y, particularmente da gramática ou sistema linguístico dessa língua, a partir das

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

divisões em domínios da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Pelos adeptos da Teoria de Operações Enunciativas (TOPE), decorrente dos estudos de Culioli (1968), ela é vista como inerente ao uso da linguagem, chegando ao ponto de, consoante o estudo da análise linguística, ser possível dizer por que e como há língua(gem). E mediante o eixo pedagógico Análise Linguística, proposto por Franchi (1991; 2002; 2006) e Geraldi (1985, 1997), esta é compreendida como reflexões sistematizadas sobre elaborações didáticas do dizer, sobre quando se pensa e se fala acerca da linguagem em si mesma. Na escola, a análise linguística se desenvolve em (ou desenvolve) situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelos interlocutores, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Ainda, refere-se a situações didáticas que tomem como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração, de refacção e reescrita dos textos.

Didaticamente, a Análise Linguística Enunciativa divide-se em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, atividades que se dão imbricadamente nos momentos de interações. De acordo com Franchi (2006), as atividades linguísticas são aquelas em que os sentidos são colocados em ação numa conversa, na elaboração de um texto, na compreensão de expressões, são usadas para estabelecer interações diversas, ou seja, constituem o uso da língua(gem) pelos interlocutores. As atividades metalinguísticas são usadas para falar sobre a língua, nomeando e teorizando os enunciados utilizados na interação, explicitando-os por um ponto de vista “científico”. Já as atividades epilinguísticas supõem um retorno sobre a própria atividade linguística, na medida em que refletem mesmo sobre o processo mesmo de uso da língua(gem).

Assim, a análise linguística não se aplica ao ensino de análises de fenômenos gramaticais por eles mesmos, mas ao ensino da produção e da compreensão de enunciados de uma determinada língua. Nas aulas de análise linguística, evidenciam-se como funcionam os enunciados X e/ou Y para atingir “tais e tais” objetivos. De acordo com Franchi

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

(2006) e Geraldi (2016), a análise linguística visa à articulação da reflexão da linguagem às práticas de leitura e produção textual, levando em conta os usos linguísticos e os discursos produzidos, na busca pela compreensão dos efeitos de sentido que são usados para convencer, persuadir, encantar etc.. Assim, tem-se na análise linguística uma tese que defende a linguagem como indeterminada e, conseqüentemente, que trabalha com a ideia de que as línguas, assim como a linguagem, atualizam-se como trabalho ou atividade que inserem o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor/autor, professor, aluno no centro do processo de atribuição de significados aos textos orais e escritos.

Compreendemos que essa ideia de Análise Linguística Enunciativa (ALE) liga-se fortemente às ideias freireanas de uma educação libertadora. Tanto a ALE quanto a Educação Libertadora são pensadas como base para intervenções didáticas que considerem os atores do fazer pedagógico, educando e educador, como sujeitos com direitos de expressividade e criativos. E é essa criatividade que está em jogo e pode proporcionar um futuro empoderado para os sujeitos da educação escolar.

3. A SIGNIFICAÇÃO CONSCIENTIZADORA DA INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES: INDÍCIOS DE AL EM PAULO FREIRE

A Teoria do Conhecimento formulada por Freire (1993) ou método Paulo Freire, como ficou conhecida, tem alicerces no respeito ao estudante, na “conquista da autonomia e [n]a dialogicidade”, sendo que Freire “utilizou essa trilogia como base para seus princípios metodológicos” (FEITOSA, 2003, p. 148). Conforme Feitosa (2003), os temas geradores são os eixos da metodologia dialógica de Freire. A partir da extração de problematizações da prática de vida dos educandos, os temas geradores são criados e poderão ser de natureza variada. Uma das problemáticas que envolve a vida dos alunos de hoje prende-se, por exemplo, com a necessidade de desenvolvimento da literacia de informação e literacia para os média, uma vez que a velocidade de criação de conteúdos on-line e o fácil acesso à informação potenciam a criação de ódios que se tornam virais (MEC, 2022).

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

A par dessa forma de aparecimento dos temas aponta, entre outras possibilidades, para o conceito de gêneros discursivos, que são extraídos de cada esfera ou campo da atividade da vida humana (BAKHTIN, 2009; 2011), ou seja, surge do diálogo entre o homem e o mundo e são acionados pela linguagem, que os coloca em situação de refratores ou reflexionadores da realidade objetivada.

Ainda de acordo com Feitosa (2003), sobre os temas geradores, é possível considerar que eles estão, de certa maneira, ligados à interdisciplinaridade (diríamos também à transdisciplinaridade) e se apresentam fortemente na metodologia freireana, sendo que esta, atualmente, parece ter-se tornado uma moda e é aplicada em inúmeras áreas do conhecimento (Schroeder, 2022). Assim, no tema gerador “está subjacente a noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social” (FEITOSA, 2003 p. 153), indo ao encontro do pensamento de Herzog, Ai e Ashton (2022) que defendem que o trabalho interdisciplinar requer a integração de várias disciplinas. “Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou para as palavras geradoras” (FEITOSA, 2003 p. 153).

O material didático, construído por toda a classe na escola, surge da articulação do vivido com o rigor científico e volta ao grande arquivo constituído por homens e mulheres, sai da prática-teoria ou da teoria-prática, isto é, emerge da práxis (SOUSA FILHO; LIMA, 2020). Ao considerar que os grandes arquivos são os humanos, Freire (1993, p. 58) enfatiza a prática-teoria ou teoria-prática, pois

fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1993, p. 58).

Nesse recorte, fica evidente a reprovação da educação bancária, a qual enche o educando de conteúdos impostos, prontos e acabados. Ao negar esse tipo de educação, Freire (1993) elege a metodologia dos temas geradores como meio de ação para instaurar, mediante a proble-

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

matização ou resolução de problemas, o poder de captação e de compreensão do mundo, este dinâmico e não estático, inconcluso e não acabado, em transformação. Com efeito, os nossos esforços têm de estar centrados nas pessoas e na dignidade humana para que haja uma nova visão para a humanidade (ONU, 2022), pois somente assim é possível agir para transformar o quadro de uma educação bancária, passiva, desviante do desenvolvimento do pensamento crítico. Importa, então, desenvolver um sistema educativo, em que todos os cidadãos tenham voz, sejam envolvidos, reconhecidos e participem ativamente na sociedade que os enforma para que possam ser atores na construção de um quotidiano sem estereótipos e sem discriminação (ONU, 2022).

Esse movimento de preocupação contínua (processo) com a educação continua a ancorar que a manifestação da relação pensamento-linguagem e os temas geradores são promotores para a tomada de consciência e de empoderamento dos indivíduos, uma vez que a educação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1993, p. 87).

O próprio Freire (1993, p. 65) é quem orienta o educador como desenvolver uma aula a partir do uso dos temas geradores:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Assim, a temática a ser trabalhada surge como a primeira tarefa do professor. Vale lembrar que Freire (1993) não separa o momento de preparação e o de ação. A preparação-ação se dá nos primeiros encontros com a turma ou classe escolar. Os temas geradores ou temáticas significativas partem da realidade e para ela retornam num “diálogo às claras entre todos” (FREIRE, 1993, p. 66), ou seja, a procura dos

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

temas é uma busca categorizada e de realização num encontro dialógico consensual entre os membros da turma ou da sala de aula e deve ter como propósito a resolução de uma problemática contextualizada no cotidiano dos alunos. Pois se importa que estes sejam cidadãos ativos e participativos, é fundamental que se habituem, desde cedo, a procurar soluções para ultrapassar obstáculos com os quais deparem no(s) seu(s) dia a dia.

Na sequência da descoberta do tema, conforme explica Freire (1993), a turma em atitude dialogal e procedimental define o que falar, escutar, onde, quando e como estudar do tema gerador, ou seja, como instaurar situações-problemas a serem coletivamente desenvolvidas. Feitos os acordos ou combinados didáticos, a turma analisa as falas que se opõem e os discursos que são diferentes da prática, com vistas a superar conflitos e contradições existentes. Nessas oposições discursivas, destacam-se as gírias, os dialetos, as línguas, os jeitos de falar.

No nosso ponto de vista, há muito dos princípios da análise linguística enunciativa nas propostas de como escutar, falar, onde e quando falar/escrever e com que intenções, para quem, etc., justamente porque a proposta de Freire se pauta no enunciado (BAKHTIN, 2009; 2011), isto é, na língua viva, em sua significação, mediante os efeitos de sentido colocados em diálogo (oposição/contraditório ou equilíbrio) por interatuações conjuntas e horizontais. Conforme Geraldi (2005), Paulo Freire trata da linguagem como categoria de pensamento com funcionamento próprio, o qual explica outros fenômenos sociais e pedagógicos. Ainda segundo Geraldi (2005), Freire considera que ao se estudar linguagem temos que ter em mente que ela nos permite testar os achados e que a língua(gem) se dispõe à revisões, isto é, Freire (1993) argumenta que para uma aula exitosa a partir dos temas geradores podemos falar com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. É nosso entendimento, sem dúvida, que quanto maior for o domínio da língua, maior é a possibilidade de resolver problemas, maior é possibilidade de interação com o outro. Ou seja, a enunciação assume um papel fulcral no desenvolvimento de um indivíduo enquanto cidadão que se insere neste mundo global.

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

Assim, para exemplificar como mobilizar a metodologia dos temas significativos no trabalho com a língua(gem), apresentamos o seguinte excerto da obra *A Importância do ato de ler*:

A palavra **tijolo**, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. (FREIRE, 1985, p. 23)

A longa citação nos mostra como e por que usar a metodologia freireana. Para além dessa demonstração, podemos ver claramente a noção de que a leitura da leitura nos remete às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sobretudo quando sabemos que a ideia defendida por Freire (1985; 1993) é de um trabalho criativo e emancipatório com a língua(gem) para a instauração de uma educação libertadora, à qual nós também acrescentamos uma educação de qualidade. Para uma atuação cidadã, o ser humano, efetivamente, precisa de sentir a sua realização pessoal, de sentir que vive numa sociedade justa, sem receios e sem violência³.

4. TRABALHO COM A LÍNGUA(GEM) [ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA] FORMULADOS POR CARLOS FRANCHI

A coletânea "Mas o que é mesmo gramática" (Franchi, 2006) apresenta 3 capítulos, a saber: 1) Mas o que é mesmo "gramática"; 2) Gramática e criatividade; e 3) O uso de relações semânticas na análise gramatical. O capítulo 2, escrito por Carlos Franchi na década de 1970, demonstra o que, como e por que trabalhar com a língua(gem) a partir

³ Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://www.ods.pt/ods/#17objetivos>>. Acesso em: 29 maio 2022.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

da criatividade ou dos caminhos abertos da linguagem. Estes evidenciam as regras da linguagem, as quais podem guiar o trabalho linguístico centrado no uso da língua(gem) e fazer com que o professor deixe de repetir nomenclaturas da gramática tradicional e/ou os exercícios mecanicistas dos livros didáticos de língua portuguesa (FRANCHI, 2006). A proposta de Franchi (2006) é exemplificada por aulas dadas pelo Padre José de Mattos na década de 1940 (1946 – 1949). O linguista brasileiro escolhe as aulas recebidas pelo professor Mattos, com vistas a demonstrar que o trabalho com a linguagem pode ser feito de modo intuitivo, com base nos usos dos recursos linguísticos utilizados na realidade, explorando a criatividade linguística ou os caminhos abertos da linguagem cambiante. E, segundo Travaglia (2017), todos nós, quando chegamos à fase da aprendizagem formal, temos conhecimentos linguístico-gramaticais que são intuitivos, isto é, sabemos que uma criança ao dizer *Eu quero banana*, ela está a referir-se a ela própria e está a expressar uma vontade em tempo presente; todavia não sabe que está a utilizar um pronome pessoal, na primeira pessoa do singular, uma forma verbal do verbo querer no presente do indicativo, também na primeira pessoa do singular, e um nome comum contável.

Como afirma Franchi (2006), o objetivo de transcrever as aulas do Padre Mattos se dá porque a metodologia adotada pelo Padre-professor representa para o linguista uma prática fundamental para sua formação docente: “minha intenção é a de refletir teoricamente sobre uma prática real que [...] possui no curso de meu aprendizado da gramática e da produção de textos um papel decisivo” (FRANCHI, 2006, p. 80).

Concordamos com o autor, uma vez que a nossa própria prática de ensino nos tem mostrado que (alguns) problemas observados na produção de textos se devem à falta de conhecimentos do uso gramatical (Teixeira, 2014). Além disso, documentos norteadores da prática letiva (MEC, 2015, p. 6) também traduzem a conexão entre os dois domínios do português – “Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados (...) escritos.”. Mas não adianta adotar uma metodologia de ensino centrada no professor e naquilo que ele vai ensinar. Importa, isso sim, que

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

a metodologia de ensino seja centrada nos alunos, nas suas vivências e nas suas experiências, de modo a que estes: i) desenvolvam “a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (MEC, 2018, p. 3); ii) tenham um conhecimento sistematizado “quanto aos processos básicos da estrutura e do funcionamento da língua (MEC, 2018, p. 3), de modo a que consigam escrever, tendo por base “diferentes objetivos comunicativos, com organização adequada, diversidade e propriedade vocabular...” (MEC, 2018, p. 3)

Mas veja-se, agora, de acordo com Franchi (2006), em que consistia a metodologia do Padre Mattos para o trabalho com o texto em sala de aula. Esta era dividida em atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, como podemos verificar nos excertos a seguir:

Tinha organizado procedimentos muito especiais, e muito seus, de trabalho em classe e nas salas de estudo:

- propunha um lema, bem ao gosto clerical das citações latinas – “nulla dies sine linea”: “nenhum dia sem escrever pelo menos uma linha” – que era cumprido religiosamente;
- exercitava-nos, continuamente, em um trabalho de reconstrução consciente dos textos: estávamos, sempre, alterando tópicos e perspectivas, substituindo uma construção por outra, experimentando-as e compondo-as com outras, reforçando o vocabulário mais próprio às pompas e circunstâncias, simulando várias situações com diferentes interlocutores, etc.;
- fazia que o estudo gramatical, preso ao estudo do latim e de seus casos, pretéritos e supinos, preposições e conjunções (tratava-se de um seminário), saísse desse esquema analítico para um permanente processo de comparação dos recursos expressivos entre si. (FRANCHI, 2006, p. 81 e 82).

Vislumbra-se, nestes exemplos, um trabalho de tipo laboratorial que tem por base o tratamento da língua como atividade constitutiva dos sujeitos. Ou seja, os alunos “agarravam” na língua e iam a manipulando, ora experimentando, ora substituindo, de acordo com os contextos de uso, simulações, planejados, isto é, o uso da língua, do texto, do discurso, adequado à situação comunicativa. Esta atuação assemelha-se à “filosofia” do laboratório de conhecimento de língua (Duarte, 2008), no qual os alunos experimentam, observam e analisam regularidades e irregularidades do(s) uso(s) da língua.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

Após se formar como linguista e de acumular muito tempo de experiência docente, Franchi (2006) reflete sobre este tipo de ações, aprova-as e as recomenda no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em especial, o linguista escolhe como ponto alto da prática altamente recomendada aquele que diz respeito à liberdade e à criatividade:

Levava, na prática, seus alunos a uma intensa e rica ação sobre seu próprio texto e a um exercício gramatical bem mais amplo do que a teoria gramatical que possuía. Penso, também, nos que têm escrito tão torto por linhas direitas e retas. Com tudo o que se fala de liberdade e criatividade, de abolição dos modelos e normas, da concepção moderna de linguagem e gramática e de linguística, ou se propõem os mesmos exercícios escolares ou nada se propõe, deixando os alunos à espera de que aprendam na vida. O melhor, pois, é exemplificar como procedia nosso Padre Matos. (FRANCHI, 2006, p. 82).

De modo resumido, podemos afirmar que, ao trabalhar com Análise Linguística Enunciativa, Franchi (1991; 2006) considera que a disciplina Língua Portuguesa deve ser pautada “no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela,” para (re)encontrar “o espaço aberto da liberdade criadora” nas salas de aula (FRANCHI, 1991, p. 35). O centro desse trabalho desloca-se do “baú de guardados”/gramática (FRANCHI, 1991, p. 52) para o estudo da língua(gem) nos textos e a partir dos textos, mediante a consideração de que linguagem, mundo e homem são vivos e dinâmicos. Assim, a proposta de Franchi (2006) é trabalhar com as línguas e não com as categorias de metalinguagem feitas para descrever as gramáticas dessas línguas. Para esse trabalho, muitas das estratégias apresentadas por Franchi são atividades conhecidas no processo de ensino-aprendizagem: atividades de leitura e de produção de textos. A inovação seria o trabalho processual e sistemático com a reescrita e com a reflexão sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, trabalhados a partir de uma visão discursiva, sendo enfatizados, nesses trabalhos, os textos dos alunos, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Assim, as atividades da disciplina língua portuguesa na escola devem ser de: i) produção e compreensão de textos, ii) desenvolvimento da

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

interação social na oralidade (e nas escritas (multi)modais), iii) conhecimento; e iv) representação da realidade e eliminação de preconceitos e discriminações sociais na linguagem.

CONSIDERAÇÕES

No percurso reflexivo apresentado, procuramos demonstrar as forças dos pensamentos de Paulo Freire e Carlos Franchi, articulando ideias dos referidos educadores para o ensino de língua(gem). Acenhamos a similaridade entre os dois estudiosos a partir das concepções de linguagem, de homem e de mundo assumidas por eles nas obras de Freire (1981; 1985; 1993) e de Franchi (1991; 2002; 2006). Destacamos que essas concepções são centradas na historicidade do mundo, do homem e da linguagem.

A linguagem para Franchi e Freire é uma atividade que permite ao sujeito expressar suas experiências e, assim como o homem e o mundo, é indeterminada semanticamente, sendo, por isso, categorias interdependentes, uma vez que sujeito e linguagem estão situados em determinados contextos histórico-sociais. Esses contextos também participam de modo decisivo nos processos de interações humanas via linguagem.

As atividades didáticas no processo de ensino-aprendizagem de línguas partem da realidade do educando e voltam (re)significadas para essa realidade, sempre em transformação. Os temas geradores, atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística são todos disparadores de reflexões que se desenvolvem a partir da leitura da leitura, da escrita da escrita, da fala da fala e da escuta da escuta, num processo continuado de resolução de problemas instaurados na atividade inconclusa de simbolização, representação, ação, identificação, etc., da língua(gem).

Concluindo, cremos que Freire e Franchi consideram que a educação bancária ou o trabalho mecanicista com nomenclaturas gramaticais “cria homens espectadores e não criadores do mundo” (FREIRE, 1993, p. 89) num trabalho de “arquivamento”, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais” (FRANCHI,

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

2006, p. 35). Por conhecerem bem a educação bancária e por sonharem com a educação libertadora, possível e exequível, é que os pensadores se lançaram às pesquisas e atividades docentes em torno da leitura, da escrita, da fala e da escuta e nos deixaram o legado de suas obras monumentais. E, nesse legado, a maior defesa é pela criatividade, pela liberdade e pela autonomia de todos os cidadãos que possam ser alcançados pela educação.

Assim, ao associar a Educação Libertadora com a Análise Linguística Enunciativa, acreditamos que essa articulação atende também aos princípios da Agenda 30 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, sobretudo porque também nesse documento está a ideia de que o educando é um ser social que constrói sua identidade cultural nas interações quotidianas. Dessa forma, tanto para Freire quanto para Franchi, o objetivo 4 ODS da Agenda 20/30 da ONU incentiva o educador a se valer dos conhecimentos desses alunos em seus métodos de ensino, isto é, a trazer para as salas de aulas as realidades dos educandos e, a partir delas, construir juntos uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. F., Saraiva, E. e SOUSA FILHO, S. M. 2021. "Análise De Um Livro didático De língua Portuguesa: Ensino Tradicional De gramática Versus Gêneros Discursivos E análise linguística". **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 60 (1). Campinas, SP: p. 268-81. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659728>.
- ARAÚJO, M. D. M.; FILHO, S. M. S.; LIMA, L. M. (2018). Espelho, espelho, meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **PERcurso Linguísticos**, v. 8, n. 18, p. 272-291.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-269.

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

- CONSELHO Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://www.ods.pt/ods/#17objetivos>>. Acesso em: 29 maio 2022.
- CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. **Cahiers pour l'analyse**, v. 9, p.106-117, 1968. Disponível em: <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa9.7.culioli.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.
- DIAS, Daniele Gonçalves. **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA: a relação entre gêneros discursivos e discursos constitutivos**. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2015.
- DUARTE, I. (2008). **O conhecimento da língua: o desenvolvimento da consciência linguística**. Lisboa: Direção-Geral e Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação de Portugal. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FEITOSA, S. C. S. . O método Paulo Freire. In: Moacir Gadotti, Margarita Gomes, Lutgardes Freire. (Org.). **Lecciones de Paulo Freire – Cruzando Fronteras: experiencias que se completan**. 1ªed.Buenos Aires: Clacso, 2003, v. 1, p. 147 – 157.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2550709/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.
- FRANCHI, C. Linguagem– atividade constitutiva. **Revista do Gel**, n. especial, p. 37-74, 2002. Disponível em: <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/280/185>>. Acesso em: 30 maio 2022.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-101
- FURTADO BAÚ, Maria de Fátima. **Ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio da Pedagogia de Projetos: Projeto Minha Autoria.** Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2015.
- GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 7-20. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.
- GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. In: CARVALHO, J. A. B.; DIONÍSIO, M. de L.; MESQUITA, E. de C.; CUNHA, J.; ARQUEIRO, A. (Org.). **Atas do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e V Fórum Ibero-Americano de Literacias**, 2016. p. 12-22. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>. Acesso em: 30 maio 2022.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HERZOG, P.S.; Ai, J. & Ashton, J. **Applying Bibliometric Techniques: Studying Interdisciplinarity in Higher Education Curriculum.** *Computation* 2022, 10, 26. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/computation10020026>>. Acesso em: 27 maio 2022.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINISTÉRIO da Educação de Portugal (MEC). (2022) **Criação e uso de conteúdos online: evolução e importância.** Disponível em: <<https://blogue.rbe.mec.pt/literacia-da-informacao-e-dos-media-uma-2548534>>. Acesso em: 23 maio 2022.
- MINISTÉRIO da Educação de Portugal (MEC). (2015). **Programa e metas curriculares de português do ensino básico.** Dispo-

Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora

nível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmeceb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

MINISTÉRIO da Educação de Portugal (MEC). **Aprendizagens essenciais:** articulação com o perfil dos alunos, julho de 2018. (2018). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

SCHROEDER, M.J. **Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, and Transdisciplinarity:** The Tower of Babel in the Age of Two Cultures. *Philosophies* 2022, 7, 26. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/philosophies7020026>>. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, Rosângela Costa da. **Gêneros discursivos como objetos de ensino de língua portuguesa no ensino médio.** Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2014.

SOUSA FILHO, S. M. A prática de análise linguística na aula de português. In: ASSIS, E. F. de (Org.). **Caminhos para a educação linguística.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1. p. 41-56.

SOUSA FILHO, S. M.; LIMA, S. A.. A luta de Paulo Freire na defesa do continuum teoria-prática nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: SOUSA FILHO, S. M.; LIMA, S. A. (Org.). **Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino-aprendizagem de línguas.** Série Estudos Reunidos, Volume 77, 1 ed.. São Paulo: Paco Editorial, 2020, v. 1, p. 175-200.

SOUSA FILHO, Sinval M. S.; ARAÚJO, L. K. . **Gêneros Discursivos e Análise Linguística no Ensino de Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico-gramatical sobre gêneros. **Revista Prâksis**, ed. a. 14, v. 2, jul./dez. 2017. p. 29-38. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1255/1886>>. Acesso em: 31 maio 2022.

Sinval Martins de Sousa Filho e Madalena Teixeira

- TEIXEIRA, M.. Relación entre gramática Y escritura em el currículo de Lengua Portuguesa. **Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Vol 7, 2. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Acesso em: <<https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>>. Disponível em: 29 maio 2022.
- WORLD Health Organization. **Global Situation covid-19**. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 27 maio 2022.

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico: Possibilidades de Resistência na Escrita de Si

Sarah Suzane Bertolli
Cristina Batista de Araújo
Alexandre Ferreira da Costa

ENTRE FIOS DE LEITURA, ESCRITA E NÓS DE RESISTÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida” (Eduardo Galeano)¹.

A leitura e a formação do leitor constituem, historicamente, palco de debates e embates. Diante da ordem do discurso da educação brasileira, investigaremos tal temática a partir da análise de uma prática de ensino mobilizada no contexto acadêmico e que envolve a elaboração de memoriais de leitura e formação docente. Consideraremos a conjuntura social e política do país que se alinha com vistas à (des)humanização (CANDIDO, 2004; ECO, 2020) e ao reordenamento contemporâneo do discurso educacional, que é fortemente marcado pelo acontecimento do golpe à democracia ocorrido em 2016 no Brasil, pela

¹ GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L & PM, 1991.

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

implantação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e pelo apagamento da memória vocabular e conceitual do letramento na Política Nacional de Alfabetização (2019), bem como pela censura de livros literários voltados à escola básica.

Tendo em vista o cenário sociopolítico brasileiro, a prática de ensino mobilizada para este estudo elegeu o memorial como gênero acadêmico de escrita de si que reconfigura e ressignifica, em sua maleabilidade e propósito interativo, as práticas de resistência. A proposta foi realizada no primeiro semestre acadêmico de 2021, com estudantes de uma disciplina do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Goiás².

Objetivou-se analisar as ressonâncias literárias, teóricas e metodológicas tecidas nos memoriais dos acadêmicos, que enunciassem regularidades e raridades discursivas de práticas de ensino da leitura. Tal perspectiva possibilitou, ainda, analisar a censura a pedagogias ditas como revolucionárias e/ou perigosas ou cujo alinhamento ideológico é indesejado, brutalizado. É esse olhar exotópico na construção da relação *eu-outro* que conduz para constituição do que seria o 'olhar alheio' na banalização de opressão humana e regulações impostas aos livros e às pedagogias (BAKHTIN, 2011; ANDRUETTO, 2017; GERALDI, 2013).

Livros, gestos, ambientes e leitores são historicamente censurados e, muitas das vezes, as motivações de tal tolhimento são da ordem autoritária do que seria ou não lícito para conhecimento de mentes jovens. As justificativas para censura geralmente são acompanhadas do apagamento da memória social, histórica e cultural de um povo, como por exemplo o apagamento da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Fato é que o gênero memorial, em que a escrita de si é materializada, torna-se um espaço de resistência em que práticas são enunciadas e remontam, a seu modo, fragmentos da história brasileira, das políticas de leitura, das concepções pedagógicas e da constituição do leitor.

² Os professores regentes de tal disciplina foram o prof. Alexandre Ferreira da Costa, a profa. Cristina Batista de Araújo e a profa. Sarah Bertolli, em cujo projeto de pesquisa a ação teve ancoragem. O projeto tinha aprovação no Comitê de Ética da UFG, CAAE: 47081315.0.0000.5083/ 47081315.0.0000.5083.

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

O estudo realizado, a partir de projeto integrador de escrita com professores em formação, contribuiu especificamente com a reflexão sobre os processos envolvidos nas práticas de leitura e na formação do leitor; no tolhimento ao direito formativo do sujeito-leitor, nas práticas de resistência que se tecem na narrativa de si pelo resgate da memória e nas práticas impostas normativamente e/mas ressignificadas no chão da escola, a partir a concepção de exotopia (BAKHTIN, 2011).

A atitude dialógica do analista do discurso para compreender a exotopia implicam “[...] sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (AMORIM, 2012, p. 102). A partir desse movimento, consideramos a prática de rememoração e a escrita de si como portadoras desse intercâmbio de posições do *sujeito-presente* que olha para o *sujeito-passado*, do professor que olha para o estudante que foi, do *eu* que olha para *outros* que atravessaram sua história de vida, leitura e formação escolar etc.

PARA NÃO ESQUECER: MEMÓRIA DE TEMPOS AUTORITÁRIOS E LUTAS POR LIBERDADE

A urgência do ensino da leitura e da literatura no contexto mais autoritário de práticas escolares vai ao encontro do que Adorno (2011) considera como propósito central da escola e da educação de um país de um modo geral, a saber, “Que Auschwitz não se repita!”. Eco (2020) descreve a presença do fascismo no decorrer da história mundial, caracterizada como fascismo eterno ou Ur-fascismo, delineada em tons de distopia, com trajes civis, militares e pedagógicos vigentes no aceno laudatório a governos e lideranças autoritárias e no tolhimento, por exemplo, ao direito da leitura literária. Em perspectiva memorialística, Eco retoma a infância como sujeito-leitor que se defrontou com a realidade do fascismo, com as ‘palavras proibidas’ da época e, a partir da leitura crítica e social, compreende a importância da liberdade. A memória histórica do que o mundo vivenciou nas guerras e nos regimes ultranacionalistas não pode ser ignorada, – ainda que alguns tentem minimizar e ressignificar seus sentidos ou mesmo tentem negar

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

sua ocorrência -, pois muitos destes discursos ordenam e mantêm o alinhamento da barbárie.

Ao elencar os contornos sombrios desse tipo de fascismo que persiste, Eco pratica uma escrita de si repleta de sentidos e sentimentos cujo excedente alcança o leitor-menino que se fascina ao descobrir a diversidade de partidos políticos e o papel libertário da palavra, inserida no campo jornalístico sem amarras. Esse leitor é quem compreende a importância das práticas de resistência em tempos de barbárie e, diante do fim da ditadura, escreve: “[...] liberdade de palavra, de imprensa, de associação política. Estas palavras ‘liberdade’, ‘ditadura’ – Deus meu! – era a primeira vez em toda a minha vida que eu as lia. Em virtude dessas novas palavras renasci como homem livre ocidental” (ECO, 2020, p. 60).

A densidade de tal momento emerge em palavras tecidas pelo sentimento de libertação que também é recorrente em Soares (2014, 2020), expressa na preocupação com as práticas de letramento em nosso país, dos autores censurados no passado e na contemporaneidade. É como se todas essas vozes, somadas a tantas outras, convocassem para que não nos esqueçamos que tempos de barbárie desumanizam, matam e torturam, que lutemos pela liberdade, que sejamos capazes de reconhecer os trajes civis do fascismo eterno.

PRÁTICA DE ESCRITA MEMORIAL COMO ECO DE RESISTÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ACADÊMICO

É a partir da premissa de Adorno (2011) e Eco (2020) que consideramos a memória histórica como prática de resistência à barbárie, e o gênero memorial, enquanto narrativa de si, um documento capaz de contar a história das práticas pedagógicas no efeito discursivo provocado nos sujeitos. A interpretação dos textos produzidos por estudantes na disciplina de Estágio em Língua Portuguesa da UFG parte dessa premissa e busca a análise da exotopia e autoria na composição de tais narrativas memorialísticas. As práticas acadêmicas descritas neste estudo são atividades centrais da etapa final no curso de graduação³ e,

³ Este trabalho se enquadra como faceta do projeto: “Reconstituição dos processos da formação docente e do trabalho escolar na etapa de implementação

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

em grande medida, caracterizam-se pela produção, recepção e circulação de gêneros discursivos específicos.

Nesse propósito, doze narrativas de participantes desta pesquisa são analisadas; todos professores já atuantes e/ou em formação no momento de construção/escrita e compartilhamento do memorial. A análise partirá da tese bakhtiniana quanto à diferença essencial entre o meu tempo e o tempo do outro, já que “em relação a mim mesmo, vivencio o tempo em termos extraestéticos” (BAKHTIN, 2011, p. 110), haja vista que “o dado imediato das significações semânticas, fora das quais não posso criar nada ativamente como meu, inviabiliza o acabamento axiológico positivo da temporalidade” (BAKHTIN, 2011, p. 110). Assim, o *eu presente* (professor e professor em formação) ao olhar o *eu passado* (o estudante que foi) busca rememorar (transportar-se) e retornar ao ponto com os valores de agora, com ideias construídas na trajetória de vida – tal qual faz Eco ao aludir à memória de infância, analisando-a sob seu ponto de vista de autor, professor, pesquisador etc.

Os estudos filosóficos e discursivos do Círculo de Bakhtin contribuem para essa trilha de análise, já que se identificam com uma hermenêutica nos estudos que dá primazia aos gestos interpretativos, por progressiva atribuição dos sentidos, contrapondo-se a uma ciência que vislumbra o humano por meio de fórmula matemática (FARACO, 2009). Nessa abordagem de sujeito e humanização é que as concepções dialógicas serão tecidas na análise.

No jogo de posições que acontece no ato de ‘contar a própria história’, poderíamos pensar que o autor e o herói/personagem da narrativa memorial são a mesma figura, mas, na problematização do Círculo, as posições são deslocadas, não fundidas. Em *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin (2011) discute como nem mesmo no relato autobiográfico poderíamos pensar que há uma mera discussão sobre ‘a verdade de si mesmo’. Afinal, o escritor se posiciona axiologicamente diante da própria vida, rememorando fatos, episódios, sentimentos, espaços e sujeitos que fizeram parte do seu *eu passado* ou fazem parte

da escola integral de tempo integral da nova ordem de discurso da educação brasileira”, do Grupo de Estudos Transdisciplinares à Formação de Professores – Portos (CNPq/ UFG).

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

do *seu presente*. É assim que ele cria um excedente de visão, a partir do qual pode recordar e pinçar os elementos de sua história que escolhe compartilhar ou aqueles acontecimentos que, pela natureza sensível ou sofrida, clamam no interior a ponto de explodir (BAKHTIN, 2011; FARACO, 2009).

A reflexão de Andruetto (2012, p. 30), ao problematizar as fronteiras forjadas do *olhar alheio-olhar próprio*, nos parece dialógica, inclusive traduzindo um prisma da exotopia, visto que a abordagem de sujeito dessa escritora argentina é revestida da hermenêutica dos estudos do discurso: “Olhar, então, nas vidas alheias para nos vermos, ou, o que é o mesmo, contar as vidas alheias para dar conta de nosso modo de ser e olhar”. Aqui o movimento duplo constitutivo da exotopia, descrito por Amorim (2012) e com rememoração nas posições do autor e do herói em Bakhtin (2011), aparece também revestido pela tônica das relações *eu-outro* na/para a formação humana.

No escopo teórico-metodológico que colhemos, da análise do discurso com abordagem dialógica, compreende-se a memória como “[...] um enfoque construído do ponto de vista do acabamento axiológico; em certo sentido ela é inviável, mas por outro lado só ela é capaz de julgar a vida finda e toda presente, independente do objetivo e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 98). Assim, a escrita da memória, com toda a sua fluidez transgressiva, tem sido importante tanto para fins meditativos, terapêuticos ou pedagógicos, quanto para questões de ordem mais técnica.

MEMÓRIAS TECIDAS EM PRÁTICAS ACADÊMICAS E FORMATIVAS

Quanto às fronteiras da lembrança e da memória, consideramos que “a memória sobre o outro e sua vida difere radicalmente da contemplação e da lembrança de minha própria vida: a memória vê a vida e seu conteúdo de modo diferente, e só ela é esteticamente produtiva” (BAKHTIN, 2011, p. 98). Perante uma abordagem estética de manifestação artístico-literária é que podemos enquadrar os textos do *gênero memorial*.

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

A sugestão de escrita da vida dos discentes, com enfoque no processo de escolarização e de leitura, objetiva a análise de práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas por eles, considerando a finalidade apriorística de uma disciplina de estágio curricular, que envolve a prática pedagógica para a formação de futuros professores. Assim, a epígrafe de Galeano a respeito da memória, anunciada neste trabalho, pode ser compreendida, já que partindo da memória escolar se busca autorreflexão e compartilhamento de práticas exitosas e não-exitosas com olhares intercambiados de posições-sujeito como professores e estudantes.

A produção textual é tecida dialogicamente, envolta na realidade semiótica e no contexto da dinâmica histórica da interação humana, também em circunstâncias escolares e acadêmicas, num duplo movimento: “[...] como réplica ao já dito e sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo” (FARACO, 2009, p. 42). Na prática dos memoriais essa réplica interlocutiva ocupou diferentes espaços de leitura/escuta ao longo das aulas do semestre letivo e por intermédio de contribuições, via comentários, de leitores/colegas de turma no espaço do Google Classroom, com aba para postagem, escrita e edição do texto, leitura e revisão/comentários. Poucos estudantes realizaram a sugestão de tecer comentários a respeito dos textos dos colegas com uso da ferramenta de sala de aula digital. Neste artigo, debruçamo-nos no escopo de pensar a escritura literário-acadêmico do memorial. Em pesquisas vindouras, estimamos descrever um pouco mais a respeito da interação dessa etapa de recepção e circulação do projeto de escrita memorial.

No propósito de apresentar a formação de leitura dos participantes do estudo, colhemos excertos dos memoriais que representam acontecimentos, no âmbito da escola e/ou de outros campos sociais em que a leitura é captada em centralidade:

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

Tabela – Concepções e práticas de leitura rememoradas em narrativas de si

Me- mo- rial 1	“Remontar a infância para dar sentido cronológico ou sentido simbólico para a criança que vai aprender a ler e escrever. É de se perguntar várias vezes o que de fato é aprender a ler e escrever. Sabe-se que ler não é alfabetização formal é de fato alfabetizar com a condição de saber que ler não é só ler letras e sim ler mundo. Criança pensa o mundo e o pensa sem regras ou pelo menos nas regras como as conhecemos e admitimos posteriormente.”
Me- mo- rial 2	“Consegui entrar no ritmo da turma, porém precisava manter o ritmo que era bem puxado, embora eu gostasse de ler, não tinha uma base literária que precisava, então comecei a ler muito, depois da aula eu descia a pé para a Biblioteca Municipal Cora Coralina e ficava lá até às cinco da tarde. Frequentava também a biblioteca da escola que não tinha muitas opções de livro e o bibliotecário tinha um pouco de medo dos alunos estragarem os livros (cômico e trágico), mas ajudava bastante.”
Me- mo- rial 3	“Acontece que, desde os meus 12 anos, adquiri paixão pela leitura. A partir daí, me tornei um menino muito curioso e cheio de dúvidas a respeito da nossa condição de existência. Aprendi não só a ler livros, mas também a ler o mundo, a partir das atividades da minha professora de português, na qual denominava-se Mala de Leitura.”
Me- mo- rial 4	“E assim foi comigo na área de linguagens: tendo evidente facilidade com línguas e alcançando visibilidade nas produções de texto a partir dos conhecimentos gramaticais, que pareciam ser absorvidos instintivamente quando estudados, passei a entender que meu lugar de destaque se revelava na área da linguística e, catarticamente, na figura de professor.”
Me- mo- rial 5	“Se já é chato estudar na escola, em casa é mais chato ainda. Então, algo que eu fazia era prestar muita atenção nas aulas e fazer anotações, caso fosse necessário, assim, ao chegar em casa eu conseguia fazer os deveres de casa com mais facilidade. Além disso, por prestar muita atenção nas aulas, eu sempre sabia em quais páginas dos livros iriam cair os conteúdos das provas que eu fazia, o que tornava os estudos muito mais fáceis, já que minha mãe não tinha conhecimento suficiente para me instruir.”
Me- mo- rial 6	“Ela foi responsável pela fase da alfabetização, consigo lembrar até os detalhes de seu método, era o de “assimilação” e sempre usava como apoio um alfabeto móvel que ficava fixo acima do quadro

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

	negro, alfabeto o qual eu colori as imagens. Me sentia orgulhosa todas as vezes que via aquele material. As famosas cartilhas não eram tão satisfatórias, causavam uma espécie de desespero, parecia ser coisa de outro mundo, era muito penoso! Me lembro que ela pegava uma borracha enorme e um apontador e ia passando de mesa em mesa apontando os lápis que tinha as pontas grossas e apagava todas aquelas atividades que estavam mal feitas”.
Me- mo- rial 7	“Éramos muito pobres neste tempo, só tinha um caderno, daqueles do governo que tinha um menino com chapeuzinho de papel e uma espada de madeira, gritando ‘independência ou morte’. Neste ano não consegui aprender a ler. Cantávamos e brincávamos, repetíamos o que a professora escrevia no quadro, sem saber ler. Que dificuldade! O recreio era uma tragédia, todo dia caía e esfolava o joelho, sem contar a sujeira com que voltava para sala, motivo para minha mãe ter visitado a escola várias vezes. A maioria dos alunos usava sapatos de amarrar, eu e meus irmãos usávamos botinas”.
Me- mo- rial 8	“Lembro que a professora nos chamava em separado para uma atividade que era nosso processo de leitura. Era um quadro no chão com desenhos. Sei que era por etapas, e que cada colega meu estava em uma. Lembro também que tínhamos cadernos que ficavam na sala e que o meu era descuidado. E a professora fazia uns ditados neles. Mas disso tudo a parte que eu mais gostava era o recreio que eu passava a maior parte em cima de uma árvore.”
Me- mo- rial 9	“As lembranças que tenho dessa escola são poucas. Sei que o nome da professora era Késia, que ali havia uma horta, que se usava ainda as impressões em estêncil. Lembro-me, principalmente, de que fui apresentado ao alfabeto e aprendi a ler no decorrer de um ano. Nessa escola, escrevi minhas primeiras linhas, começando pelo meu próprio nome. A alfabetização cumpriu, portanto, sua promessa de me familiarizar com as letras. Consigo me ver desenhando grafemas nas marcações de um caderno de caligrafia. Fazíamos as maiúsculas e as minúsculas cursivas, uma ao lado da outra, em pares, como uma letra-mãe e sua letra-criança. As maiúsculas contidas entre três linhas. As minúsculas espremidas entre duas. Preenchíamos páginas e páginas dessas letras cuidadosamente desenhadas, completando o alfabeto com objetivos de aprender as formas e saber embelezá-las. Desenhando as letras-mães e suas letras-crianças, em pares. Não havia uma letra-pai.”

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

Me- mo- rial 10	“Nesse grande dia eu havia ficado do lado de fora, pois não suportava o cheiro do ambiente e olhando a parede, li lentamente “A-C-COU-G-GUI I-DE-AL”. Fiquei surpresa com o que acabara de descobrir e mais que de repente perguntei a amiga da minha mãe: “Por que lá tá escrito Açougue Ideal se aqui é o açougue da Zetti?” Minha mãe quase chorou, me deu um abraço forte e com todo mundo que conversava por onde passava dizia que a filha já sabia ler.”
Me- mo- rial 11	“Entre os mitos, lemos e aprendemos sobre a história do lobisomem: um homem novo na cidade, sem qualquer parente conhecido, o oitavo filho que nas sextas-feiras de lua se transformava em uma criatura metade homem, metade lobo. Ouvi a história atentamente e tive a sensação de conhecer aquilo. Ao chegar em casa, minha ficha caiu. Meu pai conta que é o oitavo filho, ninguém conhece os parentes dele, assim que ele chegou aqui em Goiânia, ele conheceu minha mãe e eles foram morar juntos e para fechar com chave de ouro, ele saía quase toda sexta-feira e só voltava domingo ou segunda-feira. Minha mente explodiu. Meu pai era o lobisomem! Por um bom tempo, fiquei cabreira que só. Levou um tempo para eu concluir que ele não era o lobisomem. Ou será que é?”
Me- mo- rial 12	“Durante grande parte da minha infância, meus pais liam livros para dormirmos. Mesmo lendo esses livros, eles gostavam mesmo era de criar histórias ao vivo. Minha mãe gostava de contar seus relatos de infância, de quando ela morava no Ceará e enfrentava raposas e cobras furiosas. Meu pai, por sua vez, preferia inventar suas próprias histórias mirabolantes, onde nós éramos sempre super-heróis.”

Fonte: elaboração própria da tabela, a partir de excertos colhidos dos memoriais dos participantes da pesquisa.

Apesar do espaço comum de (des)incentivo e/ou aprendizado da leitura ser, geralmente, a escola, ao longo dos memoriais, observamos a descrição de acontecimentos de leitura literária em outras situações da vida, como no Memorial 12, que descreve práticas de leitura/escuta de narrativas no contexto familiar, tanto de livros, quando de histórias de vida. Andruetto (2012) defende que as vivências mobilizadas pelas trajetórias alheias à escola também contribuem para o imaginário do leitor/ouvinte, que pode comparar, prever e interpretar tais relatos diante de outras histórias ouvidas ou lidas.

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

A perspectiva formativa de leitura do mundo de Freire (1999), na defesa de que se reconhecer como sujeito crítico e analisar as diferentes vivências que atravessamos precede a leitura da palavra (ou os conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética), é reconhecida na tessitura dos Memoriais 1 e 3, que exploram como essa leitura, tantas vezes ignorada no espaço escolar, pode ter primazia na infância por intermédio da curiosidade e do afeto.

Reconhecemos, a partir da interpretação dos memoriais, que as narrativas rememoradas – da posição professor em formação que olha para a criança que aprende as letras, os livros e o mundo – descrevem projetos (como a *Mala de Leitura* mencionada no Memorial 3), métodos de alfabetização (como notamos o uso das cartilhas e da repetição nos memoriais 6, 7 e 9) e a presença de outros espaços formativos para o leitor, tais como a biblioteca (Memorial 2), a casa (Memorial 12) e o contexto cotidiano do bairro (Memorial 10). Observamos, ainda, o elencar de predileções por professores ou familiares que participaram desse projeto e, ainda, a curiosidade movida por livros e história – com processo analítico comparativo para a vida privada – no Memorial 11 (ao enxergar o pai como lobisomem).

A conotação literária está presente em diversos momentos nos excertos de amostra, para esta etapa de pesquisa, dos memoriais analisados neste trabalho, em muitos memoriais a tessitura estilística evoca outras vozes – de forma mais ou menos perceptível, visto que tal efeito para a recepção leitora irá depender das leituras e vivências do leitor. Na costura de tais discursos literários, observamos uma premissa aludida por Ponzio (2010, p. 68): “o escritor não tem um estilo único. Ele coloca em cena os estilos e discursos, configura-os, objetiva-os, sem se identificar com nenhum deles. Os sujeitos que o escritor fez falar têm um estilo próprio e uma situação própria”. É possível notar, em tal excerto filosófico uma ressonância de duas concepções presentes nos estudos bakhtinianos: a autoria e a exotopia, justamente na distinção entre autoria-empírica (figura do escritor, da pessoa) e da autoria-criadora; e do movimento de constituição desse autor e do herói.

Algumas lembranças mobilizam excedentes para o personagem constituído na narrativa que oscila em movimentos de olhar e voltar

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

ao lugar (do presente) para propiciar análise das situações vivenciadas. Tal experiência é notada no Memorial 4, que, a partir da pergunta do título “Quantas certezas para lidar com uma dúvida?” constrói uma tessitura questionadora do próprio processo de aprendizado, desacreditado em algumas situações da vida.

MEMORIAL 4

Por muito tempo me culpei e me perguntei “o que há de errado comigo?” quando me indignava com a discrepância entre o desempenho dos meus irmãos e o meu – sendo que me lembro do nível de exaustão que chegava ao término de uma semana de provas. Agora, estando intelecto e socialmente mais amadurecida, consigo compreender que aquela diferença não se dava pelo meu nível de inteligência, mas pelas divergências do processo de formação correspondentes a cada indivíduo em sua singularidade.

No vivenciamento das fronteiras externas do ser humano, perante o movimento exotópico *eu-outro*, é possível observar como a constituição acadêmica do autor-personagem é apresentada como arcabouço de análise possível no vislumbre de sua trajetória, aqui aludida na memória partilhada. Quanto à singularidade, desenlace do excerto acima, retomam-se as acepções bakhtinianas: “[...] Ora a singularidade da experiência pessoal é diminuída, sob influência da experiência dos outros, ora a singularidade da experiência dos outros é diminuída sob a influência em proveito da experiência pessoal” (BAKHTIN, 2011, p. 70).

É importante observar quantos *outros* são capazes de habitar alguma experiência pessoal, inclusive outros espelhados, de hoje e de ontem, sujeitos que desdobram o olhar e são capazes de assumir posições axiológicas que, por vezes, destoam de outros que nem reconhecidos são mais. Eis uma possibilidade interpretativa para compreender a emergência do excerto narrativo colhido do Memorial 4.

Medviédev (2019[1928]) expõe a premissa de um pensamento de todo o Círculo: nossas relações humanas sempre são atravessadas e constituídas pelo *outro*. Não há como interagir com a realidade fora dessas mediações, dessa teia de vozes, réplicas e sujeitos. Portanto, “todas as nossas relações com nossas condições de existência – como

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semiótica-mente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p. 49). É de se esperar, assim, que as histórias construídas nos memoriais apresentassem essa dimensão das relações humanas, inclusive em uma anunciação explícita.

Diante da percepção da impossibilidade de compartilhar toda a trajetória, e da dificuldade de expressar um acúmulo de lembranças, tais recortes são especificados e a própria questão da finitude da escrita entra no jogo de vozes do autor e do herói:

MEMORIAL 10

“Infelizmente, hoje preciso dar um “ponto” nesse trabalho, nesse texto de textos que não está nem perto do ponto final, pois a cada linha relida lembro-me de mais uma que poderia ser escrita. Lembro-me de tantas coisas importantes que só agora percebo que foram esquecidas na narrativa. Hoje eu posso sem dúvida dizer que sinto vontade de reler minha história, não com o sentimento nostálgico de perda ou pretensioso de ganhos, mas pelo simples fato de ter a oportunidade de relembrar essas experiências que estavam adormecidas em meu consciente e avaliar o que realmente é importante para mim, o que realmente quero viver para poder escrever e eternizar esse mar de acontecimentos em linhas e entrelinhas, ou talvez até em uma dessas canções, dessas que a gente ouve pelas ondas do rádio”

Essa releitura da própria história, conforme destacado no excerto acima, ressoa a partir do título que evoca a abordagem musical colhida no Memorial 10. Convém observar, tendo em vista a premissa de interpretar os memoriais como textos literários que, por sua natureza, já contrapõe ou espelham as figuras do autor e do herói, que

O autor não encontra de imediato para a personagem uma visão não aleatória, sua resposta não se torna imediatamente produtiva e de princípio, e do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exhibirá trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos da alma do autor, através do caos de tais respostas, ela terá que inteirar-se amplamente da sua verdadeira diretriz axiológica, até que uma feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

Parece-nos, ao ler o Memorial 10, que enfim, no desenlace, a personagem que vivencia oscilações embaladas pelo fio condutor do seu nascimento atrás do balcão do bar enquanto tocava música no rádio, encontra um todo mais estável no excedente de posicionar-se como ser que trilhou esses caminhos e foi capaz de recordar.

Quanto à maleabilidade do gênero discursivo memorial, o que se mostra é um projeto flexível, até mesmo quanto à elaboração composicional dos textos. Afinal, “[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário)” (BAKHTIN, 2011, p. 285). No contato que tivemos com os discentes cursistas, no primeiro semestre de 2021, notamos entusiasmo de muitos diante da possibilidade de escapar de certas amarras textual-acadêmicas, visto que, mesmo no curso de Letras, raras as vezes tiveram a oportunidade de uma escrita mais literária e narrativa. Em contrapartida, alguns estudantes não viam sentido algum em participar da criação do memorial, prática que alguns postergaram o máximo possível e outros nem realizaram.

Acreditamos que a própria sugestão de criar algo que destoa, em certa medida, dos textos acadêmicos requeridos nas disciplinas, interessou alguns estudantes a ponto de buscarem, para a criação do texto, um tom criativo, com uso de linguagens até mesmo mais inventivas.

O Memorial 5, por exemplo, apresenta, a partir do anúncio do título (*Guia para Sobrevivência Escolar*) a forma de guia para narrar circunstâncias escolares. A estruturação em tópicos com conselhos enxutos, desdobrados em vivências memoriais, aludem ao formato de outros guias, normas, regimentos – o que revela como há mescla e inventividade na gênese de um gênero memorial, tendo em vista a impossibilidade, fundante a partir da própria definição de gênero do discurso (BAKHTIN, 2011) de se ‘encaixotar’ ou determinar a composição, estilo ou conteúdo de um gênero como algo padronizado. Ao romper com uma usual tessitura de ‘como deve ou precisa ser um memorial’ nota-se um não-dito quanto a essa criticidade ou contestação ao contexto escolar, o que se embate com o tom normativo adotado (de guia) para uma ‘sobrevivência escolar’. Assim, é possível interpretar certa ironia nessa escolha.

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

O processo de escrita/leitura de si emerge de maneira realçada no Memorial 11, em que a organização literária em 'eras históricas' constitui modos de olhar para os acontecimentos da vida, em um movimento exotópico de descrever as circunstâncias vividas por esse *eu* que é o *outro* (eu passado) e, depois, interpretar tais situações. A linguagem inventiva culmina em uma última era, contemporânea, próxima desse *eu-outro* que agora é um professor em formação. Perante o deslocamento de olhares, do eu-passado e do eu-presente, as práticas de ensino e de aprendizagem constituem uma última percepção partilhada:

MEMORIAL 11

Tudo que achei que sabia era mentira. Era (des)construção.

Confirma-se aqui, mais uma vez, a influência discursiva dos repertórios de leitura (com visão mais sumária das manifestações artísticas em tal leitura de mundo), no movimento de réplica, da prenhez de resposta própria dos enunciados. Afinal, "cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297). A compreensão de que a experiência vivenciada pode também fazer parte da trajetória do *outro* pode alicerçar a força motriz para a mudança de ações estanques, praticadas pela escola, que longe de se configurarem oportunas para a formação de sujeitos mais críticos, serve a interesses políticos, por promoverem mais repetição que análise, mais acomodação que transformação de si e do mundo.

Eis que é possível constatar, da análise dos memoriais, como se busca uma investigação não de si mesmo, mas de um *outro*. Há espelhamento a ponto de causar certa estranheza e empatia (BAKHTIN, 2011). Em virtude da abordagem estética desse rememorar é que confirmamos a importância de se contar histórias e aludir à historicidade dos sujeitos como uma prática de resistência que envolve leitura e escrita.

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

No momento de prática com memoriais, a plenitude dos enunciados na teia discursiva fica cada vez mais evidente pelas interpelações, reflexões e sistema de empatia interativa criada no processo de leituras e escutas. As confluências dos campos sociais de atividade humana, inclusive a reflexão a respeito de questões políticas e econômicas foram um ponto convergente em vários memoriais. Reforça-se o papel conjugado que os espaços, sujeitos e normativas escolares precisam ter considerando a realidade heterogênea do país, de modo a mitigar tais mazelas e oportunizar a progressão acadêmica e, consequentemente, social (GERALDI, 2013; ECO, 2020).

O plano político atravessa fundamentalmente os memoriais, ao descortinar realidades escolares que poderiam mudar a vida das pessoas se os recursos públicos fossem fortalecidos. O Memorial 9 relata um episódio agrupado no subtítulo “Sobre as crianças famintas” que problematiza a merenda escolar (e a ausência dela) na sua importância para o desenvolvimento humano e de aprendizado das crianças.

MEMORIAL 9

“Foi por esses tempos que a escola, por escassez de recursos financeiros, decidiu não distribuir mais a merenda. Passamos semanas sem ter em mãos os utensílios de plástico azul. Passei semanas sem meu feijão-tropeiro. Como nem todos os alunos tinham condições de trazer lanche de casa, a fome se instalou na escola como uma fera. Incentivou uma inquietude crescente nas crianças e adolescentes. Tornamo-nos mais inquietos, não conseguíamos prestar atenção nos estudos, não podíamos aprender.

Revoltamo-nos do nosso jeito. Tornou-se comum a prática de comer papel empapado em cola-branca. Alguns alunos exercitavam a imaginação, desenhando uma refeição inteira no papel antes de o enfiar na boca. Incluí-me prontamente na nova dieta proposta pelos alunos rebeldes.”

Constata-se, assim, mais uma vez, por intermédio das narrativas memorialísticas de professores em formação, como não se pode ou deve segregar os estudos do letramento da realidade complexa social e das questões políticas, visto que a precariedade ou ausência de projetos políticos compatíveis com o contexto social em que vivem as pessoas afeta o desempenho social. Como se pensar em meritocracia de

Memórias de Leitura em Abordagem Discursiva no Contexto Acadêmico

competências e habilidades em uma realidade como essa de crianças que comem papel com cola para tentar enganar a fome? A partir dos memoriais, nos clamores, narratividades, alusões e remissões históricas, notamos como é possível ampliar os modos de olhar para o papel de sujeitos políticos, também a importância de discursos normativos que enveredam ações que, de fato, se importem com os direitos dos seres humanos. Portanto, o gênero memorial também é uma prática de resistência.

Assim, a leitura como prática da liberdade – tal como seu processo educacional mais amplo – tecida na premissa fundamental dos direitos para todos/as/es discutida e vivenciada por Paulo Freire, envolve “[...] ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos [como] essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa acontecer do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2017, p. 25). A conscientização crítica, nessa perspectiva, atravessa os caminhos de escuta, de escrita de si, de leitura de livros, de ocupação de espaços escolares e não-escolares, da compreensão da importância da literatura e de outras ciências do espírito.

UM OLHAR PARA A ESCRITA DE SI COMO PROCESSO PEDAGÓGICO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES COM EFEITO DE FIM

Analisa-se, a partir da proposta de escrita de memoriais, que tal prática pode ser um importante meio de incentivar reflexões a respeito de estratégias mobilizadas pela escola para o ensino-aprendizagem de estudantes. A partir do movimento de rememoração, os discentes compreendem como algumas ações pedagógicas são perpetuadas no tempo por motivos culturais e políticos e não necessariamente porque são exitosas do ponto de vista da formação integral dos sujeitos.

Assim, observa-se como “a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso” (FIORIN, 2016, p. 59). Tal reconstrução da história da leitura, da escrita e do próprio processo de escolarização dos discentes, não tendo uma margem individual e unívoca, mas

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

sendo uma história social e partilhada, contribui para a formação de futuros professores capazes de analisar criticamente suas próprias práticas a partir de excedentes de visão.

Em tal seara, notamos como a investigação de práticas escolares não visa a mera descrição das trajetórias e dos acontecimentos, tendo em vista que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1988, p. 17). Assim, parte-se da escrita de si e da partilha (leitura/ escuta) de memoriais para a problemática das questões sociais e políticas integradas em tais histórias. Observa-se como aspectos sociais, com ênfase nas lutas pela própria sobrevivência, podem emergir de textos dos discentes, bem como ser a questão central de algumas narrativas, assim como reflexão de como a educação foi um modo de libertação e vislumbre de mudança de vida.

O olhar exotópico na movimentação dialógica de autor e herói emerge dos memoriais. Nessas posições, “o autor criador é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (FARACO, 2009, p. 89). Assume-se, assim, na autoria-criadora posições tanto de reflexão quanto de refração, recortada a partir dos horizontes do autor empírico, mas não apenas dele, visto os outros sujeitos, processos semióticos e horizontes apreciativos possíveis (MEDVIÉDEV, 2019; BAKHTIN, 2011). Assim, “a interação passa a ser assumida de modo claro como uma realidade fundamentalmente social e semiótica” (FARACO, 2009, p. 73), e os memoriais como espaços de interação, portadores de conotações literárias cuja ‘arte em palavras’ não pertence ao domínio de certa classe ou discurso elitista, mas aos sujeitos constituídos na e pela interação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros Discursivos. In: Bakhtin, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 15 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.
- ECO, U. **O fascismo eterno**. Trad. Eliana Aguiar. 8ª ed – Rio de Janeiro: Record, 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016, p. 18-59.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Sarah Suzane Bertolli, Cristina Batista de Araújo e Alexandre Ferreira da Costa

- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L & PM, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila C. Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 176p.
- SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

Postulações e *Fake News*: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

Damião Francisco Boucher
Thiago Soares Barbosa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos hodiernos, temos presenciado um aumento significativo do retorno ao debate sobre a liberdade de expressão, bem como a (re)produção da (des)informação e dos discursos de ódio. Essa ampliação de informações variadas e de perspectivas variáveis sobre um mesmo acontecimento, deve-se à capacidade outorgada pelos novos meios de difusão da notícia, proporcionados por uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999, p. 83), sobretudo às redes sociais de mensagens instantâneas (como o Messenger, WhatsApp, Telegram, etc.) as quais permitem que cada usuário seja um difusor em potencial. Por sua vez, essa livre comunicação das ideias e das opiniões, catalisada pela Internet tem, segundo algumas redes de dizeres, ameaçado a estabilidade do imaginário em torno da verdade enquanto um acontecimento discursivo e comprometido sua monopolização histórica pelo campo midiático.

Nesse contexto, propomos fazer um percurso descritivo-interpretativo acerca dessas redes de dizeres sobre a (des)informação, categorizada popularmente pelo sintagma de origem inglesa “*fake news*” (notícias falsas). Nesse percurso, verificamos como estas redes se constituem através da mídia e se estabelecem como força mantenedora de um imaginário que concebe os sentidos de verdade como já

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

estabilizados e emanantes de um espaço social exclusivo, a saber, o campo midiático. Para tal análise, utilizamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso com o objetivo de examinar como os discursos sobre as “*fake news*” fazem funcionar seus efeitos e, por conseguinte, projetar a verdade como sendo uma propriedade particular do campo intelectual, um produto exclusivamente institucional.

Sobre o objeto de análise, buscamos construir um corpus variado, constituído por trechos de matérias de sites de grande circulação como o Blog do Google Brasil (2022), intitulado “PL 2630 pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários” e de outros sites de notícias como, G1 (2022) e Uol (2022), a fim de compreender como é constituída a composição da rede de sentidos sobre as *fake news*.

Dessa forma, o artigo é dividido em três partes: *Considerações teóricas: a verdade como constructo social*, *Análise: o retorno ao discurso de reafirmação* e *Considerações finais: fake news, um subproduto da vontade de verdade*. Em *Considerações teóricas: a verdade como constructo social*, fazemos um percurso teórico sobre algumas das várias perspectivas nocionais que permeiam os sentidos de verdade, como o valor de verdade e a vontade de verdade, relacionando-o com as noções, princípios e procedimentos que regem a AD de linha francesa. Desse confronto de concepções sobre a verdade a partir das perspectivas filosófica, jornalística e linguística, buscamos compreender como a verdade é percebida por esses três campos e como os sujeitos fazem funcionar seus efeitos. Já em *Análise: o retorno ao discurso de reafirmação*, mobilizamos as noções propostas para descrever e interpretar nosso objeto de análise de forma a compreender: a) o funcionamento discursivo dos efeitos de verdade; b) as posições-sujeitos, as constituições interdiscursivas e seus efeitos ao se entrecruzarem no campo da formulação, bem como os processos de antecipações na busca da potencialização de suas argumentações e; c) os sentidos silenciados no retorno aos discursos de reafirmação. Por fim, nas considerações: *fake news, um subproduto da vontade de verdade*, avaliamos nosso percurso analítico ponderando sobre as possíveis e prováveis contribuições desse artigo para o entendimento dos discursos de reafirmação e da verdade idealizada pela mídia como um

bem comercializável que ao projetar suas representações afeta sujeitos e sentidos.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: A VERDADE COMO CONSTRUCTO SOCIAL

Ao considerar as discussões sobre a verdade dentro da perspectiva das proposições aristotélicas na obra “Da interpretação” (2013, p. 43-47), sobre a *vontade de verdade*, minuciosamente trabalhada por Friedrich Nietzsche nas obras *A Gaia Ciência* (2001, p. 50-51) e *Para a Genealogia da Moral* (1998, p. 139) e, sobretudo, a retomada dessa última noção por Foucault em sua obra “A ordem do discurso” (2014, p. 19), reconhecemos que o questionamento acerca das verdades estabelecidas na religião, na ciência, na moralidade e, especificamente, na crença da própria verdade como a essência da realidade verte no desejo e no poder (NIETZSCHE, 2001, p. 50).

A vontade de verdade, como afirma Foucault (2014, 9-19), ao atravessar o contínuo da história, configura-se em um sistema institucionalizado o qual delimita o direito de poder-dizer e funciona como um procedimento de exclusão. Desse panorama sobre a verdade como interdição do dizer, notamos que esta se encontra geralmente atrelada às lutas ou aos sistemas de dominação (FOUCAULT, 2014, p. 10); como um domínio do saber cujas relações de força são postas em manutenção, (des)acomodando cada sujeito em dada posição discursiva, mas também se materializando nos discursos como um efeito poderoso de resistência.

Tal dizer antes interrompido, interditado (FOUCAULT, 2014, p. 9) ou como quer Orlandi (2007, p. 73), silenciado constitutivamente, fora do “âmbito tradicional”, ao tentar quebrar as leis e as regras pré-estabelecidas de sua constituição historicamente institucionalizada, aparentemente “perverte a lógica da realidade”, sai de um “conheça-te a ti mesmo” socrático e deslocando sentidos frequentemente passa a ser denominada como “opinião”, “a narrativa equivocada”, “a notícia falsa”, “a não-verdade”, “a informação distorcida”, “a desinformação”, “o discurso de ódio”, ou ainda, popularmente cognominada como

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

“*fake news*” pelas pequenas e grandes instituições de difusão da notícia.

Essas dimensões aparentemente diferentes de uma mesma materialidade discursiva, a saber, a notícia, têm os seus efeitos de confiabilidade e de credibilidade catalisados a depender da posição discursiva tomada por cada enunciador na produção de seus enunciados. Tal posição reflete e refrata o jogo simbólico e político das relações de força e de poder em nossa sociedade (ALTHUSSER, 1992, p. 41-51). Assim, devido a essas mesmas posições divergentes, se antes a notícia ou fato era tomado como uma correspondência fiel entre a representação (discursiva) e o objeto no mundo, agora passa a ser questionada, repensada pela própria substância que a representa (as posições sociais). Mas essa distinção aparentemente óbvia entre opinião, notícia e *fake news*, bem como o conceito de verdade nos primórdios do jornalismo brasileiro nem sempre foi possível. Recuando ainda mais nas memórias discursivas sobre a verdade, podemos observar que Tomás de Aquino acreditava que “a verdade de uma coisa é a característica própria de seu ser, que lhe foi dada como propriedade constante” (AQUINO, 1999, p. 26).

Dessa perspectiva na qual a materialidade se torna constante ao longo da história, Aquino propõe que a verdade seria imutável. Fazendo um breve salto temporal para o Brasil colonizado, Mendes (2008, p. 2) afirma que “nos anos da imprensa colonial, informação e opinião não eram vistas como conteúdos distintos por natureza; ambos faziam parte do conjunto de textos oferecidos pelos jornais” e, portanto, fato e opinião se homogeneizavam para produzir “verdades”, sob a égide da ciência como metáfora da “informação científica”. Mais tarde, precisamente em 1950 com os ideais Estadunidenses, incorporaram no conceito de informação “os ideais da objetividade e da neutralidade/imparcialidade” (MENDES, 2008, p. 3). Colocando essas duas perspectivas sobre a concepção da verdade em momentos históricos distintos, podemos verificar que a própria concepção de verdade dentro do aspecto da informação não é constante, mas passa por formulações subjetivas dentro da totalidade das relações de produção humana.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

Diante dessa perspectiva, acabamos por chegar na mesma conclusão de Marx (2008, p. 47) ao afirmar que: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Por essa razão, ponderando sobre as concepções marxistas acerca da consciência humana e a verdade como um produto subjetivo das forças produtivas materiais de nossa sociedade, temos a verdade como uma materialidade a qual se constitui pelo processo dialógico.

Ainda, se considerarmos a verdade, assim como Soares (2022) concebe o carisma ao fazer um percurso analítico sobre o poder persuasivo de Saul Goodman (personagem de *Better Call Saul*, 2015: *spin-off* de *Breaking Bad*, 2008), podemos também constatar que, assim como o carisma (e como todas as formas de persuasão humana), a verdade “não é uma essência, mas, antes, é interacional, o que faz ‘dela’ semanticamente um traço envolvido nas práticas de certos sujeitos, como podemos observar” (SOARES, 2022, p. 396, aspas nossas).

Dessa perspectiva a qual nos coloca tanto a verdade quanto a não-verdade como uma contínua construção e (re)produção social, compreendemos melhor como os efeitos de verdade se difundem em nossa sociedade. Para Foucault, tal vontade, inerente ao homem, configura-se em um “terceiro sistema de exclusão” (FOUCAULT, 2014, p. 13) por se apresentar historicamente sustentada “por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem” (FOUCAULT, 2014, p. 13). Foucault afirma ainda que a vontade de verdade apoiada por uma distribuição institucional “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. (FOUCAULT, 2014, p. 16-17).

Desse trecho, concordamos com Foucault (2014, p. 19-20) sobre a força discursiva, bem como o poder de coerção que dadas instituições possuem. Situadas em um campo cuja “áurea” da objetividade, da neutralidade e da imparcialidade (MENDES, 2008, p. 3) cinge o papel de porta-voz da verdade, a “grande mídia” trabalha na dinâmica de produção desse valor factual, mais precisamente, do efeito de verdade.

Desse ponto, à Luz dos questionamentos provenientes das novas interpretações de Althusser sobre Marx, de Lacan sobre Freud e Pêcheux sobre a obra CLG (Curso de Linguística Geral) de Saussure

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

(SOARES, 2018a, p. 115), entendemos que, “a verdade” é regida também por condições específicas de produção e determinadas por aspectos históricos, sociais e ideológicos. Por essa razão, é acertado afirmar que são essas formações sociais antagônicas as responsáveis por fazerem com que a verdade penda para o lado na qual se encontra o poder.

Este cujos discursos historicamente legitimados, autorizados e potencializados, permitem ao sujeito institucionalizado o retorno ao “saber-dizer” e ao “poder-dizer” (CHARAUDEAU, 2016, p. 13-18). De outro modo, a apropriação sobre o discurso da verdade precisa recursivamente retomar a sentidos pré-existentes para funcionar e manter sua posição de domínio. Posição na qual instituições como a mídia exercem considerável influência na determinação do que é verdadeiro, falso e contraditório. Sobre esses sentidos pré-existentes ou denominado por Henry (1997, p. 33) como pré-construídos, Courtine nos assegura que este “marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído e o intradiscurso como o lugar da enunciação de um sujeito” (COURTINE, 2014, p. 74).

Desse recorte epistemológico o qual nos apresenta o pré-construído como materialidade essencial do campo da constituição dos “já-ditos” midiáticos, (interdiscurso) e o campo da formulação (intradiscurso), podemos compreender que tal dinâmica de retorno aos pré-construídos mobiliza as memórias das quais seus efeitos têm o poder de projetar a verdade como sendo aquela que sempre esteve sistematicamente ancorada nessas instituições midiáticas.

Por conseguinte, ao atualizar esses efeitos que as posicionam como detentora da verdade como sua “posição de direito”, os suportes midiáticos (jornais, revistas, sites jornalísticos, etc.) fazem retornar os sentidos pré-existentes das memórias sobre o discurso da verdade (FOUCAULT, 2014, p. 18) e sobre quem detém a verdade.

Com isso, essa vontade de poder, bem como seus efeitos trabalham continuamente na manutenção de representações (ACHARD, 2015, p. 16-17) em que as Formações imaginárias (doravante, FIms) determinam as posições de mando e de obediência e, sobretudo, numa tentativa de simplificação, as posições de quem “diz a verdade” e de quem “pensa dizer”. Para Pêcheux dada posição discursiva funciona como

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

aquilo que é dito pelos sujeitos e que se constitui em uma relação de força, a partir do lugar do qual eles falam (PECHÊUX, 2015, p. 16).

Este lugar, na qual os indivíduos são histórica e simbolicamente interpelados em sujeitos (ALTHUSSER, 1992, p. 108-111) pela ideologia, é também o espaço na qual o pensamento dominante se materializa e detém de forma relativa o valor e o efeito de verdade os quais o sujeito almeja manter indefinidamente. Cabe ainda ressaltar que sobre essas duas noções, Charaudeau ressalta que tanto o valor de verdade quanto o efeito de verdade são julgamentos epistêmicos, pois “o homem tem necessidade de basear sua relação com o mundo num ‘crer ser verdade’. É uma questão de verdade, mas também é uma questão de crença” (CHARAUDEAU, 2013, p. 48-49, *aspas e itálico do autor*). Nota-se que essas duas noções estão intrinsecamente ligadas no imaginário de cada grupo social marcadas por uma contradição, por ser exterior ao homem, mas, a um só tempo, indissociável do seu sistema de crenças.

Essa indissociabilidade nos permite compreender que a grande mídia, de mão desses efeitos, se posiciona histórica e socialmente naquilo que Foucault designa como “suporte” e “distribuição institucional”, pois o seu campo midiático detém o valor e o efeito de verdade estabilizados por dada Formação Imaginária. Segundo Pêcheux (1997, p. 83), as FIm “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Pelo percurso que fizemos até aqui, adiantamo-nos e nos atrevemos a afirmar que a verdade, ou melhor, o efeito de verdade se apresenta historicamente como uma construção social delimitada também por conjuntos de saberes e, especificamente, de dizeres os quais Pêcheux considera em suas reflexões e reformulações teóricas como Formações Discursivas (doravante FDs). Elas são aparentemente imperceptíveis por refletirem valores e regras, determinando “o que pode e deve ser dito, a partir de uma dada posição, numa dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2011, p. 73).

Dessa noção emprestada de Foucault (2017, p. 47) e criteriosamente reformulada por Pêcheux (PÊCHEUX, 2011), torna-se possível perceber como funcionam os deslocamentos de sentido daquilo que

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

concebemos como verdade, porquanto as posições tomadas por cada sujeito ao longo da história para falar sobre a verdade ou para (res)significá-la passa por Formações Ideológicas (doravante FIds) (PÊCHEUX e FUCHS 1997, p. 167) as quais se materializam em cada FD. Assim, as FIds são delimitadas por conjuntos de crenças, saberes e atitudes os quais provêm dessas construções coletivas.

Diante dessas concepções brevemente discutidas e do inicial “ensaio arqueológico” que propomos ao discutir a noção de verdade, entrecruzando os campos filosófico, jornalístico e linguístico e os confrontando com os princípios e procedimentos da AD, passamos às análises.

ANÁLISE: O RETORNO AO DISCURSO DE REAFIRMAÇÃO

Para uma melhor organização didática do nosso percurso analítico, selecionamos trechos da matéria do Blog do Google Brasil (2022) com o título “PL 2630 pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários” e de sites de notícias como G1 (2022) e Uol (2022).

Em primeira instância, partiremos dos enunciados para analisar sua construção sintático-semântica, buscando fazer um cotejamento entre aquilo que se diz (o intradiscurso) e aquilo que faz reverberar sentidos pré-existentes do campo constitutivo das memórias (interdiscurso). A partir da identificação e descrição de alguns pré-construídos e de seus efeitos, mobilizaremos as noções de FDs, FIds e FImS (PÊCHEUX, 1997, 2011) para descrever e interpretar nosso objeto de análise de forma a depreender o funcionamento discursivo dos efeitos de verdade, as posições-sujeitos, as constituições interdiscursivas representadas pelas memórias e seus efeitos no campo da formulação.

Inicialmente, é preciso fazer um percurso sobre as condições de emergência do primeiro trecho a ser analisado. No dia 3 de julho de 2020 o senador Alessandro Vieira (CIDADANIA/SE) apresentou o Projeto de Lei 2630/20. Postado no site oficial da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2020a), às 21h25min, a Agência de Notícias da Câmara descreve que o PL 2630/20 “institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. O texto cria medidas de combate à disseminação de conteúdo falso nas redes sociais”.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

Essa descrição sobre o PL 2630/20 gerou nas redes sociais uma posição de resistência, pois trechos dessa lei, de acordo com muitas empresas de grande porte (como a Google, o Facebook, entre outras) que usam “robôs de busca” (algoritmos) ficariam prejudicadas (BRASIL, 2020b). Segundo essas empresas, tais redes como Facebook, Twitter, bem como outros serviços de mensagens privadas (WhatsApp e Telegram), se a lei fosse aprovada, seriam impactadas de maneira considerável, sobretudo na forma que essas redes se interagem com seus usuários.

Nesse contexto, no dia 2 de abril de 2022, o Blog do Google Brasil, na seção “novidades da empresa”, através de seu presidente, Fábio Coelho, difunde um texto discursivizando sua preocupação com o aumento da desinformação:

PL 2630 pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários

O jornalismo é essencial para fornecer informações de qualidade às pessoas. Promover um futuro sustentável para o ecossistema de notícias deve ser um objetivo de todos e uma responsabilidade compartilhada. Por isso, o Google já paga para licenciar conteúdo jornalístico e valoriza o trabalho realizado pelos profissionais de imprensa. Agora, é importante que haja um debate mais amplo, profundo e baseado em fatos sobre as melhores maneiras de atingir este objetivo (COELHO, 2022).

Logo no enunciado-título, o sujeito-instituição¹ deixa explícito sua posição contrária ao PL 2630/20 ao afirmar que este “*pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários*”. Desse trecho, no âmbito sintático-semântico, observamos um agente e um alvo, no qual o agente é o Projeto de Lei PL 2630/20 cujas consequências, se for aprovado é impactar negativamente a vida dos usuários com “*desinformação online*”. Os efeitos gerados nesse enunciado noticiam de maneira contundente a possibilidade (não a certeza) dos impactos do PL 2630/20 ao utilizar o verbo “poder”, gerando um efeito de “hesitação de ideia” e de “descomprometimento” com aquilo que é enunciado,

¹ Sintagma utilizado para designar o enunciador do texto, uma vez que Fábio Coelho enuncia da posição de presidente do Blog do Google Brasil, representando os interesses dessa empresa

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

uma vez que ele não afirma “que vai aumentar”, mas “que pode aumentar”.

Já o sintagma “aumentar”, emite-nos um efeito de caos, apontando para uma “já convivência” com a “desinformação” que na possibilidade da aprovação do Projeto, essas “desinformações” podem aumentar ainda mais. Desse ponto, vemos os efeitos do discurso da verdade (FOUCAULT, 2014, p. 10) trabalhando na enunciação do Blog do Google Brasil. De um lado, temos uma empresa a qual se apresenta como a defensora contra o “*aumento da desinformação*” ao mesmo tempo em que, constativamente, encontra-se no lugar empírico da maior plataforma de armazenamento de informação cuja principal receita provém do aumento considerável dos anúncios do Google AdWords, muitas vezes questionáveis, porquanto ao dar “oportunidades a milhares de pequenas empresas” (LOBO, 2010, p. 40), subentendemos que, devido ao aumento do fluxo e da demanda subitamente crescente, suas regras e normas são insuficientes para delimitar e estabelecer a qualidade dos produtos oferecidos e da veracidade das informações anunciadas por dada empresa.

Por esse motivo, o enunciador-instituição, representante de uma plataforma de busca e de difusão de serviços e de produtos, apaga esse lugar e, através de projeções, coloca-se na posição de uma instituição situada em um campo historicamente atravessado pelo saber e pelo poder-dizer “a verdade”, a saber, o âmbito jornalístico (FOUCAULT, 2014, p. 16-17). Nota-se pelos sintagmas “o jornalismo é essencial”, “notícias”, “conteúdo jornalístico”, “profissionais de imprensa” etc. que efeitos de verdade entram em funcionamento e “revestem” o corpo textual do enunciador dando ossatura e musculatura à argumentação de que a Google está preocupada com o futuro da verdade. Tanto que o discurso de sustentabilidade é conjurado e, a partir dessa evocação, pré-construídos (HENRY, 1997, p. 33) de domínio da comunicação são interseccionados à FD (PÊCHEUX, 2011, p. 73) do campo ambiental para enfatizar essa relação natural entre “*bio*” e “*aletheia*”².

² Em grego, “o não-oculto”, “o não-dissimulado”, isto é o evidente, o verdadeiro.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

Fica estabelecida, desse ponto, a conexão entre esses dois sentidos de campos distintos, mas que juntos produzem um efeito de relação indissociável ao projetar a metáfora na qual “a verdade sustenta a vida”. Em um efeito consecutivo dessa projeção discursiva, podemos afirmar que o aumento da desinformação compromete a existência do “*ecossistema de notícias*”.

Desse modo, o combate à desinformação que nesse contexto funciona como “aquilo que agride o ambiente midiático” se explicita nas expressões “futuro sustentável” e “ecossistema de notícias”. Assim, nesse entrecruzamento “de diversos lugares sociais” (SOARES, 2018a, p. 119) que constituem a FD do sujeito-enunciador, o jogo simbólico de equívocos projeta a Google como sendo “ativista do ambiente virtual da proteção à verdade” sob a forma de “*conteúdo jornalístico*”. Cria-se desse efeito um processamento parafrástico trabalhando em um enunciado em silêncio (ORLANDI, 2007, p. 102) com efeitos semânticos de “ativista ambiental de proteção à vida”.

Nesse embate em que a informação como uma imensa rede (CASTELLS, 1999, p. 83) se vê ameaçada pelo “*aumento da desinformação*”, temos no campo interdiscursivo (COURTINE, 2014, p. 75) o retorno das memórias das propagandas enganosas. Todavia, não em condições de emergência em que a proliferação dessas propagandas demorava atingir seu público-alvo como em rádio e TV, e sim em uma era da “Cauda longa da publicidade” (LOBO, 2010, p. 40).

Era na qual a informação difundida pode impactar consideravelmente um anunciante e, por outro lado, causar prejuízos consideráveis, uma vez que a difusão em larga escala abrange um maior número de usuários-clientes. Ao tocar o campo comercial e diante dessas constatações, chamamos a atenção para o funcionamento do silêncio constitutivo trabalhando na região do campo de sentidos empresariais e deslocando os sentidos no sintagma “usuários”. Como vimos acima, o sujeito-instituição configura seu enunciado de modo a silenciar constitutivamente (ORLANDI, 2007, p. 73) outros sentidos possíveis, a saber, “serviços”, “finanças” ou mesmo “rentabilidade”.

O trabalho desse silêncio constitutivo nos conduz a compreender a polissemia no sintagma “usuários” e considerar outros sentidos possíveis. A princípio, é preciso sopesar os mencionados processamentos

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

parafrásticos de uma perspectiva interdiscursiva (COURTINE, 2014, p. 75), lugar de constituição desses pré-construídos e que denunciam condições de produção na qual enunciados como “*prejudicar serviços (da Google)*”, “*prejudicar finanças (da Google)*” ou ainda “*prejudicar rentabilidade (da Google)*” poderiam ser coerentemente aceitos. Ora, se “fazer parecer é um dos mais essenciais usos das mídias por sempre usurpar a realidade de seu papel no seio social” (SOARES, 2018b, 180) e criar outras representações possíveis, não podemos esquecer que o Blog da Google Brasil se situa na posição de suporte midiático (FOUCAULT, 2014, p. 16-17). E estando determinado pela FD das mídias, devemos considerar que ao reproduzir enunciados como “*Por isso, o Google já paga para licenciar conteúdo jornalístico e valoriza o trabalho realizado pelos profissionais de imprensa*”, o sujeito-instituição deixa “trilhas significativas”, “migalhas de pão³”, ou melhor, impressões semânticas de sua posição discursiva e daquilo que de fato o preocupa: a possível perda do poder de filtrar, de regular ou de manter um aparato algorítmico (como robôs, motores de buscas, etc.) autosuficiente para auxiliar a determinação do que é verdade ou “desinformação” ou ainda para apresentar ou interditar (FOUCAULT, 2014, p. 9) aquilo que considera informação falsa.

Levando em consideração a possível perda de poder derivada da admissível aprovação do PL 2630/20, os sentidos engendrados em “prejudicar usuários” nos fazem convergir a uma conclusão lógica na qual o poder é sustentado pela receita e esta provém do aumento do consumo de informação, bens e serviços disponíveis na rede para os usuários (CASTELLS, 1999,). Se há uma probabilidade de restrição do número de conteúdos promovidos pela rede, como celebra o artigo 10, parágrafo IV desse Projeto de Lei, “*interromper imediatamente a promoção paga ou a promoção gratuita artificial do conteúdo, seja por mecanismo de recomendação ou outros mecanismos de ampliação de alcance do conteúdo na plataforma*” (BRASIL, 2020c, p. 6-7), também poderá haver uma redução drástica de anunciantes (comerciais ou políticos), da difusão de anúncios, impactando consequentemente

³ Essa expressão faz alusão à história criada pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm na qual Joãozinho e Maria jogam migalhas de pão pelo caminho para que pudessem encontrar a trilha de volta para casa.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

a receita de forma negativa. Logo, podemos observar no enunciado “*prejudicar usuários*”, os efeitos do silenciamento constitutivo (ORLANDI, 2007, p. 73) os quais exaltam “a importância do usuário”, põem em relevo “a preocupação com a verdade” e apagam os interesses mercantilistas sob o direito de (des)precificar, ou melhor, valorar conteúdos nas redes.

Em suma, observamos que o Blog da Google Brasil discursiviza a relação de força existente entre empresa midiática e usuários da rede, ambos produtores de conteúdos noticiáveis, porém enfatiza sua legitimidade, sua autoridade e sua potência (CHARAUDEAU, 2016, p. 13-18) em definir “conteúdos jornalísticos”.

Dessa perspectiva, buscamos na análise subsequente de trechos retirados do site G1, de 28 de março de 2022, a ramificação dos discursos de desinformação e de reafirmação, detalhando o funcionamento de seus efeitos nessas redes de dizeres.

Fato ou Fake: Como os criadores de fake news tentam enganar você?

Especialistas citam quais são os principais truques utilizados nas mensagens falsas. Frases exageradas, falta de informações específicas e manipulação de imagens estão entre ferramentas usadas pelos criadores de mentiras (VELASCO, ROCHA E DOMINGOS, 2022).

Inicialmente, a matéria do G1 traz o enunciado-título *Fato ou Fake: Como os criadores de fake news tentam enganar você?*, fazendo uma pergunta com efeitos performativos cujo objetivo não é questionar, mas: a) delimitar um distanciamento entre o verdadeiro (fato) e o falso (fake); b) afirmar que há sujeitos especializados em produzir notícias falsas para enganar o “outro” e; c) estabelecer uma posição de prestígio em que esse enunciador não “se engana” e não deixa seu leitor “ser enganado”. Esta projeção discursiva provoca efeitos de proteção e de aproximação cumprindo o seu papel no aumento do potencial argumentativo. Também podemos pressupor no sintagma “você” os efeitos de intimidade e de informalidade. Não é um “*tentam enganar o senhor*” ou ainda mais distante utilizando a terceira pessoa do singular, “*tentam enganar o leitor*”, mas é um “você”, pronome pessoal do caso reto na segunda pessoa do singular. Um pronome de tratamento utilizado quando há uma familiaridade entre os interlocutores.

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

Esta projeção de um “saber reconhecer” o fato ou a desinformação pode ser percebida pelo sintagma “tentar enganar”. Nota-se que esse enunciado funciona no campo semântico do “fracasso”, “da falha” e do “malsucedido”, pois a referida locução verbal é também um sintagma associativo o qual “marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção “desse” pré-construído e o intradiscurso como o lugar da enunciação de um sujeito” (COURTINE, 2014, p. 74, aspas nossa). “*Tentam enganar*”, como o “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2015, p. 16) geralmente emerge de regularidades discursivas registradas no espaço/tempo e denunciam uma relação de força assimétrica em que X não consegue manipular Y, porquanto este último se encontra na posição de um “poder-saber”. A título de exemplificação, podemos ver essa relação de força, bem como seus efeitos em dois enunciados a seguir, em que o pré-construído “tentar enganar” produz seus efeitos adversativos:

- a) Homem é preso após informar nome falso para *tentar enganar* policiais em Igarassu⁴
- b) “Golpista usa grupos do TNOline e *tenta enganar* leitores”⁵

Ao analisar os dois enunciados acima, notamos que em “a”, temos uma relação entre “homem infrator” e “policiais”. No acontecimento discursivizado pela Rádio Jornal, subseção jornalística da Uol Notícias em Pernambuco, o homem “tenta enganar” os policiais informando nome falso, no entanto sua ação fracassa. Temos nesse enunciado um efeito adversativo funcionando em silêncio (ORLANDI, 2007, p 102). Já em “b”, com o mesmo processo parafrástico do efeito metafórico (SOARES, 2018a, 117) de “tenta enganar, mas não consegue”, há uma

⁴ Rádio Jornal Pernambuco é um segmento do Uol online. Disponível em: <https://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2020/06/13/homem-e-preso-apos-informar-nome-falso-para-tentar-enganar-policiais-em-igarassu-190080/index.html>. Acesso em 20/04/2022.

⁵ TNOline é um Grupo destinado a notícias de Apucarana e região e faz parte do segmento do Uol online. Disponível em <https://tnonline.uol.com.br/noticias/apucarana/golpista-usa-grupos-do-tnonline-e-tenta-enganar-leitores-631194?d=1>. Acesso em 20/04/2022.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

relação de manipulação estabelecida entre “golpista” e “leitores”. Nesse caso, TNOline dá várias orientações para frustrar a tentativa de golpe, como orientar o grupo com alerta aos usuários de que a equipe não pede informações pessoais nem envia links suspeitos. Observamos ainda a projeção do enunciador TNOline para a posição de empresa “defensora de seus leitores” e que os deixa bem-informados.

Ainda sobre a projeção dessa relação de força, verificamos, nos efeitos que as memórias discursivas fazem emergir, uma regularidade na qual os sujeitos geralmente são indefesos e que precisam da própria instituição midiática ou de “especialistas” para descrever, auxiliar ou ensinar como escapar das notícias falsas.

Retomando o recorte “*Especialistas citam quais são os principais truques utilizados nas mensagens falsas*”, conseguimos observar a regularidade supracitada. Pela noção de antecipação é possível compreender, não só a posição da qual os sujeitos enunciador e enunciatário ocupam nas FIm, mas também a imagem que eles fazem de si e do outro através de suas discursivizações (PÉCHEUX, 1997, p. 83).

A priori, devemos perguntar quem é o site G1 para que fale com seus leitores dessa maneira. O que obtemos dessa pergunta aponta para uma FIm na qual há uma relação assimétrica cuja instituição jornalística se encontra historicamente legitimada, autorizada e potencializada a ter ou a convidar “especialistas” à sua disposição para “citar truques nas mensagens falsas”.

Após o que foi proposto, devemos questionar quem são os leitores para que o site G1 fale assim. Dessa indagação, conseguimos depreender que a imagem que G1 faz de seus seguidores é a projeção de sujeitos minimamente incapazes de discernir o que são mensagens verdadeira ou falsas. Por fim, também podemos corroborar que os serviços prestados pelo site são partes de uma cadeia discursiva mais ampla a qual engloba a vontade de verdade do campo jornalístico (FOUCAULT, 2014, p. 13) produzindo variados efeitos de verdade, tomando a desinformação e, logo, a dependência da verdade como um subproduto midiático comercializável.

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *FAKE NEWS*, UM SUBPRODUTO DA VONTADE DE VERDADE

Através desse percurso analítico podemos observar cada site de notícias com sua seção de identificação de notícias falsas. No Google notícias, temos a inserção do “selo de verificação de fatos” em seu conteúdo publicado, no G1, encontramos a seção “Fato ou Fake”, no Uol, podemos encontrar a seção de verificação com o título “UOL confere” e já no Estadão, temos o “Estadão verifica”, “checagem de fatos e desmonte de boatos”. Todas essas à disposição de um público que produz e que a um só tempo consome a (des)informação.

Ao analisar as redes de dizeres sobre as *fake news*, encontramos em campos sociais distintos a mesma preocupação sobre a apropriação da verdade. No campo jurídico, por exemplo, ao nos deparar com a manchete “Barroso diz ser preciso restabelecer o ‘poder da verdade’ no Brasil⁶, pressupomos um engajamento das instituições em que a vontade de verdade se vê ameaçada. Verificamos também o reconhecimento da força que a monopolização e a manutenção da verdade trazem a essas instituições.

Ora, se concordamos com Foucault (, 2014, p. 16-17) que os efeitos de verdade exercem “um poder de coerção”, se corroboramos com Charaudeau (2016, p. 13-18) que essa força está vinculada à legitimação, autorização e à potencialização promovidas por um saber e um “poder-fazer” e; por fim, se admitimos a natureza heterogênea das formações sociais (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 246-247) e como elas são determinadas pela relação de força (ALTHUSSER, 1992; PECHÊUX, 2015) aquilo que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2011, p. 73), conseguimos por “um milésimo de instante” captar os efeitos quase imperceptíveis dos dizeres de Barroso e traduzir em um processamento parafrástico que projeta o anseio e a aflição das grandes instituições pela

⁶ Notícia disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/04/10/barroso-diz-ser-preciso-restabelecer-o-poder-da-verdade-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 21/04/2022.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de “Verdade” nos Discursos Midiáticos

busca de “restabelecer o poder da verdade”: “Em um lugar em que todos falam a verdade, sentimos a falta dela”.

Logo, reafirmamos a ideia não tão óbvia sobre a vontade de verdade, a qual arriscamos confirmar ainda em nossas considerações teóricas. De fato, a verdade faz parte de uma intrincada construção social. Ela é constituída e mantida por memórias e por representações (ACHARD, 2015, p. 16-17) que atravessam a (des)continuidade histórica (SOARES, 2019, p. 42). Interligados do campo interdiscursivo ao eixo intradiscursivo com enunciados que associam o já-dito com o dizível (ou pré-construídos), os efeitos de verdade fazem funcionar a atualização semântica estabilizando e, às vezes, deslocando os sentidos que se encontram submissos às FDs as quais permeiam e trabalham na manutenção dessa complexa rede de dizeres sobre a verdade e a desinformação.

Diante ao exposto, acreditamos que a continuidade dos estudos sobre os efeitos de verdade e sobre como estes afetam sujeitos, sentidos e, por conseguinte, a percepção de nossa realidade, pode contribuir proficuamente para os campos da antropologia relativista, da psicologia, da filosofia e, sobretudo, para os estudos linguísticos, uma vez que põem em questionamento os dizeres sobre o fenômeno das *fake news*, dos discursos de ódio e da desinformação gratuita como forma mercantil.

Por fim, os estudos sobre as *fake news* também se mostram muito profícuos, porquanto no movimento descritivo-interpretativo de nosso percurso, acreditamos ter apontado diversos caminhos que ainda podem ser percorridos para uma (in)conclusão mais ampla sobre os efeitos de verdade e como estes funcionam projetando representações em que a verdade assume a forma de uma propriedade particular do campo intelectual, um produto exclusivamente institucional.

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Jean Davallon, Jean-Louis Durand, Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi. *Papel da memória*; tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-63.
- ALTHUSSER, A. *Aparelhos Ideológicos do Estado*: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARISTÓTELES, *Da Interpretação*. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- AQUINO, T. *Verdade e Conhecimento*: Questões Disputadas “Sobre a verdade” e “Sobre o verbo” São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade*: um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto do Senado de combate a notícias falsas chega à Câmara*. Brasília: Câmara dos Deputados, Agência Câmara de Notícias, 2020a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/673694-projeto-do-senado-de-combate-a-noticias-falsas-chega-a-camara/> Acesso em: 18, abr. 2022.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Deputados criticam projetos contra notícias falsas aprovado no Senado*. Brasília: Câmara dos Deputados, Agência Câmara de Notícias, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/672998-deputados-criticam-projeto-contra-noticias-falsas-aprovado-no-senado/>. Acesso em: 18, abr. 2022.
- BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 2630, de 2020*. Brasília: Senado Federal, 2020c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8110634&disposition=inline> Acesso em: 18, abr. 2022.

Postulações e Fake News: Os Efeitos de "Verdade" nos Discursos Midiáticos

- CASTELLS. M. *A sociedade em rede*. Tradução: Roneide Venâncio Majer; atualização para 6ª edição: Jussara Simões – (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1) São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*; tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. *A conquista da opinião Pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*; tradução Ângela M. S. Corrêa, SP: Contexto, 2016.
- COELHO, F. PL 2630 pode aumentar desinformação online e prejudicar usuários. *Blog do Google Brasil*. Disponível em: <https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/pl2630-precisamos-debater/> Acesso em: 21/04/2022.
- COURTINE, J.-J. *A análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2017.
- LOBO, H. K. S. *A calda Longa da Publicidade: como o Google AdWords revolucionou a publicidade na Internet*. 2010, f. 60. Monografia (bacharelado em Comunicação social) – Curso de Comunicação Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2010.
- MARX, C. *Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx*; tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MENDES, Larissa de Moraes Ribeiro. *Apontamentos sobre a história do conceito de notícia no Brasil: da imprensa colonial aos blogs políticos*. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro2008-1/Apontamentos%20sobre%20a%20historia%20do%20conceito%20de%20noticia%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

Damião Francisco Boucher e Thiago Soares Barbosa

- NIETZSCHE, F. W. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral uma polêmica Friedrich Nietzsche* tradução notas e posfácio Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*; Organizadores: François Gadet, Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]; 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-153.
- PÊCHEUX, Michel; Fuchs, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*; Organizadores: François Gadet, Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]; 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.
- PÊCHEUX, Michel. *Língua, linguagem, discurso* [1971]. In: PIOVEZZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). *Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- SOARES, Thiago Barbosa. *Percurso linguístico: conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018a.
- SOARES, Thiago Barbosa. Sucesso: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos. In: SOARES, Thiago Barbosa (org.). *Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso: objetos variados* – São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2018b.
- SOARES, Thiago Barbosa. Formação discursiva: uma noção com dois fundadores. In: *Leitura, discurso e produção dos sentidos: múltiplas abordagens*. Osalda Maria Pessoa (org.). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019b. p. 37-51

Postulações e Fake News: Os Efeitos de "Verdade" nos Discursos Midiáticos

- SOARES, Thiago Barbosa. Uma força sem "origens": o carisma em Saul Goodman. *Caderno de Letras*, Pelotas, RS, n. 42 p. 393-405, 2022.
- VELASCO, C.; ROCHA G.; DOMINGOS R. Fato ou Fake: Como os criadores de fake news tentam enganar você? *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/03/28/fato-ou-fake-como-os-criadores-de-fake-news-tentam-enganar-voce.ghtml> Acesso em 21/04/2022.

“Li Tudo”: Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor¹

Luzmara Curcino

Gustavo Rosa

Simone G. Varella

A leitura é, em geral, uma prática abordada com frequência, ainda que de forma rápida e alusiva. No entanto, embora bastante se fale dela, se diz muito pouco se considerarmos a variedade do que é dito². Isso advém da reiteração tanto do que é dito quanto do modo como geralmente ela é referida. Esse modo de funcionamento discursivo não é exclusivo do tema da leitura, mas, uma vez que nos dedicamos à análise do que em geral se diz sobre essa prática, é inevitável constatar a força do consenso quando vem à tona esse assunto. Entre esses consensos quanto ao que enunciar e ao modo como fazê-lo adequadamente, estão aqueles relativos ao que devemos expressar, em termos de emoções, na condição de leitores. É sobre uma dessas emoções que

¹ Este trabalho deriva da pesquisa de Iniciação Científica (Bolsa IC-UFS-Car/CNPq: 7078), realizada entre 2020 e 2021, e intitulada “No meu tempo, se lia mais: orgulho e nostalgia em discursos sobre a leitura”, desenvolvida junto ao LIRE – Laboratório de Estudos da Leitura, da Universidade Federal de São Carlos. Ele se vincula ao projeto “Leitores orgulhosos, leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura”, coordenado pela docente Luzmara Curcino (com apoio FAPESP 2020-03615-0), no qual se visa a analisar a forma como são expressas certas emoções ao se abordar o tema da leitura, em textos de diferentes origens, períodos e com distintas finalidades e públicos, para mais bem descrever o funcionamento dos discursos sobre a leitura.

² Essa constatação é apresentada por Curcino (2018a) e reiterada em Manfrim & Curcino (2020).

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

frequenta os discursos sobre a leitura que nos deteremos neste texto, a saber, aquela do “orgulho” de ser leitor.

Nosso interesse pela análise discursiva das formas de expressão do “orgulho” de ser leitor partiu da constatação de Curcino (2020a; 2022), segundo a qual a alusão a emoções responde a certos protocolos discursivos: não é qualquer emoção que se enuncia quando se fala da leitura ou de si como leitor, e não é de qualquer modo que se o faz. Para a autora, as emoções mais frequentemente evocadas em relação à leitura são a ‘nostalgia’, o ‘orgulho’ e a ‘vergonha’. Partindo dessas constatações, analisamos aqui alguns enunciados³ sobre a leitura, nos quais se pode depreender maneiras dessa expressão do “orgulho” de ser leitor que compõem os discursos sobre essa prática, o enunciável social e historicamente legitimado sobre esse tema.

O exemplo aqui analisado foi destacado de um conjunto de outros enunciados obtidos em entrevistas realizadas com personalidades conhecidas nacionalmente e que foram produzidas e publicadas na mídia tradicional brasileira⁴. Nestas entrevistas, entre outros temas mais centrais, tais personalidades eram instadas a falar de si e o fizeram recorrendo, entre outros aspectos de seu perfil e em corroboração com um certo *ethos*⁵ por elas visado, à alusão a seus hábitos e gostos de

³ Sobre o conceito de “enunciado”, cf. Michel Foucault (1999) e precisamente, tal como o emprega Curcino (2015), na análise de discursos sobre a leitura.

⁴ Para a seleção dos enunciados da pesquisa da qual derivou este artigo, circunscrevemos a coleta ao período de julho de 2015 a julho de 2020, e nos limitamos a duas fontes: o jornal Folha de São Paulo e a revista Veja, respectivamente em suas colunas de entrevista, intituladas ‘Entrevista da segunda’ e ‘Páginas Amarelas’. Percorremos aproximadamente 520 entrevistas, em números relativamente proporcionais em um veículo e em outro. A ferramenta de busca de que nos valem foi aquela fornecida pelos acervos on-line do jornal “Folha de SP” e da revista “Veja”, acessíveis em <https://acervo.folha.com.br/index.do> e <https://veja.abril.com.br/acervo/>. Após aberto o arquivo de cada entrevista, procedíamos à consulta pelas palavras-chave “leitura”, “livro”, “leitor”, “biblioteca”. Desse processo de busca, analisamos na pesquisa um conjunto de enunciados de 22 entrevistas. Neste texto, trouxemos como amostra a análise de enunciados provenientes de duas dessas entrevistas.

⁵ Em sua definição tradicional, o *ethos* diz respeito à imagem que o locutor visa a criar de si ao enunciar, ao falar ao outro. Na Antiguidade, equivalia à imagem que o locutor deveria produzir, com base em técnicas oratórias, para

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

leitura. Essas entrevistas com políticos, empresários, artistas e cientistas ou especialistas tornam-se ocasião privilegiada para se aludir à leitura, mesmo que *en passant*, mesmo que de maneira muito gratuita e sem relação com os temas principais condutores da entrevista.

Assim como observado por Borges & Curcino (2017), por Curcino & Silva (2019) e por Curcino (2018b, 2019, 2020c) em análises de outros textos da mídia que também versaram sobre o perfil leitor de personalidades, em geral, em entrevistas com políticos com grandes chances de vitória, e em períodos eleitorais, tende-se a questioná-los sobre suas metas, seus adversários, sobre alguma polêmica biográfica; já em relação a empresários, estes são consultados sobre as razões de seu bom desempenho comercial e suas opiniões no campo da economia e da política; quanto a artistas midiáticos, estes são questionados sobre seu sucesso, seus papéis em novelas, teatro ou cinema, sobre suas atividades de lazer, e, no caso de mulheres, sobre dicas de beleza. Por sua vez, cientistas, acadêmicos, intelectuais, editores e escritores são também levados a falar sobre suas profissões, sobre as razões de seu sucesso, sobre seus projetos futuros. A formação cultural, e particularmente o tema da leitura, dos livros, das bibliotecas, das práticas convencionais ou excêntricas de leitura, são temas secundários, subsidiários, que, em geral, são abordados nessas entrevistas para melhor promover a imagem de sucesso dos entrevistados, de qualquer ramo profissional.

Como constam nos dados da pesquisa, e especialmente nestes que aqui analisamos, embora rarefeitas e breves, essas menções à leitura nessas entrevistas são muito regulares, tanto em relação ao que é

ser bem-sucedido em seu discurso, convencendo seu interlocutor e produzindo sua adesão. Para os estudos discursivos da atualidade, o conceito guarda essa base comum, considerando, no entanto, o desempenho oratório como algo que não se limitaria apenas ao desempenho oratório técnico de um indivíduo e ao sucesso de sua empreitada. Para uma abordagem discursiva, é fundamental incluir a dimensão social, cultural e histórica que faz com que todo indivíduo, antes mesmo de tomar a palavra, tenha seu dizer investido de significado em função dos posicionamentos institucionais e ideológicos que ocupa ou que se imagina serem por ele ocupados, em função dos gêneros discursivos que dão corpo ao que enuncia, e que assim outorgam uma certa imagem de seu enunciatador em consonância com "representações sociais valorizadas ou desvalorizadas". Cf. Maingueneau (2013).

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

enunciado quanto ao modo como se enuncia. Ambas não prescindem das emoções. Na análise, deparamo-nos com formas legitimadas de se apresentar leitor e, por meio delas, buscamos evidenciar maneiras orgulhosas de expressão dessa condição leitora. Para isso, fundamentamo-nos em princípios da Análise de Discurso, em especial, segundo a “ordem dos discursos”, do filósofo Michel Foucault (1999), da História Cultural da leitura, conforme estudos de Roger Chartier (1998, 2019) e dos estudos recentes sobre a história das ‘emoções’, tais como desenvolvidos por Jean-Jacques Courtine (2016). Sobre os estudos dos discursos sobre a leitura no Brasil, apoiamo-nos especialmente em Márcia Abreu (2001a, 2001b, 2006) e nas reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores do LIRE, a que recorremos e citamos ao longo de todo o texto.

ORGULHO DE SER LEITOR: RAZÕES E FORMAS DE EXPRESSÃO DESSA EMOÇÃO EM “ENTREVISTAS”

O tema da leitura, por ser tratado em geral de forma exclusivamente eufórica e positiva em nossa sociedade, tende a ser evocado prioritariamente como meio de reafirmação de uma posição sujeito orgulhosa de ser leitor. Esse orgulho se manifesta sob diferentes formas enunciativas de autopromoção leitora, que visam, por sua vez, construir uma imagem de si como indivíduo culto⁶ e também – como é o caso de algumas entrevistas selecionadas que analisamos – como indivíduo capaz de liderar e conduzir a população de forma qualificada, em função, entre outros atributos, de suas práticas leitoras.

Esse “orgulho” cultural é marcado pela origem social, de classe e de gênero dos entrevistados, seja na maior frequência de sua enunciação nas entrevistas, seja no modo de enunciar esse “orgulho” por aqueles que podemos categorizar como “herdeiros”, categoria definida por Bourdieu e Passeron (2014), e empregada por Chartier (2019), no que diz respeito especificamente à leitura e aos leitores. O orgulho em relação à leitura, em sua evocação naturalizada pelos “herdeiros”, tal como observado pelos autores, advém do contato precoce, frequente e

⁶ Cf. Curcino (2018a, 2018b, 2020b), Manfrim & Curcino (2020) e Borges & Curcino (2017) sobre essas formas diretas e indiretas de autopromoção leitora.

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

familiar com objetos, hábitos e espaços do universo dessa prática, concebidos em nossa sociedade como meios de diferenciação, como formas de distinção sociocultural.

As várias formas de exprimirmos emoções são também formas de argumentar e participam da construção do *ethos* do enunciador. Como uma emoção social, culturalmente delimitada, o 'orgulho' se encontra bastante presente no que em geral se enuncia sobre a leitura. Por vezes, ele é acompanhado de uma certa expressão de 'nostalgia', que tanto remonta, de maneira idealizada e saudosista, ao que se viveu no passado, quanto àquilo que sequer foi vivido por aquele que enuncia, mas que se refere a um passado idealizado.

Quando o assunto é leitura, essa expressão nostálgica relativa ao que sequer se vivenciou individualmente, em alguns casos, responde à força dos discursos idealizados e consensuais sobre essa prática, que funcionam como uma memória do não-vivido, que, por sua vez, tal como observa Curcino (2020a), está mais suscetível à idealização do passado e à estigmatização do presente, à valorização do que outros fizeram em relação ao que o próprio enunciador acredita ser e fazer ou aquilo que seus contemporâneos são ou fazem, no presente. Tanto a expressão do 'orgulho' quanto da 'nostalgia' são também, por vezes, ocasião para a expressão da 'vergonha', seja do presente, seja de outros sujeitos, cujas práticas estes orgulhosos e/ou nostálgicos tendem a condenar, estigmatizar, tratar como a de não-leitores⁷.

Entrevistas costumam ser ocasião particular para expressão do 'orgulho' e da 'nostalgia'. Nas ocasiões em que nelas se enuncia algo sobre a leitura, somos confrontados com a reiteração de certas representações do que é ser leitor, que impõem o silenciamento de certas práticas, o monitoramento do que se deve e se pode dizer sobre a leitura, em especial em função das posições institucionais ocupadas por esses sujeitos entrevistados, que os habilitam ou não a falar da leitura, que os compelem a falar de um jeito e não de outro, que os incitam à expressão do orgulho ou da nostalgia em relação a essa prática.

Tanto o entrevistador quanto o entrevistado, no ato de enunciar, e tendo em vista seus objetivos e públicos visados, buscam constituir ou

⁷ Sobre a 'vergonha' em relação à leitura, cf. Curcino (2022); Postalli & Curcino (2022).

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

reforçar um dado *ethos* a seu respeito enquanto falam. Ao enunciar, os sujeitos intentam marcar, no que dizem e no modo como o fazem, aquilo que se é ou que se quer parecer ser. Tal como afirma Maingueneau (2013, p.70), essas escolhas do dizer carregam “traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão [...]”. O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: Eu sou isto e não aquilo”.

É por essas características da ‘entrevista’, que este é um dos gêneros discursivos mais propícios para a identificação de formas de expressão mais afetivas, como o ‘orgulho’ ou a ‘nostalgia’, por ser um gênero mais marcado pela subjetividade, por ser também ocasião de rememoração do passado, da história de vida dos entrevistados. Assim, entre os gêneros que normalmente compõem a esfera de comunicação midiática, o gênero ‘entrevista’ é aquele que incita mais diretamente o sujeito a falar de si mesmo. Ao falar de si mesmo, os entrevistados, de diferentes origens, profissões podem eventualmente tratar do tema da leitura, de seus hábitos leitores, como sendo esta uma característica que ajuda a compor, a explicar e a qualificar a imagem do entrevistado.

Portanto, a partir do que se enuncia (ou do que se deixa de enunciar), é possível depreender alguns discursos consensuais, entre eles aqueles relativos à leitura, que retornam e que são atualizados sob a forma de diferentes enunciados. Nas entrevistas levantadas na pesquisa, e em que emerge alguma referência à leitura, vimos que as declarações dos entrevistados e também dos entrevistadores se filiam a discursos consensuais sobre essa prática que autorizam o que é legítimo dizer a respeito dela.

ENTREVISTADO E ENTREVISTADORES: REPRESENTAÇÕES DE UM LEITOR ORGULHOSO

Sentidos, afetos e emoções que parecem ser tão subjetivos e próprios dos indivíduos, de sua esfera pessoal, são resultantes de nossa vida em sociedade, segundo a perspectiva histórico-discursiva que assumimos. Como seres sociais e submetidos aos valores, crenças e gos-

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

tos de nossas comunidades de origem e pertencimento, sentimos e expressamos esse sentir de acordo com as formas compartilhadas fornecidas socioculturalmente para sua expressão e enunciação.

Falar da leitura, e ainda mais de si mesmo como leitor ou leitora, seleciona alguns sentimentos e emoções, não qualquer um nem de qualquer modo, e impõe maneiras de demonstrá-los. Mesmo lendo, nem todos são reconhecidos como leitores. Aqueles que podem se afirmar leitores, e serem legitimamente reconhecidos como tais, são os que, além de corresponderem a certas expectativas culturais quanto a seus gestos, ocasiões, modos e objetos de leitura, são também aqueles que dominam as emoções adequadas de serem expressas em relação a essa prática, de modo a afirmarem seu pertencimento à cultura letrada, e, com ela, atestarem sua inteligência, poder e, assim, justificarem suas posições sociais distintas em relação à maioria.

Ao realizar a pesquisa em busca de figuras públicas nacionais, célebres em suas áreas, cujas entrevistas foram produzidas e publicadas por importantes instituições midiáticas nacionais, e que, ainda que de forma alusiva e breve, proferiram algo sobre si como leitores, sobre seus hábitos e privilégios de leitura, o que identificamos foi a regularidade na enunciação de certas práticas e a sua relação com suas origens socioeconômicas. Essa regularidade também compreende formas compartilhadas de simbolizar seu 'orgulho' de ler, de ser leitor.

Tendo em vista o maior número de entrevistas cujas personalidades são do âmbito da política, selecionamos como exemplo de análise a entrevista realizada e publicada pela "Folha de São Paulo", em 19 de março de 2018, com Geraldo Alckmin. Trata-se de uma personalidade política bastante conhecida no Brasil, tendo iniciado sua carreira, no final da década de 70, como vereador e prefeito de Pindamonhangaba, depois deputado estadual e federal por São Paulo, antes de ser governador de São Paulo por 3 mandatos, dois deles consecutivos, e candidato à presidência da República em dois pleitos, o último deles em 2018, mesmo ano em que foi realizada essa entrevista. Como não há coincidências na política, a entrevista que concedeu compunha uma peça de pré-campanha, em março daquele ano, quando ele ainda ocupava o cargo de governador do Estado.

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

A alusão à leitura, nesta entrevista, é bastante breve, assim como gratuita⁸. Ela se dá sob duas formas, a da fotografia e sua legenda: “O governador Geraldo Alckmin lê, no carro, a edição de domingo da Folha”⁹; e no corpo da entrevista, com um pouco mais de detalhe, como parte da rememoração de suas origens culturais familiares.

A imagem que compõe esta entrevista é uma fotografia em close de rosto de Geraldo Alckmin, realizada no interior de um carro em deslocamento, do banco traseiro, de modo a focalizar o candidato sentado no banco dianteiro do passageiro do carro, com o corpo voltado para quem o fotografa, segurando um jornal aberto, sorrindo. A cena registrada pela objetiva da câmera simula a interrupção, por parte do candidato, da leitura do jornal, de modo a posar para a foto que comporia posteriormente a entrevista então em curso realizada pelo jornalista e pelo fotógrafo que se encontrariam no banco traseiro do carro. É uma foto posada e que não visa a parecer outra coisa. Como tal, ela é menos potente simbolicamente do que uma foto não posada, fortuita, que registra, à revelia de quem é fotografado, os seus gestos, atitudes e práticas. Na fotografia posada, como observou Curcino (2006) em relação a seu uso em gêneros midiáticos informativos, o efeito de objetividade que em geral se espera de textos jornalísticos em relação ao que informam é menos eficazmente produzido do que em relação a uma fotografia não posada, produzida sem o conhecimento do fotografado ou sem sua autorização prévia e expressa e para a qual tenha podido se preparar.

Apesar disso, não é prioritariamente o efeito de objetividade, por parte da instituição midiática, o que parece ter sido visado com essa

⁸ Tal como demonstrado por Curcino (2018a, 2018b, 2019), essas características são recorrentes em textos da mídia que abordam a política nacional e que representam as personalidades deste campo como sendo ou não leitores.

⁹ BILENKY, T. ‘Não vou brigar com PT, vou olhar para o futuro’, diz Alckmin: Governador de SP, presidenciável tucano diz que deixará pesadelos do passado de lado na campanha. In: Jornal Folha de São Paulo, seção Entrevista da Segunda, Eleições 2018, 19 de março de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/nao-vou-brigar-com-pt-vou-olhar-para-o-futuro-diz-alckmin.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

fotografia e sua legenda explicativa. Entrevistado, entrevistador e instituição midiática querem dar a esta circunstância não o peso de uma notícia, mas a leveza de uma entrevista. O primeiro faz dela ocasião de campanha, os segundos garantem as condições necessárias para que esse objetivo seja alcançado ao realizar uma entrevista sem perguntas constrangedoras, difíceis, embaraçosas. Ao contrário, prima-se na entrevista pelo tom conversacional, pela simulação do diálogo espontâneo, civilizado e afável.

Ao retratar o fotografado em um momento de sua rotina como governador, enfatiza-se o fato de se tratar de um domingo e de ele estar em trânsito em compromisso de trabalho, ainda assim primando por representá-lo de forma descontraída, lendo o jornal Folha de São Paulo em sua edição de domingo, quando então teria interrompido brevemente sua leitura, em um gesto de atenção e gentileza com quem se encontra sentado no banco de trás do veículo com esse objetivo de fotografá-lo. A cena é propícia para representá-lo como alguém acessível e simpático e, ao mesmo tempo, dedicado ao trabalho e pragmático, que otimiza seu tempo em trânsito para conceder a entrevista. Esta representação imagética conjuga, assim, a representação do candidato como alguém que trabalha bastante, que lê para se informar, que aproveita todo o tempo disponível para isso e o faz de modo adequado, cotidiano e à vontade, tanto em relação a seu trabalho quanto à sua leitura.

Ao se fotografar lendo jornal, fotógrafo e candidato compartilham uma representação comum acerca da leitura. Não estamos diante de qualquer cena escolhida ao acaso para ilustrar esta entrevista. Assessoria de marketing e profissionais do jornal planejam em detalhe – como ocorre aliás em relação a outros políticos de grande visibilidade no país – circunstâncias mais propícias para o registro de fotos como esta, capazes de contar uma história e constituir um *ethos* específico do fotografado. Isso porque a escolha de uma fotografia proveniente de um conjunto de outras obtidas na mesma circunstância e a construção de uma legenda orienta o olhar leitor em direção àquilo que os enunciadores do texto esperam ser visto na fotografia.

Se o gênero entrevista é o mais subjetivo entre os demais gêneros jornalísticos, a fotografia é um elemento essencial da linguagem desse

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

gênero. A ela se pode atribuir o 'ar' de registro do cotidiano, intimista e relativamente espontâneo.

Não é também qualquer tipo de evocação da leitura que está sendo aqui reproduzida. Trata-se de um homem público lendo jornal, o que, além de remeter a um ato de leitura costumeiro, habitual, que se faz com regularidade, e a uma prática necessária e condizente com sua atuação profissional, também invoca uma memória, ou seja, ativa sua *intericonicidade*¹⁰ relacionada a uma história de longa-duração acerca dos leitores prototípicos de jornal. Tal como observa Abreu (2001b), uma das representações clássicas de leitura, de grande circulação no século XIX europeu, é aquela em que se retrata homens lendo jornais, informando-se, diferentemente do que ocorre com as mulheres, em geral representadas lendo livros, que, por seu formato, correspondem a romances, ou seja, à leitura de entretenimento e evasão.

Além dessa referência imagética a uma prática de leitura do entrevistado, logo adiante¹¹ na entrevista, pode-se observar a exploração mais sistemática de aspectos como o da informalidade, descontração, intimidade, observáveis pelas várias informações de cunho biográfico e pessoal, não relacionadas direta e exclusivamente à política e a seu

¹⁰ Este conceito, elaborado por Jean-Jacques Courtine (2011), diz respeito ao funcionamento discursivo das imagens. Este funcionamento pressupõe que a interpretação de toda e qualquer imagem não prescinde de outras imagens anteriores, exteriores e interiores. Sua interpretação resulta sempre dessa sua inscrição em uma memória visual, em uma memória simultaneamente coletiva e individual, composta de imagens vistas, mas também imaginadas, inseridas em uma cultura imagética. Essa cultura responde pela inscrição de uma imagem em uma série de outras, que são retomadas e que, ao serem retomadas, podem (re)definir o sentido de cada uma delas e o modo de sua interpretação. Essa memória discursiva das imagens "supõe considerar as relações entre imagens" e como essas relações "produzem os sentidos" (COURTINE, 2011, p. 160).

¹¹ BILENKY, T. **Alckmin anda por SP e cobra placas com a marca do governo em obras. Governador pede avisos anunciando inaugurações do Rodoanel e de metrô no Morumbi**. In: Jornal Folha de São Paulo, seção Entrevista da Segunda, Eleições 2018, 19 de março de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/alckmin-anda-por-sp-e-cobra-placas-com-a-marca-do-governo-em-obras.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

exercício profissional, mas antes marcada pela história de vida do entrevistado e por alusões a práticas de sua rotina caseira e familiar. Segundo o texto da Folha, Alckmin, no carro, a caminho de um compromisso político, durante a entrevista, indica ao entrevistador a rua onde mora e afirma que, depois que deixar o governo, voltará a morar na mesma casa onde reside há 20 anos. Esse é o mote para incluir em seu relato o tema da leitura:

Uma vez eu ouvi da [ex-prefeita, hoje no PSOL, Luiza] Erundina, perguntaram, se ela ganhasse na loteria, o que faria? A Erundina falou: eu trocaria meu apartamento por um maior. Quando eu ponho um livro, tenho que tirar outro, contou, rindo. Também gosto de livro. Meu pai foi seminarista, uma pessoa de formação intelectual, sabia muita teologia, filosofia, sociologia, latim, grego. Depois se especializou em veterinária, biologia, lembra.

Geraldo Alckmin introduz o tema da leitura como um dado biográfico que considera relevante fornecer nessa sua entrevista. Isso porque, após criar a ocasião para falar que "gosta de livro", mesmo tendo sido interrompido por uma ligação de um seu assessor sobre questões de gestão diretamente ligadas à política, tal como relata a entrevista, ele retorna ao mesmo tema da leitura.

O governador conta que está lendo "Homo Sapiens" e "Homo Deus", best-sellers de Yuval Noal Harari citados em inúmeros discursos pelo presidente Michel Temer. É interessante, mas não é a leitura de que mais gosto. Não leio muito política, gosto mais de teologia, conta. Ele cita santo Agostinho e são Tomás de Aquino. Na literatura, vai de Monteiro Lobato (li tudo), Eça de Queiroz e Jorge Amado. É que a vida é corrida, mal leio jornal. Abre o exemplar de domingo de O Estado de São Paulo, passa pela coluna de José Roberto Mendonça de Barros, um de seus conselheiros na economia. "Brilhante". Abre a Folha. Lê no "Painel" que tucanos apelidaram um aplicativo do partido de "Talckmin". Tem coisa que a gente fica sabendo só pelo jornal, diverte-se.

Nas escolhas lexicais que emprega, mescla palavras incomuns, pouco frequentes, que indiciam um vocabulário pouco convencional, formal até, ao empregar termos como "aleivosia", ao fazer referência às acusações acerca de recebimentos de caixa dois e possíveis apoios não legais para a campanha tucana ao governo em 2010. Ainda que se esforce para construir uma imagem simpática e popular, ele não abre

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

mão de usos linguísticos que o distinguem social e culturalmente. Mesmo dando um tom bastante informal para a entrevista, ele zela por seu *ethos* de homem culto, para o que é fundamental se referir a práticas intelectuais e culturais de prestígio, como a leitura, e convocar as formas idealizadas de exercê-la.

Essa idealização da leitura e da condição leitora e os efeitos que sua evocação visam gerar em contextos como este da entrevista respondem à força dos discursos dominantes sobre a leitura de modo que 'ser leitor' adquire uma aura simbólica que agrega valor a todo aquele que, em nossa sociedade, pode assim se descrever. O que se esquece a esse respeito é que 'ser leitor' não faz necessariamente de ninguém uma pessoa melhor, pessoalmente, moralmente ou profissionalmente (em muitos casos), embora em geral se tenha naturalizado essa representação¹².

Geraldo Alckmin sabe do valor simbólico da leitura, assim como o seu entrevistador. Tal como seu colega de partido e ex-presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que, em diversas ocasiões, fez-se representar como leitor¹³, Alckmin se apresenta como quem gosta de livros, como quem está lendo um livro no momento, como quem lê jornais com regularidade e não apenas um, ainda que apenas alguns dos textos por falta de tempo, como quem conhece as obras e é capaz de avaliá-las, como quem conhece os autores de artigos dos jornais e é também capaz de avaliá-los, e que o faz como quem sabe como é preciso se referir à leitura.

Ele se representa como um leitor tanto intensivo quanto extensivo, conforme definido pelo historiador alemão Rolf Engelsing, que, ao estudar mudanças históricas nos modos de ler na Alemanha, no século XVIII, do romantismo alemão, e logo após este período, afirma que, se antes os leitores em questão se caracterizavam por uma prática mais

¹² Tal como afirma Britto (1999), um indivíduo não se torna melhor ou pior apenas porque é leitor. No entanto, embora essa relação moral não se estabeleça de fato em função de alguém ser ou não leitor, a crença de que isso se dá provém de discursos historicamente constituídos, de longa data, sobre a leitura, e que são reiterados justamente porque promovem de forma seletiva o benefício de alguns poucos em nossa sociedade.

¹³ Cf. análise de Curcino (2018, 2019).

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

intensiva, de leitura de obras densas, cuja leitura se dava repetidas vezes, exclusivamente, e da totalidade da obra, a partir da segunda metade do século XVIII, na Alemanha, graças à expansão dos livros impressos, houve uma alteração dos hábitos dos leitores, que, a partir de então, priorizam a leitura mais rápida, de vários textos simultaneamente, aos quais não retornam de modo a poderem ler outros títulos. A leitura intensiva era uma prática empregada para estimular a memória e, de certa forma, era uma forma sacralizante de se ler, tendo em vista que boa parte das obras em circulação até então eram de cunho religioso ou eram lidas em voz alta, repetidas vezes, para a fixação da palavra. A leitura extensiva se caracterizava como de realização mais breve, rápida e relativamente superficial, e isso com o intuito principal de se ler um número maior e mais variado de títulos, quando essa oferta de obras se amplia em número e variedade¹⁴.

Ao fazer referência à leitura de um livro que está lendo e ao enfatizar sua preferência e hábito de ler com frequência um gênero específico, que caracterizaria seu gosto literário, podemos relacionar essa declaração com uma autorrepresentação aproximada do perfil de um leitor intensivo. O mesmo se pode dizer de sua declaração em relação à obra de Monteiro Lobato, de quem ele afirma ter lido tudo. Ao fazer referência a vários títulos de livros e a vários autores, alguns de gêneros literários distintos, mas também ao se mostrar lendo mais de um jornal, o entrevistado se aproxima da imagem de um leitor extensivo. Assim, no modo como ele fala de si e como ele é representado na entrevista ele articula essas duas formas de ler, desde então consagradas.

O então governador não apenas se vale de uma representação de si como leitor como forma de constituir e de validar seu *ethos* de homem culto, bem formado e informado, mas também o faz de forma orgulhosa. Não sem razão, ele evoca sua condição leitora como um hábito que teria herdado do pai.

Também gosto de livro. Meu pai foi seminarista, uma pessoa de formação intelectual, sabia muita teologia, filosofia, sociologia, latim, grego.

¹⁴ A menção a esses conceitos de Engelsing se encontra em Chartier (1998, 2007).

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

Sua afeição pela leitura e seu hábito de ler são ainda reiterados mesmo quando ele confessa o pouco tempo que dispõe para ler o quanto gostaria de ler.

“É que a vida é corrida, mal leio jornal.” Abre o exemplar de domingo de O Estado de S. Paulo, passa pela coluna de José Mendonça de Barros, um de seus conselheiros na economia. “Brilhante”.

Embora afirme ler menos do que gostaria, ao dizer que “mal lê jornal”, ele mobiliza novamente o pressuposto de que, para o cargo que exerce, não basta ser um homem culto e leitor de livros. É preciso, sobretudo, ser um homem bem-informado, logo, um leitor de jornal. Ele ainda mobiliza uma outra representação compatível com o *ethos* do bom leitor ao demonstrar que conhece os autores dos textos, em especial aqueles dos jornais que folheia, e é capaz de avaliá-los, de emitir sobre eles um julgamento, uma qualificação de forma assertiva.

O entrevistado, em função de sua condição de “herdeiro”, apresenta-se orgulhosamente como leitor, reiterando as várias qualidades que, segundo os discursos dominantes, são características daqueles que são verdadeiros leitores, variando de acordo com a origem de quem os profere. Essa expressão do orgulho ora é representada como uma conquista merecida por uns, ora como algo naturalizado, normalizado por outros. O então governador, ao evocar o traço da habitualidade do exercício dessa prática, ao afirmar as obras de alguns autores que leu ostensivamente e na totalidade, ao listar a variedade de títulos e fontes de textos que lê, ao se mostrar capaz de selecionar e de qualificar o que lê, ao falar disso com naturalidade, demonstra sua condição de “herdeiro”, para quem o acesso ao universo dos livros se deu desde cedo e frequentemente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

Pudemos observar que as formas orgulhosas de evocação da leitura e de autorrepresentação de si como leitor têm em comum a menção ao livro impresso, a gêneros de prestígio e a títulos e autores consagrados. Também reiteram a frequência regular da leitura, a precocidade com

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

que iniciaram sua vida como leitores, o mal-estar de não poder se dedicar ainda mais a essa prática.

A leitura é para muitos uma credencial indispensável. Ela transfere seu prestígio àqueles que se dizem seus praticantes. Entrevistador e entrevistado compartilham dos mesmos valores e discursos quando o assunto é leitura, e sabem que o leitor a que se dirigem na entrevista publicada neste jornal também compartilha.

Recorrer aos consensos sobre a leitura, a discursos amplamente conhecidos e a representações idealizadas de leitores também reconhecidas coletivamente tanto fornece uma zona segura de enunciados sem potencial polêmico, de ampla aceitação, quanto constrói um *ethos* que, indiretamente, compõe o perfil de figura adequada aos cargos que exerce e pleiteia. Não sem razão, nesse exemplo analisado, estivemos diante de uma representação do 'orgulho' de ser leitor, e da mobilização discursiva desse 'orgulho' como forma de distinção.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In: MARINHO, M. (org.). Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB, p. 139-157, 2001a.
- ABREU, M. Diferentes formas de ler. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001b. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ABREU, M. Apatia, ignorância e desinteresse. Uma história da leitura no Brasil? Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2006.
- BORGES, R. R. S.; CURCINO, L. Uma análise discursiva do 'ser leitor' nas 'Dicas de leitura' do Blog do Galeno. Interletras, Dourados, v. 6, n. 24, p. 1-16, 2017.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: EdUFSC, 2014.
- BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. In: CONDINI, Paulo (org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

- CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- CHARTIER, R. Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Trad. Luzmara Curcino. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CHARTIER, R. Ler sem livros. Revista Línguas(agem), São Carlos, v. 32, número especial temático "Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisa", p. 6-17, dez. 2019. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/655/396>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- COURTINE, J-J. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. [entrevista concedida a SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C.; CURCINO, L., com tradução de Carlos Piovezani]. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. Discurso, Semiologia e História. São Carlos: Claraluz, p. 145-162, 2011.
- COURTINE, J-J. A era da ansiedade: discurso, história e emoções. In.: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (org.). (In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos. São Carlos: EdUFSCar, p. 15-29, 2016.
- CURCINO, L. Leitores orgulhosos, Leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura. Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. Red Internacional de Universidades Lectoras, Espanha, n. 25, 2022. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7695>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CURCINO, L. As emoções em discursos sobre a leitura: o orgulho e a vergonha de ser ou não leitor. Anais do XXXV ENANPOLL, online, 2020a. p. 465-473. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0290-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CURCINO, L. Da infâmia à resistência: quando se é notícia porque se lê. In: SÁ, I.; BRAGA, A. (orgs.). Microfísica da resistência: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. Campinas: Pontes, p. 249-274, 2020b.

"Li Tudo": Discursos sobre a Leitura e o Orgulho de Ser Leitor

- CURCINO, L. La femme qui lit: stéréotypes sexistes dans les représentations de Dilma Rousseff en tant que lectrice dans les médias au Brésil. Textes et contextes: Les femmes américaines entre féminisation du politique et politisation de l'intime, Borgonha, v. 2, n. 15, dez. 2020c. Disponível em: <http://preo.u-bourgogne.fr/texte-setcontextes/index.php?id=2935>. Acesso em 30 dez. 2021.
- CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos. In: HOSSNE, A. S.; NAKAGOME, P. T. (orgs.). Leitores e leituras na contemporaneidade. Araraquara: Letraria, 2019. p.112-128. Disponível em: <https://www.letraria.net/leitores-leituras/>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- CURCINO, L. Divisões e representações sociais de leitores no Brasil: uma análise de discursos da mídia sobre as práticas de leitura de políticos brasileiros [Relatório Científico de Pós-doutorado 2016-2018 UNICAMP – Campinas / UVSQY – Versailles-França]. *mimeo* [226 p.], 2018a.
- CURCINO, L. Imprensa e discursos sobre a leitura: representações dos presidentes FHC, Lula e Dilma como leitores. EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 16, Edição Especial "Discurso e argumentação na política latino-americana", p. 223-243, set. 2018b. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2223>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- CURCINO, L. O enunciado na arquitetura foucaultiana do discurso: uma análise do processo de remanência de enunciados da mídia. In: FERNANDES, C. A.; CONTI, M. A.; MARQUES, W. (org.). Análise do discurso & Semiologia. Uberlândia: EDUFU, p. 163-171, 2015.
- CURCINO, L. Práticas de Leitura Contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista VEJA. [Tese de Doutorado], Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – FCLAr, Araraquara, São Paulo, 2006. [337p.]. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/102356>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Luzmara Curcino, Gustavo Rosa e Simone G. Varella

- CURCINO, L.; SILVA, A. C. Uma análise de representações de Lula como leitor na mídia brasileira. *Revista Línguas(agem)*, São Carlos, v. 32, número especial temático “Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisa”, p. 29-40, dez. 2019. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/657>. Acesso em: 20 set. 2021.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, p. 69-32, 2013.
- MANFRIM, A.; CURCINO, L. Uma análise de discursos sobre a leitura presentes no canal “O mundo segundo Ana Roxo”. *Revista Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 49, n. 2, p. 901-919, jun. 2020. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2708/1723>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- POSTALLI, C.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: a ‘vergonha’ de se ler o que não se deve. Trabalho de Conclusão de Curso. [75 p.]. Repositório BCo-UFSCar. São Carlos, 2022. [no prelo].

Pierre Bourdieu e o *Homo Academicus* como Fenômeno de Enunciação Sociocultural¹

Juan Alberto Castro Chacón

“Los maestros de coro y de escuela de este reino han de enseñar a los muchachos, a los niños, niñas, mozos y doncellas. Deben tomarles la lección en sus casas y deben enseñarles a leer y escribir para que sean cristianos y tengan ojo y ánima para ir al cielo”. (GUAMAN POMA DE AYALA, 2012)

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS:

Na epígrafe anterior, Felipe Guaman Poma de Ayala, cronista ameríndio do que viria a ser o Peru, registrou suas experiências em gravuras (desenhos artesanais) e escritas sobre o processo de formação cultural entre incas e espanhóis, no séc. XVI. Nesse fragmento, Ayala destacou a primeira – por não dizer a principal – imposição dos colonizadores/conquistadores/invasores, a partir da instrução acadêmica, como princípio de civilidade e de religiosidade (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2014). Esse labor inicial de colonização dos castelhanos estabelece um paralelo histórico com as estruturas formativas da Coroa portuguesa em solo sul-americano, em que, como exemplo pontual, o cronista lusitano Pero Gândavo considerava grave a carência fonêmica

¹ Este artigo originalmente faz parte da nossa tese de doutorado intitulada *Plurissaberes e experiências: letramentos e (de)colonialidade do ser, saber e poder a partir do estado da Bahia*, defendida em 2020.

Juan Alberto Castro Chacón

na língua dos índios da Terra de Santa Cruz (OLIVIERI; VILLA, 2012). Neste último contexto, podemos afirmar que as organizações socioculturais dos ameríndios do leste sul-americano se submetiam a comparações de inferioridade, em relação com os lusitanos, pela falta fonética do /f/, /l/ e /r/: a sua falta de fé, falta de lei e falta de rei, o que demonstrava que a instrução acadêmica comparada era a pedra angular da intelligentsia ibérica da conquista (LOPES; FARIA FILHO; VEJA, 2015).

Assim, o sistema enunciativo² dos conquistadores fomentou e reorganizou bases socioculturais, de acordo com suas funções de interlocução impositiva sobre os povos ameríndios, uma vez que, como discute Benveniste (2006), o ponto de confluência de um enunciado se centraliza na sua visão particular e exclusiva. Tanto castelhanos, quanto lusitanos, valendo-se da Companhia de Jesus, instruíram os valores e os conhecimentos ultramarinos para ratificá-la como instituição do saber unívoco. Dessa forma, a academia, com a sua instrução na fase primária da colônia europeia na América³, foi a estrutura fundamental da organização intelectual do sistema mundial dos conhecimentos, agrupando-os como ciência por e para ela. Desse modo, pode-se dizer que é só a partir da chegada dos colonizadores na América (LANDER, 2005) que o espaço acadêmico passou a ser o representante máximo da sua enunciação. Isto porque a catequização jesuítica fazia um jogo duplo de distinção nos ameríndios: provê-los de ensinamentos que os convertiam em cristãos e distinguir os domesticados (com alma) dos selvagens (gentis, sem alma).

Ainda, a reestruturação secular da cátedra como instituição aprimorou sua prática a partir do seu ponto de origem – o velho mundo – ratificando a sua importância e destinando-a à sua institucionalidade mundial (BOURDIEU, 2008, p. 11). Consequentemente, na atuali-

² Enunciação como ato do discurso, o enunciado real, nas concepções de Bakhtin (2011).

³ Oficialmente, a América hispânica desenvolveu a cátedra e o ensino já no séc. XVI, no ano de 1538, na República Dominicana. No Brasil, a implantação da universidade foi tardia, em 1909, embora o ensino superior tenha aparecido em 1808.

Pierre Bourdieu e o Homo Academicus como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

dade, fazendo um exercício elíptico de mais de quatro séculos, a ciência se desenvolve e produz exclusivamente no espaço acadêmico, além de construir seu espírito e seu sentido. Porém, ciência, espaço acadêmico e a cátedra estariam firmemente relacionados por hierarquias ou pela representação que se estruturam em torno delas ou no enunciado exclusivo que se conflui nelas?

Nesse aspecto, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004; 2008; 2010; 2011; 2015) recolhe uma considerável reflexão sobre a conexão dessas três partes fundamentais da academia contemporânea, e mesmo que elas ofereçam mudanças nas suas estruturas, elas desenvolvem formas de reproduzir não somente suas práticas, mas seus elementos ideológicos.

Assim, neste trabalho refletimos sobre a academia e seu maior representante, no sentido que Bourdieu lhe dá à nomenclatura *Homo academicus* (2008), para discutir a forma com que se trata a este último como fenômeno de enunciação de enunciação sociocultural. Nesta obra, o sociólogo francês Pierre Bourdieu questiona o lugar da academia – e os fatores que a estruturam, como as três partes citadas – como corpus e voz da ciência (BOURDIEU, 2004). Ou seja, existe um privilégio irrefutável que, partindo da experiência acadêmica francesa, consegue se distinguir perante suas distribuições institucionais. Dessa forma, Bourdieu classifica o prestígio institucional pela voz das próprias academias (no caso o prestígio do Collège de France), que estão além das práticas disciplinares (no caso a alta representatividade das ciências sociais, em detrimento das letras modernas e geografia, por exemplo) (BOURDIEU, 2008, p. 106).

Logo, seguindo a discussão de Bourdieu que toma a academia como espaço de conflitos, neste trabalho problematizamos, brevemente, três pontos importantes que se inscrevem na narrativa do *Homo academicus*:

- a. Como se constrói a enunciação da distinção e do prestígio da academia.
- b. A ideia de capital sociocultural inserida nessa enunciação.
- c. O acadêmico (catedrático) como fenômeno enunciativo.

Juan Alberto Castro Chacón

Por conseguinte, metodologicamente procedemos com releituras reflexivas e discussões feitas por Bourdieu na sua obra *Homo academicus* (2008) – como citado anteriormente – na versão espanhola da obra⁴, sendo todas as traduções da nossa responsabilidade. Nesse sentido, como reforço epistemológico para a nossa reflexão, além de nos apoiarmos de outras obras do sociólogo francês como complemento à obra supracitada, também dialogamos inicialmente com os conceitos advindos da enunciação problematizada por Bakhtin e Benveniste.

2. COMO SE CONSTRÓI A ENUNCIÇÃO DA DISTINÇÃO E O PRESTÍGIO DA ACADEMIA.

O *Homo academicus* (2008) é, pelo comentário feito na contracapa do livro, “o livro mais pessoal de Pierre Bourdieu”, já que, como catedrático, interpretou seu ambiente universitário, inclusive na premissa de ser quase uma autobiografia. Por essa perspectiva, o sociólogo francês conseguiu um ângulo de observação privilegiado, conquanto inserido no mundo acadêmico, e como testemunha de diferenciações produzidas pela distinção e o prestígio acadêmico, como menciona a seguir:

Ao tomar por objeto um mundo social em que um indivíduo se encontra *inserido*, obriga-se a tropeçar, sob uma forma que se poderia chamar de *dramatizada*, com certa quantidade de problemas epistemológicos fundamentais, ligados todos eles à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito, e especialmente à dificuldade particular da *ruptura* com a experiência nativa, originária, e da restituição do conhecimento obtido consequente de dita ruptura (BOURDIEU, 2008, p. 11).

Essa primeira reflexão do sociólogo permite chegar a um dos princípios fundamentais dos conhecimentos, quando expostos na posição epistemológica de recepção e distribuição da ciência, influenciado pela fragmentação do prático e do erudito. Nesse sentido, é preciso analisar o que fundamenta essa fragmentação e se, como resultado, parte-se à distinção e ao prestígio da parte que a enuncia com tais características

⁴ Esta versão é anterior à versão do português e a primeira edição do espanhol.

Pierre Bourdieu e o Homo Academicus como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

e, por conseguinte, observamos em que consiste a enunciação da academia.

Em primeiro lugar, devemos refletir sobre a enunciação que, num olhar geral é produzido no ato de produzir a linguagem e interagir com outrem. No entanto, a ideia de enunciar aprofunda o sentido fônico ou concreto de um enunciado, de algo dito, para transformá-lo em subjetividade ou, em todo caso, previsto de ideologia (BAKHTIN, 1995). Isto significa que a enunciação é ponto de encontros discursivos, não necessariamente um conglomerado de frases indefinidas estruturais, como menciona Bakhtin:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito de discurso, e fora dessa forma não pode existir (2011, p. 274).

Também, o linguista Émile Benveniste (1988) acusa a generalidade da linguagem como mero instrumento de comunicação e menciona que:

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso realmente que seja um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda, não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando o que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 1988, p. 285).

Por esse viés, entendemos que um enunciado, como parte representativa da linguagem e como descrito por Benveniste indissociável

Juan Alberto Castro Chacón

do homem, é o seu lugar de realização, já que não somente se tenta fazer ouvir, mas se decodificar ou entender. Logo, o homem como sujeito inseparável da linguagem faz uso dela dentro das suas características próprias, como figura individual do enunciado, como ato linguístico complexo ou enunciação, ao que Benveniste agrega que:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro [...]. Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Nesse sentido, Bourdieu, como autor do livro *Homo academicus* destaca também o indivíduo Bourdieu, em ambas as situações como sujeito da enunciação que se encontra no corpus enunciado da obra, enquanto chama a atenção para a ruptura epistemológica que se faz com os conhecimentos práticos e eruditos, como campos de poder (BOURDIEU, 2011). Porém, quem faz essa ruptura/distinção e qual seria o motivo para que esse procedimento seja realizado? O linguista francês Émile Benveniste estabelece todo locutor a partir de si, e considera que:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno (BENVENISTE, 2006, p. 84)

É, pois, que estas características enunciativas elaboram a presença e a apropriação do locutor na sua enunciação – ou também chamado locus de enunciação – e o colocam intrínseca e constantemente nela. Paradoxalmente, em *Homo academicus*, Bourdieu se coloca em duas posições (BOURDIEU, 2015), tanto como crítico da voz/espço acadêmico, quanto parte estruturante dela. É o que observamos na segunda parte do livro, em que se refere aos conflitos das faculdades, ao fazer uma releitura do filósofo Kant, quando escreve que:

Pierre Bourdieu e o Homo Academicus como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

Em tanto “capacitados”, cuja posição no espaço social repousa principalmente na posse do capital cultural, espécie dominada de capital, os professores universitários ficam muito mais do lado do polo dominado do campo de poder e se opõem, certamente, a esse respeito os padrões da indústria e do comércio. Porém, enquanto possuidores de uma forma institucionalizada de capital cultural, na que mantêm uma carreira burocrática e remunerações regulares, opõem-se a escritores e artistas: ocupando uma posição temporalmente dominante no campo da produção cultural, distinguem-se por tal, em diversos níveis, segundo as faculdades, dos ocupantes dos setores menos institucionalizados e mais heréticos desse campo (e especialmente dos escritores e dos artistas, aqueles chamados de “livres” ou *free lance* por oposição àqueles que fazem parte da universidade) (BOURDIEU, 2008, p. 54).

Nesse aspecto, o sociólogo francês se coloca, também, como parte axiomática da academia já que faz parte dela, embora as suas exemplificações mostrem que o locus de enunciação acadêmico tenha um resultado muito mais como corpo unânime coletivo – isto é, aparece como uma instituição viva, um indivíduo coletivo – do que partes fragmentadas acadêmicas. Assim, a academia como instituição – provida de corpus, de voz e de enunciação – exterioriza-se para sua distinção, uma segmentação do resto da sua parte cultural, a sentido semelhante de uma classe dominante.

Qualquer grupo tende a se dotar dos meios que lhe permitam perpetuar-se para além da finitude dos agentes individuais em que ele se encarna (eis uma das intuições fundamentais de Durkheim). Para isso, ele instala um verdadeiro aparato de mecanismos, tais como a delegação, a representação e a simbolização que conferem ubiquidade e eternidade (BOURDIEU, 2015, p. 71).

No entanto, a experiência da enunciação do Homo academicus – e, com ela sua distinção e prestígio – se constrói não somente no produto interior da academia, mas na exterioridade das partes que se ligam, sendo o raciocínio ou a epistemologia forças estruturantes desde fora, visto o quesito herança cultural.

Juan Alberto Castro Chacón

3. A IDEIA DE CAPITAL CULTURAL INSERIDA NESSA ENUNCIACÃO.

Ao seguirmos a discussão, é importante considerar que o capital cultural se confere como distinção e prestígio, sendo um dos maiores recursos adotados para um locus de enunciação, seja de forma sociocultural individual, sociocultural coletiva ou institucional. Um exemplo corriqueiro seria a ideia de um indivíduo pai de família ratificar seu espaço – de superioridade – porque seu filho pertence a X universidade ou Y faculdade, e não é só o prestígio de vê-lo com título universitário, mas como pai de um universitário. Ou institucional, conforme narra Bourdieu no *Homo academicus*, dentro do prestígio pela instituição em que o catedrático exerce funções. Ou, mais ainda, na forma sociocultural coletiva, em que o espaço de prestígio e distinção se produz pela territorialidade acadêmica, como estudar letras, artes ou humanidades na França.

Esta exemplificação do cotidiano resulta um pouco enxuta se não considerarmos que há relações estruturantes/estruturadas de poder (simbólico) nos espaços socioculturais e, por conseguinte, nos institucionais. E, à medida em que aparecem, tomam formas e enunciados que retiram o anteriormente colocado, fazendo dessa estrutura um campo de poder (BOURDIEU, 2011).

Dessa forma, o campo de poder reproduz o sentido simbólico das relações estruturadas/estruturantes em função das ideologias com que se alimentam, periodicamente, sendo uma determinação espaço-temporal dessas relações. Nisso, afirma Bourdieu:

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem a interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento de distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 2010, p. 10)

Pierre Bourdieu e o Homo Academicus como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

Bourdieu, por um lado, atribui à ideologia o nexo entre o campo do poder e a sua universalidade, ou seja, o campo manifesta sua posição particular e a transmite como historicamente universal, enunciando uma integração que não existe entre as classes. Nesse caso, a ideia de distinção e prestígio se mantem implícita, mas viva pela universalidade e, no caso do espaço acadêmico, pelo poder que este transmite. Consequentemente, é a tensão do espaço-tempo acadêmico quem reproduz e distribui seu locus de enunciação enquanto posição de distinção.

O campo das letras e de ciências sociais humanas se organiza ao redor de uma oposição principal entre dos espécies de poder. O poder propriamente universitário está fundado principalmente no domínio dos instrumentos de reprodução do corpo docente, júri de agregados, comitê de consultoria das universidades (que designa os catedráticos)⁵, isto é, na posse de um capital adquirido na universidade, particularmente na École Normal, e que é retido principalmente pelos docentes da universidade – da Sorbonne – especialmente em disciplinas canonizadas, frequentemente eles mesmo filhos de docentes, professores de ensino médio ou superior e, sobretudo, catedráticos, e vale quase exclusivamente dentro dos limites da universidade (francesa) (BOURDIEU, 2008, p. 107).

Para o sociólogo francês, o sistema acadêmico, como campo de poder, consegue reproduzir seu campo, em virtude da sua distinção marcada necessariamente pelo capital cultural. No entanto, o capital cultural não é uma forma simbólica distintiva sem estrutura, e como bem reconhece Bourdieu, o simbólico não se trata individualmente, senão como referência coletiva. Porque não existe cultura, mas culturas engrenadas em campo de forças, e por mais que se apresentem como integradoras.

A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2010, p. 11).

⁵ No contexto francês.

Juan Alberto Castro Chacón

O problema – e neste contexto devemos ser específicos – pode não estar no capital cultural e sim na maneira como ele se reproduz pelo locus de enunciação da academia, na sua própria estrutura enunciativa, que a provem de peso epistemológico e a oficializa como ciência, aproveitando o espaço-tempo acadêmico. E é nesse sentido que o espaço-tempo acadêmico é a reprodução do locus de enunciação realizado pela história do lugar da reprodução do capital cultural, cuja ação produz efeito de sentido. Logo, a distinção e o prestígio não são embasamentos metafísicos ou emocionais, dado o capital cultural uma herança carregada de complexidades.

No caso, a obra da distinção e do prestígio não é casual, visto que a herança agrega um ponto inicial, mas não o final e, mesmo que deixe marcas de ausência⁶, sempre estará presente na enunciação. Isto porque há variadas formas de reproduzir o capital cultural – a herança cultural distribui o capital – e vários momentos em que sai à luz, embora na intermitência da elegância e classe, compostos claramente distintivos e prestigiosos.

Ainda, o anteriormente dito se esclarece – ou sai à tona – pela intensidade da reprodução do capital cultural, estrutura que agrega e acumula outras condições de reprodução que se cultuam, e que, embora não tenham um peso significativo na reprodução do capital cultural, transformam-se em posseção e consumo, como aponta Bourdieu:

A avidez de acumular que se encontra na origem de qualquer grande acúmulo de cultura se exibe de forma demasiado manifesta, seja na perversão do amante de jazz ou cinema que, avançando até o limite, ou seja, até o absurdo, o que está implicado na definição legítima da contemplação culta, substitui o consumo da obra pelo consumo dos saberes acessórios – créditos, composição da orquestra, data de gravação, etc. – seja na obstinação de aquisição existente em todos os colecionadores de saberes inesgotáveis sobre assuntos, socialmente, insignificantes (BOURDIEU, 2015, p. 309).

Não obstante, nessa taxativa, Pierre Bourdieu deixa transparecer um sobre paradoxo sobre a importância dos assuntos, nos que alguns

⁶ A burocracia pode ser um desses meios porque a herança cultural se ausenta, aparentemente.

se categorizam por insignificantes. Nesse sentido, pode ser o resultado da própria perspectiva do acadêmico ao categorizar um assunto – enquanto tema, saber ou conhecimento – em que existam condições para sua hierarquização. Logo, o sistema hierárquico acadêmico não somente aponta para a sua enunciação, mas para o estado em que se mostra, estabelecendo um conhecimento como essencial e outro como insignificante ou acessório.

Por esse motivo, observamos a incidência do *Homo academicus* a partir das suas participações enunciativas, sejam elas de interesse reprodutivo ou de posições especificamente científicas.

4. O ACADÊMICO COMO FENÔMENO ENUNCIATIVO.

Pelas reflexões anteriores, é mister que especifiquemos que a nomenclatura *acadêmico* será em referência ao *Homo academicus* que designa Bourdieu na sua obra homônima. E desse ponto partimos para a problematização dele como fenômeno da enunciação no contexto sociocultural.

Primeiro, o sinônimo entre sujeito letrado e o sujeito intelectual é próximo. A escrita, exclusivamente para seu eficiente desenvolvimento gradativo, manifesta-se desde a escola, até sua especialização nos níveis superiores de formação acadêmica, e é a que comanda todas as atividades disciplinares. Logo, a escrita sustenta a base da epistemologia concentrada na academia em forma de disciplinas e, no movimento que a estrutura, adere-se mais à sua regência. O que demonstra a epígrafe supracitada, em relação à temporalidade da colonização e doutrinação dos ibéricos, a escrita reproduz a herança cultural insubstituível que distingue e prestigia o nível de intelectualidade dos indivíduos e das sociedades. Dessa forma, a enunciação da academia se insere entre a escrita e o capital cultural reproduzido e estruturado.

Segundo, mediante a sua relação – não necessariamente dialética – com a escrita, a academia é o meio de enunciá-la, posto que o saber oficial reproduz seus ensinamentos via espaços geopolíticos determinados na escola/institutos/universidades, ou academia. Nesse contexto, consideramos esta última o espaço geopolítico da reprodução da escrita, como meio de distinção pela oficialização de tipos específicos

Juan Alberto Castro Chacón

de conhecimentos, sobretudo, com uma influente carga teórica auto-denominada científica/erudita (BOURDIEU, 2011, p. 106). Porém, a academia, como espaço geopolítico, encontra-se incompleta sem um referencial enunciativo para sua representação, reprodução e sua realização. Por esse motivo, como fonte de informação reprodutora e provido de neutralidade/imparcialidade científica – científicidade que se torna também locus da enunciação da Academia – o professor, educador, mestre ou docente⁷ demonstra o seu protagonismo acadêmico como figura primordial da academia.

Não obstante, devemos refletir estas formas conceituais, a partir dos seus processos estruturantes/estruturados provenientes da sua voz reprodutora espaço-temporal. Consideramos que os conceitos refletem uma situação histórica capaz de dar sentido aos signos, processos simbólicos que mantêm diálogos com seus contextos socioculturais. Por conseguinte, o seu locus de enunciação estrutura-se no instrumento científico chamado professor/educador/mestre/docente, o *Homo academicus* de Pierre Bourdieu.

Para chegar a esse raciocínio, o sociólogo francês agrega que o *Homo academicus* é “classificador entre os classificadores, nas suas próprias classificações”⁸ (p. 289), e, nesta pauta consideramos que, como metáfora de espécie epistemológica, o *Homo academicus*, permite que verifiquemos o que o estrutura, tanto histórica, quanto intelectualmente falando. Dessa maneira, o *Homo academicus*, segundo Bourdieu, como docto (detentor/reprodutor da Ideia), e à doxa (a Ideia em si), sua principal estrutura epistemológica, considera a si mesmo um estágio superior (cátedra universitária), e a sua doxa determinada pelo conglomerado da sua formação, títulos, propriedades etc. (p. 292).

Sendo assim, o locus da enunciação do *Homo academicus* não só radica na sua voz científica, mas também na sua posição geopolítica da que derivam seu status e seu poder/saber enunciativo. A razão exis-

⁷ Em suas discussões, Pierre Bourdieu distingue estes nomes, em função da própria distinção e prestígio que se lhes atribui no meio acadêmico.

⁸Tradução nossa. Todas as traduções neste trabalho estão sob nossa responsabilidade.

Pierre Bourdieu e o *Homo Academicus* como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

tencial desta espécie epistemológica seria a de complementar e completar a academia, que não se restringe à sua imagem, senão também a de reproduzir e distinguir o seu locus de enunciação.

Igualmente, ao discutir sobre o papel da academia pela universidade, o sociólogo francês acrescenta que “Analisar cientificamente o mundo universitário é tomar como objeto uma instituição que é reconhecida socialmente como uma instituição baseada em operar uma objetivação que aspira à objetividade e à universalidade” (BOURDIEU, 2008, p. 291). Assim, a academia ratificaria o saber no sentido universal, transcontinental, único, em que a escrita é o instrumento de enunciação da universalidade. Consequentemente, como locus específico para sua distribuição universal, sendo a universidade, para a academia, o ponto mais alto da reprodução da cultura do conhecimento, e o *Homo academicus* a representação enunciativa desta superestrutura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas complementares:

a) O *Homo academicus* torna-se o instrumento físico, mental e ontológico do saber universal, perante sua estrutura, considerando seu espaço e seu tempo, como antes fora o jesuíta e religiosos de outras companhias, hoje pertence a essa nova espécie de intelectual, seguindo a metáfora de Bourdieu.

b) Isto significa, também, que o locus de enunciação do *Homo academicus* não se restringe a uma concretude epistemológica, mas às realizações que reproduzem fenômenos enunciativos. De fato porque não existe uma hegemonia na realização do *Homo academicus*, mas estruturas plurais ou que se adequam aos seus sistemas socioculturais e seus campos de poder.

c) Nesse sentido, não pode existir um axioma para explicar a existência da academia, na forma do *Homo academicus*, nem na relação espaço-temporal do locus de enunciação, porque enquanto fenômenos enunciativos socioculturais, expõem realidades e realizações diversas.

Juan Alberto Castro Chacón

d) No entanto, e como discute Pierre Bourdieu ao longo da sua trajetória, os processos de reprodução que a academia estrutura como capitais culturais generalizam o sentido da ciência como distinção e privilégio, já que a função do “conhecer/saber” não é objetivo básico, se não o establishment de quem o possui e o controla. Acreditamos que a resposta está na mesma pergunta que Bourdieu aponta na fase final do *Homo academicus*, ao dizer “Qual benefício científico está na tentativa de saber o que implica o fato de pertencer ao campo universitário, lugar de competições permanentes face à verdade do mundo social e do mundo universitário mesmo, e ocupar nele uma posição determinada? (Idem, p. 292).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.
- _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et all. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção. Crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Vários tradutores. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Homo academicus*. Traducción Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2008.
- _____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. *Os usos sociais da ciência*. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Pierre Bourdieu e o Homo Academicus como Fenômeno de Enunciação Sociocultural

- LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Bueno Aires: CLACSO, 2005.
- LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEJA, Cynthia. *500 anos de educação no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais-Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- OLIVIERI, Antônio; VILLA, Marco. *Cronistas do descobrimento*. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. *Des/colonialidad y buen vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Lima: Editora de la Universidad Ricardo Palma, 2014.

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli: O Corpo Trans de uma Afrodite na Publicidade da Shell Rimula

Guilherme Rodrigues Valadão

Luana Alves Luterman

Guilherme Figueira-Borges

INTRODUÇÃO

A pintura de Botticelli intitulada *O nascimento de Vênus* – deusa do amor e da beleza, segundo a mitologia romana – tornou-se, no século XXI, o nascimento de uma Afrodite, taxionomia atribuída à mesma deusa na mitologia grega. Essa ressignificação da deusa romana causou bastante burburinho.

Em 2019, a marca de lubrificantes automotivos *Shell Lubrificantes* lançou a campanha publicitária *De Causo em Causo*, desenvolvida pela agência de publicidade *Wunderman Thompson Brasil*, voltada para o produto *Shell Rimula*, um lubrificante automotivo para caminhões.

Na campanha publicitária, são apresentadas as histórias de quatro motoristas de caminhão e, entre elas, o segundo “causo” é nossa tônica de pesquisa. Publicado nas redes sociais da marca no dia 05 de junho de 2019 e veiculada em rede nacional na programação da TV aberta

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

durante o mês de junho, mês em que é celebrado o *Orgulho LGBTQIA+*, *O Causo da Afrodite* exhibe a narrativa da caminhoneira trans que possui o nome da deusa grega do amor e da beleza.

Nosso corpus de pesquisa é o filme *O Causo da Afrodite*, parte da campanha publicitária *De Causo em Causo* e seus efeitos de sentido à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, corrente teórica que irrompeu por volta de 1969, com os estudos de Michel Pêcheux. Como cita Fernandes (2009), apresenta elementos da história que são peculiares quando colocados para a análise, implicando um retorno à teoria.

Partindo dessa premissa, em um primeiro momento descreveremos o vídeo da campanha *O causo da Afrodite* para interpretarmos e analisarmos a construção/constituição do sujeito Afrodite, além de sua inscrição social. Depois, esquadriharemos o corpo do indivíduo Afrodite, apresentado na campanha da *Shell Lubrificantes*. Por fim, apresentaremos a repercussão da presença de um corpo transgênero e, por sua vez, transgressor no mercado publicitário, além dos resultados em relação à procura pelo produto *Shell Rimula*.

O NASCIMENTO DA VÊNUS: A (DES)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ATÉ AFRODITE

O vídeo da campanha *O Causo da Afrodite* inicia-se com a focalização da carteira de motorista de *Heraldo Almeida Araújo*, segurada por uma mão com esmalte vermelho nas unhas. A voz de um interlocutor que não aparece no vídeo pergunta o seguinte: “Nome?” e ouvimos então a resposta “Afrodite”; a voz continua: “Profissão?” e Afrodite responde “Caminhoneira”. Nesse momento, o plano imagético é ampliado e conhecemos o corpo de Afrodite, uma mulher trans, caminhoneira, com um sorriso tímido no rosto. Esse é o primeiro contato que temos com a personagem central da campanha publicitária.

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

Figura 01: CNH de Afrodite, ainda com seu nome de batismo.



Fonte: O Causo da Afrodite, 2019. Disponível em:
<<https://youtu.be/uCLwdjiEgD4>>. Acesso em: 10 abril 2022.

Ao longo do vídeo, Afrodite narra sua história. Apesar de, na foto e no nome apresentados na Carteira Nacional de Habilitação vermos um homem cisgênero – aquele que, como postula Vergueiro (2016), tem sua experiência interna e individual de identidade de gênero correspondida com o sexo que lhe foi atribuído no nascimento – que já foi eletricitista, empresário e caminhoneiro, hoje, se apresenta como Afrodite, uma mulher transexual, que atua como caminhoneira. Afrodite narra que, ainda como empresário do ramo têxtil, o Heraldo, que já se reconhecia como uma mulher internamente, mas não se identificava socialmente dessa forma por medo do preconceito intrínseco na sociedade, produzia escondido suas peças de roupa íntima do universo feminino, “calcinhas” e “bustiê”, como ela mesma chama.

No filme, Afrodite diz ter se sentido realizada com o nascimento de sua filha, pois se identificava com o universo dela, o feminino, mas não entendia o que acontecia consigo. Revela que, apenas três anos antes da campanha, 2016, teve coragem para se assumir uma mulher trans. Desde então, Afrodite não mais utilizou roupa masculina.

Observar essas colocações feitas pela própria Afrodite é essencial para compreendermos sua trajetória como sujeito, atravessado pelos

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

discursos, que, segundo Foucault (2010, p. 132), são “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”, ou seja, um conjunto limitado a um certo número de enunciados que podem ser descritos sob “semelhante sistema de dispersão”, podendo ainda ser possível definir uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas (FOUCAULT, 2010 p. 43).

Na fala e no comportamento de Afrodite durante o filme da campanha é possível identificarmos que houve receio ao se revelar como uma mulher trans, devido a discursos falocêntricos e patriarcais que circulam de modo dominante socialmente. O fato de revelar-se uma mulher trans deslizava discursivamente do que é aceito como uma normalidade cisgênera, que adentra corpos para uma utilidade e docilidade filiadas à instituição familiar conservadora a qual a própria Afrodite, ainda enquanto Heraldo, fez parte durante muito tempo, quando foi casada e teve uma filha em seu relacionamento com uma mulher.

É importante destacarmos que, quando nossa tônica é o sujeito, em Análise do Discurso, não nos remetemos ao indivíduo ou ao ser, em sua essência, mas, segundo Foucault (2009), ao sujeito derivado de uma rede discursiva, composta por saberes permeados por relações de poder.

Afrodite, então, se constitui como sujeito a partir de observações cotidianas sobre como se constitui uma mulher. Essa feminilidade emerge no vídeo quando em um *frame*, um enquadramento de curta duração dentro de um vídeo, é mostrado um salto alto logo no momento em que ela diz que Afrodite “nunca mais colocou uma roupa masculina”.

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

Figura 02: Saltos de Afrodite



Fonte: O Causo da Afrodite, 2019. Disponível em:
<<https://youtu.be/uCLwdjiEgD4>>. Acesso em: 10 abril 2022.

Quando Afrodite vincula a imagem feminina a objetos, acessórios e roupas que considera parte do cotidiano feminino, como os saltos altos, percebemos a noção foucaultiana de sujeito que diz que o sujeito se constitui de maneira ativa, não sendo algo que o sujeito inventa, mas algo que lhe é proposto, sugerido e/ou imposto por sua cultura, seu contexto social (FOUCAULT, 2004, p. 276). Afrodite se sente verdadeiramente mulher, pensando nesse pressuposto, quando percebe sua imagem atrelada a elementos culturalmente colocados como pertencentes ao meio feminino.

Afrodite mostra a força que sente a partir de sua constituição enquanto sujeito do gênero feminino em outro momento, em que, em meio a um sorriso, diz que “há três anos, Heraldo morreu”.

Nesse momento, Afrodite sorri, não pela morte do Heraldo, mas pela possibilidade de ser visibilizada não apenas como sujeito discursivo que ela já sabia que existia, mas como um novo ser que, iconograficamente, representava fidedignamente o sujeito discursivo que a constituía como premissa de gênero.

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

Figura 03: “Heraldo morreu”



Fonte: O Causo da Afrodite, 2019. Disponível em:
<<https://youtu.be/uCLwdjiEgD4>>. Acesso em: 10 abril 2022.

Conforme apresenta Fernandes (2009, p. 24),

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

Entendendo sujeito discursivo como esse ser social apresentado por Fernandes (2009, p. 24), que existe fundamentado em um espaço social e ideológico, Afrodite reivindica seu lugar social feminino e desconstrói a imagem do homem que o clivou devido à sexualidade cisgênero masculina durante todos os primeiros anos de sua vida. Assim, constrói o sujeito feminino que realmente a representa identitariamente e, também, o sujeito Afrodite, que, segundo ela, estava interdita: “Eu não sou um caminhoneiro que virou caminhoneira. Eu sou uma caminhoneira que estava presa no corpo de um homem.”

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

A aniquilação do sujeito Heraldo é, para Afrodite, seu efeito de libertação como sujeito, que, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, é descentrado. Afrodite não enuncia o apagamento do Heraldo como um enunciado inédito, e sim como a regularidade discursiva de outros sujeitos trans que consideram a morte de sua sexualidade imbricada à dominância sócio-histórica cisgênero inclusive no seu nome de batismo como o processo para a libertação de sua nova constituição subjetiva. Pêcheux (1995, p. 173) denomina *esquecimento nº 1* a exterioridade linguística no processo de elaboração da formação discursiva a que o sujeito está inscrito. No *esquecimento nº 1*, segundo Pêcheux (1995), o sujeito se coloca como origem do que diz, partindo de si a essência enunciativa. Afrodite apaga, inconscientemente, tudo que escapa da formação discursiva a qual seu enunciado se inscreve. Mas, além dele, é possível identificarmos indícios do que o autor denomina como *esquecimento nº 2*, no qual o sujeito seleciona determinados enunciados em detrimento de outros, tendo a ilusão de que todo interlocutor captará suas mensagens da mesma forma, de modo que ele controla e torna unilateral o efeito de sentido pretendido, em detrimento da pluralidade de sentidos e da opacidade linguística.

Esses esquecimentos propostos por Pêcheux são essenciais para que o sujeito continue enunciando, como é o caso do sujeito Afrodite que enuncia sua posição como sujeito do gênero feminino e, assim, reafirma sua existência com base naquilo que acredita ser parte desse universo.

Outro conceito que é possível mobilizarmos para a análise da constituição do sujeito Afrodite é o de memória discursiva, que, segundo Gregolin et al. (2001, p. 21), “diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação” e difere-se da noção de memória da psicologia, que fala sobre o acúmulo de informações adquiridas ao longo do tempo.

Afrodite reafirma sua feminilidade embasada no que ela compreende como ser mulher e constrói-se mobilizando esses conceitos como pilares para ser quem é, apelando para o *domínio da memória* dos sujeitos, enunciados “em relação aos quais se estabelecem laços de filia-

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

ção, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (FOUCAULT, 2010, p. 60). Assim, irrompe Afrodite, dos conceitos que considera serem próprios do universo feminino, pautando-se nos discursos deslizantes, resistentes ao patriarcalismo e ao falocentrismo, que permitem a construção desse sujeito. Estes conceitos, que Afrodite considera parte do universo feminino, não devem ser analisados de maneira isolada, mas, conforme aponta Gregolin (1995, p. 13), precisam ser analisados a partir da língua e da história de maneira simultânea, o que nos propusemos a fazer no tópico seguinte.

O CORPO TRANSGRESSOR DA AFRODITE E SUAS SIMBOLOGIAS

O Causo da Afrodite foi o segundo vídeo lançado pela marca *Shell Lubrificantes* para a campanha *De Causo em Causo*, que promovia o lubrificante para caminhões *Shell Rimula*. Analisar esse recorte da campanha é fundamental para entendermos como a presença de um corpo transgênero em uma propaganda de um produto com campanhas publicitárias voltadas predominantemente para o público masculino pode mobilizar diversos debates, devido ao desvio da heteronormatividade.

Para essa análise, evocaremos os construtos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, que buscam compreender o discurso: segundo Fernandes (2009), não deve ser considerado como a “palavra corrente no cotidiano”, fazendo referência a discursos políticos ou textos mais rebuscados. O autor destaca que,

para compreendermos *discurso* como um objeto do qual se ocupa uma disciplina específica, objeto de investigação científica, devemos romper com essas acepções advindas do senso comum, que integram nosso cotidiano, e procurar compreendê-lo respaldados em acepções teóricas relacionadas a métodos de análise. (FERNANDES, 2009, p. 11-12. Grifo do autor.)

Ainda de acordo com Fernandes (2009), o discurso não é a própria língua ou um texto, ou a fala, mas necessita de elementos linguísticos como esses para ter existência material. Por esse motivo, é possível afirmar que o discurso é impregnado de valores ideológicos e pode ser

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

encontrado no campo social quando observamos sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema.

As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real. (FERNANDES, 2009, p. 12)

Ao observar essas posições em contraste, citadas por Fernandes (2019, p. 12), a Análise do Discurso de linha francesa busca entender como se dá a construção dos sentidos, que são múltiplos e vão além do sentido dicionarizado (FERNANDES, 2009, p. 13), não cristalizando um sentido, mas produzindo pluralidades perante os posicionamentos discursivos dos sujeitos. O discurso, então, deve ser entendido como a linguagem colocada em prática e seu movimento social no qual observamos o homem falando. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Como já citamos, o corpo de Afrodite, de uma mulher trans, parece não fazer parte do universo da campanha produzida pela *Shell Lubrificantes*, uma vez que ao retomarmos o conceito de *domínio da memória*, proposto por Foucault, não encontramos precedentes para a presença de corpos transexuais nesse tipo de publicidade, o que nos remete a Milanez (2013, p. 253):

A memória, nesse sentido, ajuda a dar lugar às formas de enunciação e posição dos sujeitos durante o jogo olhar/olhado que o quadro promove por meio de um feixe de relações que não podem ser estabelecidas *a priori*: o funcionamento da intericonicidade não se reduz à justaposição ou seriação de fluxo de imagens internas e externas, mas se dá a ver na escavação dos fósseis que constituem o lugar histórico dos sujeitos para a constituição de seu discurso e na observação das repetições, que se processam no choque entre as materialidades discursivas e os sentidos que elas provocam. (Grifo do autor)

Nesse caso, mesmo não buscando esse *a priori*, colocamos em lugar de questionamento a presença de um corpo que podemos chamar de transgressor, aquele que, segundo Vergara (2015, p. 105-106), desconstrói o que Foucault denomina como *corpos dóceis*, sendo, talvez, não o primeiro corpo trans caminhoneiro, mas o primeiro deles colocado em destaque num procedimento de espetacularização midiática

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterma e Guilherme Figueira-Borges

numa campanha publicitária para esse público, predominantemente masculino, cisgênero e heterossexual. Ao retornar à História, a ordem da memória não admite esse acontecimento, essa regularidade enunciativa desviante da heteronormatividade numa sociedade patriarcal. Esse acontecimento, na contemporaneidade, pode remeter ao conceito de intericonicidade, preconizado por Jean-Jacques Courtine, que, em entrevista a Nilton Milanez, afirma se tratar das

relações das imagens exteriores ao sujeito como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma genealogia como o enunciado em uma rede de formulação, segundo Foucault. Mas isso supõe também levar em consideração todos os catálogos de memória da imagem do indivíduo. Eu tenho a tendência de dar a essa noção de intericonicidade no momento uma extensão maior do que dei nos cursos dos quais você participou, quando me servia mais de colocar as imagens umas com as outras, da mesma maneira que o discurso é atravessado pelo interdiscurso. Acrescentaria ainda uma dimensão suplementar, indo de um lado mais antropológico para situar o indivíduo, o sujeito, não só como produtor, mas também como intérprete, e de certa maneira como suporte das imagens dessa cultura. (MILANEZ, 2006, p. 169)

A estranheza causada por um corpo como o de Afrodite em uma campanha publicitária se dá pela não recorrência da imagem de corpos como o dela na condição profissional de caminhoneiro, o que Courtine (2011) denomina corpo anormal, aquele que é “no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado” e que continuará sendo considerado, por muito tempo, aquilo que Foucault denomina como *um monstro pálido* (COURTINE, 2011, p. 260). Afrodite é, então, esse corpo anormal, esse monstro cotidiano e banalizado, uma vez que seu corpo não faz parte do domínio da memória ao qual nos remetemos quando pensamos no universo caminhoneiro, o que proporciona um esquecimento ou apagamento da sua imagem em relação a esse meio ao qual está inserido.

Ainda segundo Courtine (2013), “o corpo humano era, e permanece para nós, coberto de signos, mesmo se a natureza destes, o olhar que os decifra, a posição de que os interpreta e a intenção de quem os exprime se modificaram historicamente”. Mesmo com a pauta LGBTQIA+ em debate na contemporaneidade, um corpo como o de Afrodite

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

é constantemente julgado quando colocado em evidência em uma campanha publicitária, o que, segundo Courtine (2013), nos é levado a crer que não acontece por “simples metáfora ou complacência com um modo qualquer”, mas pela “constância que levou a constituir esta longa tradição de decifração das aparências”. Assim, o corpo de Afrodite parece não ter as aparências as quais vinculamos aos corpos constantemente presentes no meio ao qual ela está inserida.

O *corpo anormal* de Afrodite, quando colocado em destaque, passa por uma tentativa de ser docilizado e adestrado e, segundo Foucault (1987), isso acontece porque “está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”; independentemente de na contemporaneidade haver com constância a pauta LGBTQIA+, esse corpo não está inscrito nos padrões esperados para um corpo feminino, exatamente por ser trans e não ser naturalmente feminino. O preconceito de gênero irrompe pela predisposição regular discursiva dada pelo binarismo sexual, pela polarização entre o feminino e o masculino e pela organização, fomento e redistribuição desses papéis sociais femininos e masculinos.

O reforço feito pela campanha publicitária em destacar o corpo feminino de Afrodite pode, ainda, ser observado no título, *O Causo da Afrodite*, que opta pelo uso da contração da preposição “de” com o artigo definido feminino “a”, o que, além de reforçar o gênero feminino do corpo trans na campanha publicitária, destaca que aludimos, especificamente, àquela Afrodite e não uma outra, o que não aconteceria caso a escolha fosse pelo uso apenas da preposição “de”, desacompanhada do artigo. Apesar do esforço para destacar a feminilidade de Afrodite, a marca peca por, ainda no título, permitir a presença da palavra *causo* que pode remeter ao sentido pejorativo evocado pelo caipira, uma inferioridade intrínseca ao modo como opera sua caracterização corporal, o que seria um oxímoro se remetermos à Afrodite, deusa vinculada à mitologia greco-romana, uma vez que, para Oliveira (2006, p. 21), o gênero *causo* tende à ludicidade possibilitando polissemia para provocar riso ou medo.

Outro feito da campanha a fim de destacar o corpo de Afrodite com subscrição no universo feminino é a cor vermelha em todas as cenas em que a nova mulher é apresentada.

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

As cores, segundo Bueno (2012, p. 61), “possuem uma linguagem própria por meio de significados e sensações percebidas” e exercem “uma ação tríplice: a de *impressionar*, a de *expressar* e a de *construir*” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p. 13, Grifos dos autores).

Nas palavras de Bueno (2012, p. 69), a cor vermelha pode, entre outros, ser afetivamente associada ao esplendor, à paixão, ao poderio, à glória e à coragem e materialmente aos lábios e à mulher, por isso é destacada em vários momentos, como vimos na Figura 01, nas unhas de Afrodite; na Figura 02, na bolsa; e na Figura 03, no batom nos lábios de Afrodite. Além disso, o vestido que Afrodite usa durante todo o vídeo da campanha também é todo vermelho, como podemos observar.

Figura 04: O vestido de Afrodite



Fonte: O Causo da Afrodite, 2019. Disponível em:
<<https://youtu.be/uCLwdjiEgD4>>. Acesso em: 10 abril 2022.

O Causo da Afrodite é uma campanha publicitária e como gênero discursivo, termo postulado por Bakhtin e que tem por definição as formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sociohistoricamente (BAKHTIN, 2003), tem, por sua vez, a finalidade de atrair um determinado público ao consumo de um determinado produto. A *Shell Lubrificantes*, ao visibilizar um corpo trans na mídia televisiva, atrela-se às políticas de inclusão social e ao sistema

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

neoliberal, que favorece, por meio das terceirizações e do Estado mínimo, a responsabilidade social transferida do poder estatal ao comércio, este que também se alia à promoção de nichos sociais como a comunidade LGBTQIA+ com o objetivo de possibilitar mais vendas e, por conseguinte, mais lucro.

Atrair esse novo público, que não é o maior público consumidor do produto em questão, é uma estratégia da marca que parece ter surtido efeito, uma vez que o aumento no número de vendas teve um aumento significativo, segundo a própria *Shell Lubrificantes* (O Causo de Afrodite – Video Case, 2020), e uma grande repercussão na mídia, culminando na produção de um segundo vídeo com os resultados da campanha, os quais analisaremos a seguir.

BURBURINHO NO OLIMPO: A REPERCUSSÃO DO NASCIMENTO DE UMA DEUSA

O Causo da Afrodite foi descrito no site da *Shell Lubrificantes* da seguinte forma: “Em um vídeo pequeno, uma caminhoneira conta sua história, em que conheceu algo novo nas estradas, mas não foi uma cidade ou um lugar diferente, e sim ela mesma”.

No dia 06 de junho de 2019, um dia após o lançamento da campanha, Fernando Tomeu, diretor de criação da *Wunderman Thompson Brasil*, empresa responsável pela publicidade da *Shell Lubrificantes*, em entrevista a Renato Rogenski, da plataforma de conteúdo para profissionais de marketing e comunicação no Brasil, *Meio & Mensagem*, afirmou que a intenção da Shell era investir em histórias de pessoas reais para engajar o público. Segundo o próprio diretor,

O que a marca quer mostrar é que ela enxerga o caminhoneiro respeitando todas as suas individualidades. A Shell sabe que, por trás dos volantes, há pessoas diferentes, com histórias diferentes. Contar uma história como essa é demonstrar respeito à diversidade e prezar pela inclusão de todos. (TOMEU, 2019 *apud* ROGENSKI, 2019).

Ainda nas palavras de Tomeu, ao realizar a pesquisa, a agência *Wunderman Thompson Brasil* percebeu que o universo caminhoneiro é muito heterogêneo e possui histórias surpreendentes, mas que sempre foi tratado de forma homogênea.

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

Sobre a história da caminhoneira Afrodite, a *Shell*, por meio de sua gerente de marketing, Carla Salgueiro, diz tê-la conhecido por meio de pesquisa social em grupos de caminhoneiros e afirma que

A nova campanha de Shell Rimula representa uma ligação mais próxima com o seu público. O produto não só cuida do motor e do caminhão, como também entende que os caminhoneiros têm outras necessidades específicas e enfrentam fantásticas jornadas pessoais. Dessa forma, nosso objetivo também é mostrar uma ótica mais humana, trazendo um lado inusitado e desconhecido dos profissionais que vivem nas boleias. (SALGUEIRO, 2019 *apud* ROGENSKI, 2019.)

Essa fala da gerente de marketing responsável pela Shell permite-nos perceber que o foco da campanha se desloca do produto e focaliza o usuário do produto como protagonista da marca do produto com a finalidade de atrair um possível novo público ao consumo do produto em questão.

Depois de toda a repercussão, foi necessário que a *Wunderman Thompson Brasil*, em parceria com a *Shell Lubrificantes*, produzisse um *Video Case*, uma espécie de minidocumentário feito para redes sociais, oferecendo algum tipo de desfecho ou prestação de contas sobre os resultados da campanha envolvendo Afrodite.

Lançado nos canais da marca e da agência de publicidade no dia 13 de janeiro de 2020, pouco mais de sete meses após o lançamento da campanha, o vídeo começa com recortes de reportagens de telejornais falando sobre os números da homofobia no Brasil e questiona sobre a dificuldade de uma caminhoneira trans ser inserida e aceita numa profissão majoritariamente masculina, cisgênera e heteronormativa, reafirmando que a *Shell Lubrificantes* se preocupa com a jornada empírica de seus clientes; em especial, se preocupa com a jornada de Afrodite e por isso decidiu contar sua história.

Segundo o *Video Case* (WUNDERMAN THOMPSON BRASIL, 2020), *O Caso de Afrodite* foi, surpreendentemente, acolhido positivamente por caminhoneiros de todo o Brasil. A circulação dos discursos de inclusão e as políticas públicas de apoio às minorias, regulares como dissidentes na contemporaneidade, clivaram os caminhoneiros, que, pela ordem da memória, homogeneizavam enunciados atravessados pelos discursos falocêntricos, cisgênero e patriarcais. O *Video*

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

Case apresentou recortes de comentários de outros caminhoneiros nas redes sociais da marca, como o comentário apresentado na Figura 05, em que o caminhoneiro Helverton Rodrigues diz querer dar um abraço e um aperto de mão, caso encontre Afrodite “na estrada da vida”.

Figura 05: Comentário do caminhoneiro Helverton Rodrigues



Fonte: O Causo da Afrodite – Video Case, 2020. Disponível em:
<<https://youtu.be/303eC-8IM50>> Acesso em 14 abril 2022.

Ainda segundo o vídeo apresentado pela marca, a campanha teve a anuência também de sujeitos que não eram do universo caminhoneiro, bem como dos maiores grupos LGBTQIA+ de todo o Brasil, algo que possibilitou visibilidade a um corpo trans dentro de um universo o qual a Afrodite parece não pertencer devido à trama discursiva predominantemente permeada de saberes falocêntricos.

A campanha extrapolou o meio publicitário e se tornou destaque no meio jornalístico também, devido à importância do debate sobre o destaque dado ao corpo de Afrodite.

Figura 06: Destaque da campanha no meio jornalístico



Fonte: O Causo da Afrodite – Video Case, 2020. Disponível em:
<<https://youtu.be/303eC-8IM50>> Acesso em 14 abril 2022.

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

O Causo de Afrodite, segundo a *Shell Lubrificante*, fez com que o interesse pelo produto *Shell Rimula* tivesse, ainda no ano de 2019, um aumento significativo.

Figura 07: Aumento do interesse pelo produto Shell Rimula



Fonte: O Causo da Afrodite – Video Case, 2020. Disponível em:
<<https://youtu.be/303eC-8IM50>> Acesso em 14 abril 2022.

Esse aumento significativo de consumidores pode ser explicado, também, pela identificação do público com a marca que, ao protagonizar uma mulher trans, atrai não apenas mulheres trans, que passam a se sentir seguras para consumir o produto, mas mulheres e homens cisgêneros que se sentem mobilizadas a utilizar uma marca que valoriza o público feminino em um universo cuja rede discursiva é de domínio predominantemente masculino.

Por fim, Afrodite tornou-se inspiração para a criação de uma coleção lançada em um dos maiores eventos de moda do país, tendo ela própria desfilado no evento e foi homenageada pela Assembleia Legislativa de seu estado, Mato Grosso, no dia do Orgulho LGBTQIA+ daquele ano, um marco para uma caminhoneira trans que, descoberta em uma rede social, contou sua história em um “pequeno vídeo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, com essa pesquisa, investigar a construção/constituição do sujeito Afrodite, que é discursivo e não de carne e osso, além de esquadrihar o corpo do, agora sim, indivíduo construído a partir dos enunciados selecionados no interior da(s) formação/formações discursiva(s) que compõem esse sujeito, por meio da ordem da memória.

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

O sujeito Afrodite é clivado pelas condições discursivas de visibilidade inscritas no universo feminino, metonímia do domínio da memória dos sujeitos. O corpo do indivíduo Afrodite apresenta elementos que o fazem feminino, segundo imagens intericônicas que estão aderidas a um repertório iconográfico remanescente como acontecimento de longa data, sobre o que é ser mulher; o apagamento de uma referência de um corpo trans no meio publicitário voltado para o mercado automotivo de caminhões, predominantemente masculino, cisgênero e heterossexual, causa estranheza

Afrodite, como pudemos constatar pela repercussão da campanha *O Causo da Afrodite*, foi representado como resistente ao saber-poder heteronormativo para o processo de inserção e normalização da presença de corpos trans no meio publicitário. A mulher trans é uma precursora das demais mulheres trans que se viram representadas pela presença não apenas do indivíduo Afrodite nas telas, com sua composição indumentária e com acessórios singulares, mas do sujeito Afrodite, que permite que muitas se reconheçam e, discursivamente, possam se constituir como sujeitos e cidadãs passíveis de respeito e, por conseguinte, normalização desse biopoder, quem sabe um dia, apagando toda condição preconceituosa das mulheres trans.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BUENO, Mara Lúcia Adriano. **Leitura de imagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2012. ISBN 978-85-7830-382-2
- COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o Corpo: Pensar com Foucault** (Portuguese Edition). Editora Vozes, 2013. Kindle edition.
- _____. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Org.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Guilherme Rodrigues Valadão, Luana Alves Luterman e Guilherme Figueira-Borges

- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 6. ed. rev. São Paulo: Editora Edgar Blucher Ltda., 2011. ISBN 978-85-212-0546-3.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2009
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. Kindle edition.
- _____. **Ditos e escritos, vol. V**: Ética, sexualidade, política. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. Ed. Revista. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. In: **Alfa**. São Paulo, v. 39. p.13-21. 1995.
- GREGOLIN, M.R.V. et al. (Org.) **Análise do Discurso**: entornos do sentido. Araraquara (SP): UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- MILANEZ, Nilton. O corpo é um arquipélago: memória, intericonicidade e identidade. In: NAVARRO, P. (Ed.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.
- _____. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. In: **Acta Scientiarum**: Language and Culture, Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, Out.-Dez., 2013.
- OLIARI, Deivi Eduardo; SILVA, Glauber Vilvert da. Cromatizando: a influência da cor como signo visual na cultura e na promoção de vendas. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus, AM, 2013.

O Nascimento de Vênus, Muito Além de Botticelli

- OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo**: narratividade e tipologia. 2006. 144 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi (*et al.*). 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- ROGENSKI, R. **Série da Shell conta a história de caminhoneira trans**. Disponível em: <<https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2019/06/06/serie-da-shell-counta-a-historia-de-caminhoneira-trans.html>>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- VERGARA, Camile. Corpo transgressão: a violência traduzida nas performances do Coletivo Coiote, Bloco Livre Reciclato e Black Blocs. **Cadernos de arte e antropologia**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 105-123. 2015.
- VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. ISBN: 978- 85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>.
- WUNDERMAN THOMPSON BRASIL. **De Causo em Causo Shell Rimula – O Causo da Afrodite | Shell Rimula**. 1 vídeo (1,22 min) YouTube, 05 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ptCM72NouvY&ab_channel=WundermanThompsonBrasil>. Acesso em: 10 abril 2022.
- _____. **O caso da Afrodite – Video Case**. 1 vídeo (2 min) YouTube, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3o3eC-8IM5o&ab_channel=WundermanThompsonBrasil>. Acesso em: 14 abril 2022.

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

João Kogawa
Kevyn R. Nascimento
Jonathan A. Feitosa

INTRODUÇÃO

[...] nossa língua não estará exposta à refutação, mas nossa inteligência estará (PLATÃO, Teeteto, 154d).

Por anos, acostumamo-nos a um ideário que estabelece uma relação de causalidade entre o enxadrismo e a área de exatas. Quase sempre, em filmes mais especificamente, o enxadrista é um ser alienado do mundo dedicado apenas ao cálculo, demonstra pouca habilidade relacional e tem dificuldade de se integrar na sociedade. Claro que, via de regra, os grandes jogadores têm essas características e esse esporte é mais fortemente atrelado à área de exatas que de humanas. Não pretendemos desconstruir essa quase verdade com este texto, mas tentar demonstrar, a partir da experiência, que o enxadrismo suscita uma reflexão teórica sobre o sujeito do conhecimento – aquele que detém a verdade da álgebra, do cálculo. Mais do que isso, essa impressão mais ou menos consolidada do jogador de xadrez como “ser calculante”, faz com que sua posição – mesmo a do não profissional – se identifique com o exercício formativo do próprio sujeito enquanto ser que toma decisões condicionado pelo tempo. Nesse sentido, partimos das seguintes perguntas: Há sincretismo entre jogo e formação humana?

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

Que lições o ensino de xadrez pode nos trazer? Como o xadrez pode ser entendido como uma prática de si? Que elementos constitutivos do xadrez abrem um espaço para o sujeito autorreflexivo?

Tomamos como base nossa experiência de ensino no projeto de extensão intitulado *Xadrez no espaço acadêmico: lazer, integração e conexão social*. Trata-se de uma análise discursiva de práticas atreladas ao ensino do xadrez. Nossa hipótese é que ensinar xadrez implica, indiretamente, uma meta-reflexão sobre nós mesmos. A exposição dos conceitos do jogo, o que fazer, o que não fazer e o controle do tempo para a tomada de decisões por meio do relógio criam condições para uma constituição ética do sujeito na medida em que cada etapa de uma partida exige posicionamento e essa posição visível no tabuleiro nada mais é do que a expressão de um cálculo mental que, antes de ser pura e simplesmente um cálculo, espelha o percurso formativo do sujeito.

Com essa impressão inicial, ensinar xadrez é, acima de tudo, oportunizar ao sujeito o conhecimento e o aperfeiçoamento de si mesmo. Como diria Foucault: “É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos anteriores” (FOUCAULT, 2019, p. 63).

Assim, mais do que um jogo e longe de qualquer ambição profissionalizante, nosso projeto de extensão, à luz da teoria do discurso foucaultiano, pode ser entendido como espaço aberto para o exercício de uma técnica de si. A disputa de cada partida reafirma um aparato espiritual cuidadosamente elaborado após horas de estudo, treino e aperfeiçoamento na álgebra pura que constitui o enxadrismo. Não se trata de um jogo de tabuleiro, mas do império do cálculo na ascese espiritual da inteligência humana.

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

O XADREZ NO ESPAÇO ACADÊMICO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

[...] quanta vergonha dos outros homens (...) eu sentiria se, infame, fugisse às pelejas cruentas (HOMERO, *Ilíada*, VI, 441-443).

Em 2019 iniciamos, na Escola de Filosofia e Ciências Humanas de Guarulhos, o projeto de extensão *Xadrez no espaço acadêmico*¹. O objetivo do projeto é promover a prática do xadrez como forma de contribuir com a formação cultural e intelectual dos participantes. Como se trata de um jogo, muito do que se ensina passa despercebido pelo caráter lúdico da prática enxadrística.

Nesse sentido, quase sempre passa despercebido o quanto jogar xadrez implica um modo de existência no mundo. Isso não estava dado de forma tão clara no início do projeto, mas as tribulações e dificuldades pelas quais passamos – cogitamos, inclusive, o encerramento das atividades no ano de 2020 por conta da pandemia – nos fizeram perceber por que jogávamos. Não era só pelo jogo em si, mas justamente pelo caráter formativo mais amplo que ele permite ao abrir espaço para autorreflexão como efeito colateral do exercício intelectual.

Até março de 2020, as atividades eram basicamente encontros na *Sala Rotativa 8*, onde nos encontrávamos para disputar partidas. Começamos com apenas um tabuleiro, um conjunto de trinta e duas peças (dezesesseis brancas e dezesesseis pretas) e um relógio analógico. Também não eram tantas pessoas (em torno de dez participantes encontravam-se ali todas as quartas-feiras no período das 18h às 19h). Não havia ainda, de modo sistemático – embora um dos monitores, o Izaque, insistisse bastante nessa ideia –, o ensino.

¹ Divulgamos as atividades em nossas páginas do *Instagram* (<https://www.instagram.com/xadreznaeflch/>) e do *Facebook* (<https://www.facebook.com/xadreznaeflch>). Às terças-feiras, por meio da *Terça Tática*, disponibilizamos um exercício com resolução para treinamento. Além disso, fazemos uma série de postagens denominadas *Curiosidades Enxadrísticas*, onde resgatamos temas que costumam fazer parte de uma partida. Além de todas as apresentações, jogamos torneios em dois horários, ambos às sextas-feiras. Tudo isso acontece de forma remota, sempre tencionando a melhora dos jogadores, tanto iniciantes quanto mais experientes, com estilos mais agressivos.

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

Ainda em 2020, dois fatos abalaram o projeto. O primeiro foi a saída do Izaque por conta de sua mudança de universidade. Além de empenhado, esse aluno é um exímio jogador. O segundo foi a pandemia. As atividades presenciais foram suspensas e a *Sala Rotativa 8* não poderia mais ser utilizada, bem como não seriam mais possíveis nossos encontros. Isso nos colocou diante de uma encruzilhada: continuar ou não o projeto. Fazendo coro à epígrafe deste tópico do artigo, decidimos continuar. Sem saber muito bem como, mas continuamos.

Com a pandemia, tivemos de explorar novas possibilidades e um dos alunos, que antes apenas participava como jogador, tornou-se o novo monitor. O Kevyn Rodrigues propôs que migrássemos para as plataformas digitais. Com efeito, após algumas avaliações de prós e contras, fizemos as coisas andarem pelo lichess.org, um site dedicado ao estudo e prática do xadrez e também um espaço para a criação de comunidades de jogadores. A *Sala Rotativa 8* passou a ser, então, a equipe *Xadrez na EFLCH* do Lichess². Com centenas de exercícios e milhares de jogadores para desafiar no mundo todo, a plataforma e seu aplicativo fizeram aquilo que era eminentemente prático tornar-se também didático.

Isso se deu justamente pelo aumento no número de interessados que, podendo participar de suas casas, passaram a nos procurar. Passamos de um grupo de dez pessoas para setenta e duas em 2021. Das inscrições feitas ao longo deste ano, cerca de quarenta e uma foram submetidas por jogadores iniciantes, ou seja, 54,8% dos participantes precisariam de aulas de xadrez básico. Além do fator pandemia, outro acontecimento importante que acreditamos ter contribuído para esse aumento no interesse pelo projeto foi a produção da minissérie *O gambito da rainha*, dirigida por Scott Frank, em 2020. Assim como houve uma alta na venda dos jogos de xadrez pelo mundo³, esse efeito se fez sentir também no Brasil.

² Disponível em: (<https://lichess.org/team/xadrez-na-eflch>).

³ Conferir, por exemplo, a seguinte matéria intitulada "Série o Gambito da rainha fez venda de jogos de xadrez explodirem nos Estados Unidos", disponível em: <https://bit.ly/3ohLIUe>. Data do acesso: 12/11/2021.

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

O fato é que, de novembro de 2020 em diante, o grupo cresceu exponencialmente. Passamos de um para dois monitores⁴ e estes, por sua vez, passaram a ocupar a posição não apenas de jogadores, mas também de professores. O empirismo de uma prática tornou-se prática de ensino e, então, ensino da teoria. Este último ponto de parada é que constitui, para nós, o espaço maior da formação enxadrística e o ganho educacional do projeto.

A FORMAÇÃO ENXADRÍSTICA COMO TÉCNICA DE SI

Conduz a alma intensamente para o alto e a impulsiona para a discussão dos números puros, jamais permitindo que alguém proponha que se discorra acerca de números vinculados a corpos visíveis ou tangíveis (PLATÃO, *A república*, VII, 525d).

Ao descrever as técnicas de auto constituição da subjetividade na filosofia platônica, Foucault destaca a relação fundamental entre sujeito, teoria e prática. Não se trata ali de um truísmo do tipo “temos que trabalhar teoria e prática”, mas de uma verdadeira teorização sobre como o conhecimento apoiado na atividade intelectual leva à formação ética do sujeito. Trata-se de desenvolver “[...] um saber caracterizado como *téchne*, *know-how*, isto é, que implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico, mas todo um exercício (toda uma *áskesis* ou toda uma *meleté*) (FOUCAULT, 2020, p. 23).

Essa ascese é um misto de autoconhecimento e prática regulada que confere ao sujeito sua própria vivência espiritual enquanto ser-para-si: “[...] quando se coloca a questão das relações sujeito/conhecimento do mundo (...), encontra-se a necessidade de flexionar o saber sobre o mundo de maneira tal que ele tome, para o sujeito, na experiência do sujeito, para a salvação do sujeito, uma certa forma e um certo valor espirituais (FOUCAULT, 2019, p. 283). Nesse contexto sociocultural da Grécia Antiga, a educação desempenha um papel central na vida do homem. Jaeger define essa *paideia* nos seguintes termos: “A

⁴ Os dois são coautores deste artigo.

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

ideia de educação representava para ele o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento” (JAEGER, 2020, p. 5).

A série *O gambito da rainha* oferece-nos um exemplo concreto disso. Encontramos ali justamente uma conexão entre a realidade desfavorável do sofrimento (a orfandade de Elizabeth Harmon, estrelada por Anya Taylor-Joy), a experiência limite (na minissérie, o vício em tranquilizantes) e a ressignificação disso no conhecimento (a descoberta do xadrez pela menina, ainda criança, no porão do orfanato). Esses três elementos dotam a personagem do poder de abstração inerente ao enxadrismo, ilustrado nas cenas em que ela pratica mentalmente e o tabuleiro e as peças aparecem como espectros nos tetos dos quartos em que ela dorme.

O xadrez é uma álgebra mental. O tabuleiro, as peças e o relógio são contingências. Tudo se passa na paisagem mental do jogador e cada posição é o resultado de um percurso intelectual. Cada lance expressa um perfil – o jogador é mais conservador, mais moderado, mais agressivo? –, um cálculo – foi o melhor lance naquele contexto? – e uma avaliação – jogou bem ou mal? Nesse sentido, a decepção com uma jogada mal calculada é um quase atentado contra a própria expectativa, contra a própria convicção e inteligência. O enxadrista não se autoavalia pelo que fez, mas por como pensou e o como ele pensou remete a um estado latente de renúncias feitas e horas de estudo e teorizações. Quanto mais naturalmente a álgebra enxadrística se instala no espírito do jogador, mais facilmente ele atualizará essa “língua”, esse sistema de valores puros que lhe permitem atualizar, antecipar e memorizar. Não sem razão, Saussure usa o xadrez para expor sua teoria da língua: “[...] de todas as comparações que se poderiam imaginar, a mais demonstrativa é a que se estabelecerá entre o jogo da língua e uma partida de xadrez. (...) Uma partida de xadrez é como uma realização artificial daquilo que a língua nos apresenta sob forma natural” (SAUSSURE, 2012, p. 130).

Há aí, com efeito, uma das facetas mais complexas do caráter formativo do xadrez, a saber, o exercício da abstração solitária. Com efeito, diferente da maioria dos esportes, no xadrez, não dá para contar

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

com o “*sprint final*” da exaustão motivada do corpo. A batalha do xadrez começa e termina na mente. Por essa razão, apesar de muitas vezes ser visto como “antipopular”, “esporte de elite”, ou ainda, “coisa de *nerd*”, trata-se de um dos poucos esportes em que a grande maioria das condições físicas humanas ficam em suspenso. *O gambito da rainha* permite-nos ainda visualizar esse ponto muito claramente: não importa se se trata de um homem ou de uma mulher ou se a formação do jogador se deu nos melhores centros enxadrísticos ou no porão de um orfanato; o xadrez exige uma disposição intelectual para falar uma nova língua adaptada a construir para o sujeito uma disposição de espírito que ele não encontra fora dessa álgebra pura.

O percurso para esse estado de espírito é longo e árduo. Uma descrição de Foucault (2019, p. 200) sobre o cuidado de si na Grécia Antiga ilustra bem esse princípio: “Construir o vazio em torno de si, não se deixar levar nem distrair por todos os ruídos nem por todas as pessoas que nos cercam. Construir o vazio em torno de si, pensar na meta, ou antes, na relação entre si mesmo e a meta”. E esse preparo para a vida só pode se dar no longo prazo, sem imediatismos.

Uma das primeiras dificuldades identificadas por nós nas aulas de xadrez é justamente o imediatismo. Muitos jogadores desistem por acharem que em duas ou três semanas se tornarão grandes mestres; outros, por não alcançarem, de pronto, vitórias. Sob esse prisma, além de ensinar os movimentos das peças, as notações, entre outros exercícios, temos de enfrentar a cultura da impaciência e da busca por fórmulas e caminhos prontos. Não faltam enunciados como “as vitórias só virão depois de muitas partidas perdidas, esforço, treino e algum isolamento consigo mesmo”. Embora haja uma crescente busca pelo xadrez, a queda no interesse também costuma ser célere depois que o iniciante se depara com as dificuldades que a solidão intelectual impõe. Há muita dificuldade em ensinar isso porque não é algo que simplesmente se ensina. A euforia e animação iniciais para aprender a jogar como grandes mestres muitas vezes deixam de levar em consideração a dedicação, a determinação e, principalmente, a paciência que esses grandes enxadristas tiveram.

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

Nosso projeto lida o tempo todo com essas e outras dificuldades, mas ao mesmo tempo eleva a motivação dos novos jogadores ao mostrar que vale a pena ingressar no esporte também pelos benefícios inerentes à prática enxadrística, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas ou até mesmo como uma forma de enfrentar os problemas e desafios que a vida apresenta fazendo uso de um “[...] raciocínio sóbrio, procurando os fundamentos de cada escolha e abstenção, e banindo essas crenças através das quais os maiores distúrbios tomam posse da alma” (EPICURO, *Carta a Meneceu*).

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS SABERES ENSINADOS

Existe uma faculdade que denominamos engenhosidade, que é a capacidade de execução das coisas conduzindo-as à meta que estabelecemos, e atingindo-a. Se a meta for nobre, a engenhosidade revelar-se-á uma faculdade louvável [...] (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, 1144a1).

Do ponto de vista concreto e imediato, o xadrez é um jogo composto por um tabuleiro padrão de sessenta e quatro casas, dezesseis peças brancas, dezesseis peças pretas e um relógio. Como tínhamos muitos iniciantes, começamos por apresentar as peças e seus respectivos valores. Em seguida, passamos à disposição do tabuleiro, à movimentação de todas as seis peças, suas nomenclaturas e respectivos níveis. Subdividimos as peças em três níveis: (i) médias, (ii) maiores e (iii) menores. Os peões são as peças menores; cavalos, bispos e torres, as médias; e a rainha a maior. O rei é a peça mais importante do jogo, portanto, resta inclassificável nos termos aplicados às peças anteriores. Deixar o rei em situação de imobilidade resulta na derrota imediata.

Dos elementos acima, que representam o básico do básico, depreendemos sentidos fundamentais do xadrez. Diferentemente de jogos menos complexos, como o jogo de damas, ele tem uma hierarquia. Isso impõe um olhar sob a ótica do que Saussure (2012) teorizou como teoria do valor. Uma peça não é apenas um ser em si, mas também relacional e delimitada por outras. Diferentemente do jogo de damas, por exemplo, em que as peças seguem um padrão único de movimento, no

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

xadrez, há grande variação e, em certo sentido, estabelece-se aí um protótipo de forma de governo.

O xadrez é uma forma de governo monárquica. Há um naturalismo inerente às peças cuja função é proteger o rei. À frente, vão os peões. Alinhados e ao lado do rei, bispos, cavalos, torres e a mais poderosa das peças, a rainha. Apesar de ser o objeto e o objetivo do jogo, o rei é a peça mais limitada. Só anda uma casa por vez e não pode ser promovido a nada mais que ser ele próprio. Nisso, paradoxalmente, aquela que é considerada a peça menos importante, o peão, guarda um paradoxo: é limitada, mas pode ser promovida pelo mérito. A palavra mérito aqui tem um sentido bem específico: uma das façanhas mais difíceis no xadrez é promover um peão. Ele tem de andar casa por casa – exceto no primeiro movimento – até chegar ao lado extremo do tabuleiro, onde fica a artilharia pesada do oponente.

No filme *Rainha de Katwe*, dirigido por Mira Nair, uma das cenas explora, por meio de uma analogia, essa condição do peão enquanto potencialidade. O filme conta a história da enxadrista ugandense Phiona Mutesi – estrelada por Madina Nawanga. O percurso da jogadora pode ser lido como um paralelo entre a ascensão pessoal e a promoção do peão no próprio jogo. A lição que a analogia apresenta é que é tão difícil promover um peão quanto uma ugandense pobre ter alguma notoriedade internacional. Em uma das cenas icônicas do filme, quando Phiona entra para o clube de xadrez do seu bairro, uma das garotas que lhe apresenta as peças compara um peão à rainha e diz: “*In Chess, the small one can become the big one*”. Isto é, o peão que cruzar o tabuleiro (“o pequeno”, “o impotente”) poderá ser promovido a rainha (“a grande”, “a potente”).

Deriva dessas considerações um primeiro elemento formativo do xadrez: ele nos dá senso de ordem. Isso não significa que o jogador de xadrez deve defender um regime monárquico apoiado no jusnaturalismo, mas que toda tomada de decisão deve levar em conta os limites e as possibilidades de cada elemento em um determinado estado de coisas. O sentido do “quem é quem” é fundamental no planejamento estratégico do jogo e isso não é algo restrito apenas às sessenta e quatro casas do tabuleiro.

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

Esse efeito de ordem é esquadrinhado, matematizado e compõe uma sintaxe. Nisso contribui a própria posição do tabuleiro – embora um quadrado, em si, não tenha um lado específico para que julguemos se está ou não de ponta-cabeça, há uma posição correta para o tabuleiro –, dividido sintagmática e paradigmaticamente. No eixo do sintagma – horizontal –, o tabuleiro tem letras que vão – para as peças brancas – de *A* a *H*; para as pretas, as letras são as mesmas, mas a ordem é inversa: da esquerda para a direita, vai-se de *H* a *A*. No eixo do paradigma – vertical –, estão os números. De baixo para cima, para as brancas, vai-se de *1* a *8*; para as pretas, vai-se de *8* a *1*. Cada peça, na notação algébrica, é representada por uma letra – exceto os peões que, por convenção, não são notificados. Em português, temos: Torre (T), Cavalo (C), Bispo (B), Dama (D) e Rei (R). Ver figura abaixo⁵:



Figura 1 – Disposição inicial de uma partida de xadrez.

Cada casa do tabuleiro é esquadrinhada por uma combinação de letra e número – a articulação entre sintagma e paradigma, como no funcionamento da língua descrito por Saussure. Por exemplo, a casa onde se situa a primeira torre branca – da esquerda para a direita –, é *A1*. Isso abre espaço para o estudo à luz de uma memória e um arquivo. Retomando Foucault (2004, p. 147), para quem o arquivo define “[...]”

⁵ Essa figura deriva de uma organização de exercício nossa no aplicativo do *lichess.org*

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação", o registro das partidas compõe a sintaxe de uma memória composta não por palavras, mas por coordenadas. É possível estudar as partidas disputadas pelos grandes mestres e saber como funcionavam suas estratégias de tomada de decisão. Em uma de nossas aulas, fizemos uma pausa nos treinos práticos e passamos por uma inserção de repertório. A inserção de repertório consiste na mobilização de um arquivo de lances mais ou menos canônicos a serem reproduzidos. Para esse dia, demonstramos a *Abertura Italiana* e suas variantes *Giouco Piano* e *Giouco Pianíssimo*:



Eis um exemplo de notação algébrica que compõe o arquivo enxadístico mundial de uma partida disputada em 2014 no *XIII Torneio Aberto Internacional de Xadrez Festa da Uva 2014* entre o maior jogador da atualidade, o norueguês Magnus Carlsen, e um dos maiores jogadores brasileiros, Krikor Mekhitarian:

1. e4 e5 2. Cf3 Cc6 3. Bc4 Bc5 4. c3 Cf6 5. d3 d6 6. O-O a6 7. Bb3 h6 8. Cbd2 O-O 9. Te1 Ba7 10. Cfi Be6 11. Cg3 Te8 12. Bxe6 Txe6 13. Be3 Bxe3 14. Txe3 d5 15. Db3 Tb8 16. h3 Dd7 17. Tae1 dxe4 18. dxe4 Ca5 19. De2 Td8 20. b3 g6 21. T3e2 Cc6 22. Cfi Ch5 23. Ce3 Cf4 24. Td2 Td6 25. Ted1 De6 26. b4 Rg7 27. a4 Txd2 28. Cxd2 h5 29. Cf3 Td6 30. h4 Dd7 31. Txd6 Dxd6 32. g3 Ce6 33. Cc4 Dd8

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

34.Cxe5 Cxe5 35.Cxe5 c5 36.b5 axb5 37.axb5 Cc7 38.b6 Ce6
39.Cc4 Dd7 40.De2 Db5 41.Rg2 Dc6 42.Dd3 Db5 43.Dd5 Db3
44.Cd6 Dxb6 45.Cxb7 Db2 46.Cxc5 1-0⁶

A notação algébrica não é apenas uma “equação”. É uma narrativa. Por meio dela, retomamos a história do jogo e, com alguma criatividade na abstração, até imaginamos a reação dos personagens que travaram a disputa. Como uma narrativa, uma partida é distribuída em três momentos: abertura, meio de jogo (clímax) e final. É fundamental começar bem e, nesse sentido, o primeiro tópico ensinado por nós é justamente um repertório de aberturas e seus conceitos. A abertura é uma combinação de movimentos que desenvolve ou prepara o desenvolvimento das peças para que elas possam ocupar posições. Quanto melhor executada, melhores serão as condições de desenvolvimento das peças, ou seja, os primeiros passos, ainda em momento não crítico da partida, são determinantes para as fases do jogo em que as coisas se decidem. Alguns princípios básicos definem o conteúdo das aberturas: o controle do centro, o desenvolvimento das peças, a proteção do rei e a conexão das torres. É importante seguir esse *script* e respeitar os tempos no xadrez; não só o tempo físico – o do relógio –, mas também o tempo teórico de movimentação das peças no jogo – não se inicia uma partida, por exemplo, fazendo, como primeiro movimento, a4⁷. Deriva daí um segundo aspecto formativo: além de ordem e hierarquia, o xadrez materializa a proporção entre tempo e tomada de decisão. O enxadrista sabe que não tem “todo o tempo do mundo”. As decisões, sejam quais forem, precisam ser tomadas “no calor da batalha”. Não basta ser uma boa decisão, ela precisa ser tomada a tempo de evitar ou promover um dano. Além disso, fora o xeque-mate, o esgotamento do tempo é uma outra forma de ser derrotado além da desistência.

O xeque-mate é o último movimento de uma partida. Por ele, o rei não pode mais se movimentar. Ensinar como encurralar o rei consiste em demonstrar que o rei é a única peça que não pode ser capturada.

⁶ A partida comentada encontra-se disponível no canal do GM Krikor: <https://bit.ly/3kxWE7C> Acesso em 13/11/2021.

⁷ Essa notação significa andar duas casas adiante com o peão situado em a2.

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

Ele pode ser encurralado, ficar sem saída, ou, na linguagem do jogo, entrar em xeque-mate. Há aí uma experiência limite a ser descrita. Não ter saída é, de certa forma, a parte angustiante do jogo. Por vezes, é curioso que os iniciantes – eivados da boa e necessária ingenuidade do iniciante – não se dão conta de que estão sem saída.

A inconsciência da má condição é trabalhada o tempo todo no xadrez: “você percebeu que está num beco sem saída”? O enxadrista lida com isso o tempo todo e, se não somos grandes mestres como Krikor e Carlsen, é parte formativa relevante do ensino do xadrez esse espírito de leitura de conjuntura. Entender que o estado da partida é bom ou ruim exige um largo exercício de técnica e habilidade que contribui para um efeito de subjetivação: “Eu sei que as brancas estão melhores que as pretas porque eu já me vi nessa posição; eu reconheço a face da derrocada”.

Esse exercício também não se encerra nas quatro linhas do tabuleiro. Isso é parte formativa de um “si mesmo”; implica reconhecer limitações e também experimentar entusiasmo e indignação em relação a si próprio: “Como não pensei nisso antes”? “Como não vi isso”? E, efetivamente, reconhecer-se em uma posição sem saída é uma experiência essencial do xadrez, pois torna consciente, para o próprio sujeito, sua própria impotência. Esse sentido de impotência diante de um cenário legislado, em que se reconhece, pelo valor das peças, que nada mais há a fazer, mas que se fez o melhor possível, abre a possibilidade para um sentido de consciência de si que ecoa na fala de Sócrates: “[...] onde quer que seja que um homem tenha assumido uma posição que crê ser a melhor, ou onde haja sido colocado por seu comandante, nela tem ele, pelo que me parece, que permanecer e enfrentar o perigo [...]” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 28d).

A *posição*, na economia enxadrística⁸, descreve dois estados e, portanto, carrega duas significações possíveis: (i) semantiza a casa específica para a qual uma peça foi deslocada; (ii) significa o estado atual de uma partida após a última jogada. Esse estado atual não implica

⁸ O termo também é utilizado no mercado financeiro para indicar um estado atual de investimentos. Quando se compra ações na bolsa de valores, por exemplo, assume-se uma “posição”. O investidor permanece nessa posição até vender as ações, quando “zera a posição”.

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

apenas a posição específica da última peça movida, mas a relação de apoio – ou não, o que pode indicar uma fragilidade das brancas ou das pretas – entre as peças. Uma das primeiras dificuldades dos jogadores no início do aprendizado é tentar não deixar as peças “soltas” no tabuleiro, ou seja, sem outra peça apoiando. Eis uma demonstração visual de uma peça apoiada:



Figura 4 – Peça apoiada.

No xadrez, a peça isolada indica perda de vantagem posicional. Assim, os lances iniciais, dentre os quais destaca-se a abertura e a defesa, são estratégicos para o desenvolvimento das peças e todas devem ser movidas como um exército. Uma brecha entre as peças é ocasião para golpes táticos como duplos, garfos, descobertos e uma série de outros golpes que acontecem em quase todas as partidas. Por essa razão, o significado mais amplo da *posição* força-nos a visualizar o tabuleiro de forma macro.

O xadrez, nesse sentido, é um espaço aberto para a autoconstrução do sujeito como engenhoso, articulista, reflexivo. O silêncio é uma das particularidades desse esporte. Não é como o futebol, por exemplo, em que extravasar as emoções é a tônica. É o oposto: guardar a moderação a cada movimento é a condição para que os lances sejam bem executados e a quietude dos expectadores das partidas reforça esse sentido. É um caminho – nos termos de Aristóteles inscritos na epígrafe deste tópico – rumo à meta que só se atinge mediante prática constante do

O Xadrez como Prática de si: Sobre o Ensino de uma Vida em Exercício

cálculo mental. Um outro filme do campo enxadrístico – *Lances inocentes*, dirigido por Steven Zaillian – mostra um garoto de sete anos (Josh, estrelado por Max Pomeranc) sendo ensinado por seu mestre (Bruce, estrelado por Ben Kingsley) a jogar sem as peças, apenas com o tabuleiro. Toda a partida é feita mentalmente. Como não ver aí um exemplo do que Foucault (2019; 2020) denomina técnica de si?

CONCLUSÃO

Fiz-me por mim, tão somente [...] (HOMERO, Odisseia, XXII, 347).

O enxadrismo pode ser entendido como uma prática de si atrelada à autorreflexão, ao estudo constante e ao virtuosismo. A condição para o seu exercício é a inserção do sujeito em um regime de ações e preparos que se inscrevem na própria experiência subjetiva com o conhecimento. Não é algo que começa e encerra na externalidade da vida mental, mas lhe é primordialmente inerente. Nesse sentido, depreendemos um sincretismo entre o jogar e a própria formação humana na medida, pois, a disposição para o jogar implica uma decisão prévia de uma formação que implica: (i) renúncia – as horas de estudo e treino que fortalecem a mentalidade do enxadrista; (ii) disciplina – não é possível tornar-se jogador de xadrez por um dia e, de repente, abandonar a carreira; quem abandonou, nunca começou; não entendeu a natureza formativa e o prazer do cálculo intelectual; (iii) abstração – como Saussure já notara, o conjunto de peças e tabuleiro não é o xadrez, mas apenas sua atualização, ou seja, o exercício mesmo do xadrez é uma sintaxe mental, uma narrativa algébrica.

Como Foucault observou na orientação formativa platônica, estoica e epicurista, há determinados estados de espírito que são formados à luz de uma prática. Mesmo não sendo um exame de consciência tal como Sêneca recomendou a Lucílio, o passar e repassar lances, estratégias e táticas não deixa de ser o preparo para um modo de vida. Esse “passar um tempo consigo mesmo” exigido pelo xadrez é, sem dúvida, uma das maiores lições que o xadrez nos lega. Sob essa perspectiva, nossa experiência com o ensino dessa modalidade tem trazido profundas reflexões e autorreflexões sob a égide de uma prática que,

João Kogawa, Kevyn R. Nascimento e Jonathan A. Feitosa

se não nos torna profissionais desse esporte, nos tornam melhores enquanto seres humanos inseridos no mundo e comprometidos com nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. 4.ed. São Paulo: Edipro, 2014.
- EPICURO. Carta a Meneceu. In: _____. **Carta a Meneceu sobre a felicidade e outras cartas**. Tradução de Ana Death. Jandira/SP: Principis, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução brasileira de Luiz Felipe Baeta Nevez. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France* (1981 – 1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca & Sama Tannus Muchail. 3.ed./5ª tiragem São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: curso no *Collège de France* (1983 – 1984). Tradução de Eduardo Brandão. 1ª. ed./4ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 6.ed./3ª. tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- PLATÃO. Teeteto (ou Do conhecimento). In: _____. **Diálogos I**. Tradução de Edson Bini. Bauru/SP: EDIPRO, 2007. pp. 41-156.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: _____. **Diálogos III**. 2.ed. Tradução de Edson Bini. Bauru/SP: EDIPRO, 2015. pp. 139-170.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes & Izidoro Blickstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

Cesar Eduardo Duarte Elizi

“Então o pessoal da mídia, da grande mídia, falando que eu chamei de gripezinha essa questão (sic) do covid. Não existe um vídeo ou um áudio meu falando dessa forma.”

Jair Bolsonaro, 6 de março de 2021

“No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria, ou seria quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho.”

Jair Bolsonaro, 24 de março de 2020¹

INTRODUÇÃO

Das falas oficiais aos *memes* cotidianos, compartilhados instantânea e exponencialmente, temos observado algo novo no funcionamento do discurso. A Pós-verdade, um ambiente cultural em que características específicas deste nosso tempo influenciam a relação que os sujeitos estabelecem com a maneira de produzir e consumir textos, tanto escritos quanto orais, parece redesenhar alguns contornos do que entendemos como discurso. A nós interessa proceder a uma atualização do conceito de discurso, bem como a uma breve análise das consequências já observadas e sentidas de sua nova configuração vis-à-vis o fenômeno da Pós-verdade.

¹ Canal UOL Youtube disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDkTylOoV18> Acessado em 22 de março de 2021.

Cesar Eduardo Duarte Elizi

UM BREVE HISTÓRICO DO TERMO PÓS-VERDADE

O dicionário Oxford informa que a primeira ocorrência do termo ocorreu em 1992, em um ensaio de Steve Tesich, onde o autor, apoiado em uma comparação dos casos de Watergate, Irã-Contra e a Guerra do Golfo, descreve a situação vivida pelas pessoas como um “mundo da pós-verdade” (Flood, 2016). Desde então, o termo tem sido utilizado em debates sobre a administração Bush após os ataques de 11 de setembro (Alterman, 2004), mas foi em 2016 que o relativamente súbito aumento da frequência relativa do termo atraiu a atenção dos lexicologistas do dicionário Oxford e *Post-truth* foi então escolhida como palavra do ano.

Desde a eleição de Donald Trump em 2016 até o processo de separação do Reino Unido da União Europeia, é possível perceber um fenômeno afetando nosso ambiente cultural e político. O discurso tem acontecido basicamente através de um forte apelo às emoções, principalmente devido ao fenômeno das mídias sociais, que permitem o compartilhamento instantâneo e exponencial de conteúdo. Este ‘forte apelo às emoções’ significa que o processamento da mensagem ocorre mais modulado pelo afetivo que pelo cognitivo.

A escala e a velocidade com que a disseminação de afirmações ocorre é sem precedentes. Contudo, não é esta característica que difere o ambiente da pós-verdade da imprecisão e do falseamento dos fatos. Sem dúvida, já se mentiu/enganou, oficialmente ou não, no passado. No romance 1984, icônica crítica aos regimes ditatoriais, para citarmos apenas um exemplo, Orwell descreve como o papel do Ministério da Verdade era exatamente manipular todo o conteúdo disponível para a população.

O ambiente da pós-verdade é novo no modo como o discurso está sendo estruturado. Diferentemente de quando se contestava informações no passado, fatos e fontes confiáveis e argumentos de especialistas são percebidos como tendo importância menor em termos do apelo emocional gerado, mesmo em meio a abundantes e conclusivas provas em contrário. Vale lembrar aqui a fórmula “O argumento da autoridade não funciona comigo”, utilizada frequentemente nos debates públicos, como no exemplo abaixo:

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

Reprodução de post da internet



João Francisco

em 24 de janeiro de 2021 às 10:30 disse:

Tá, Goiano, o Russo tem um currículo extenso na área de ciências políticas. Eu pergunto, e daí? Isso não o faz melhor do que ninguém para falar de comunismo. A falácia do argumento de autoridade não cola comigo.

(FRANCISCO, 2021).

Poucos discordariam do fato que um “currículo extenso” na área de ciência política significa que estamos diante de alguém que conhece o assunto comunismo em profundidade maior que o cidadão médio. Isto importa aqui menos que o espaço virtual onde o usuário pode pensar e sentir que seu posicionamento é apenas mais um, lado a lado com tantos outros, incluindo o do especialista.

Pensamos ser a ubiquidade da internet e seus subprodutos que possibilitam esta nova relação com a qualidade do argumento. Tíburi (2017, p114) acredita que: “*As redes sociais são valorizadas como meios de produção de exposição da verdade, mas essa exposição já é a sua própria produção*”. A autora acredita que é a possibilidade da medialidade, como o curtir e o compartilhar, e não o conteúdo, que importa, acrescentando que “*não se tem mais que responder por nada*”.

Vejamos um outro exemplo:

Cesar Eduardo Duarte Elizi

Reprodução de post da internet



Entra médico

Sai Deputado

Compare os currículos

ONCOLOGISTA.
Considerado um dos maiores oncologistas do país. Formado pela UERJ. Especialização pelo Instituto Nacional de Câncer INCA. DOUTOR em Ciências da Saúde - pela Universidade de York, do Reino Unido, consultor do Hospital Albert Einstein, de São Paulo. Formação em economia com especialização em Harvard (EUA)

ORTOPEDISTA. DEPUTADO EM EXERCÍCIO DESDE 2010. Formado pela UGF (universidade Gama Filho). Especializado pela UFMT, sub-especializado pela faculdade em Atlanta - EUA. 2004 Secretário de saúde municipal de Campo Grande, nomeado PELO SEU PRIMO - prefeito. Deputado desde 2010 não exercendo medicina desde então o

(BIZARRE, 2020)

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

Este post é típico do ambiente da Pós-verdade no sentido que foi compartilhado instantaneamente e devido ao apelo emocional gerado pelos diversos efeitos discursivos, desde características do texto até a manipulação da imagem. Mas note que o elemento de irresponsabilidade, diagnosticado por Tiburi, reside no fato de que posts como este podem e são compartilhados massivamente *sem* a checagem do conteúdo expresso.

Este grau de irresponsabilidade pelo que se diz e, mais importante, pelo que se faz ao dizê-lo, é uma das faces da indiferença crescente diante da avalanche informacional a que somos submetidos. Dunker defende que

“do ponto de vista de relações intersubjetivas, do discurso e da lógica do reconhecimento, a principal característica da pós-verdade é que ela requer uma **recusa do outro** ou ao menos uma cultura da indiferença”(2017 p28, ênfase nossa).

A indiferença ocorre quando a decisão de compartilhar conteúdo prescinde de confirmação ou checagem, pois decorre de uma recusa do outro, de uma renúncia ao outro.

Mas quais as consequências para o discurso de uma *recusa do outro*? Continua a ser possível pensar o discurso em tempos de Pós-verdade se recusarmos a alteridade? O que resta do dialogismo em um discurso pautado pela recusa, pela renúncia do outro? Estas questões irão nortear nossa discussão.

UM NOVO TIPO DE DISCURSO

Partimos do conceito de práxis humana, da mais rotineira à mais elaborada, mergulhada em valores humanos, e entendendo que nosso dizer, imbricado que está com esta práxis, existe apenas igualmente mergulhado nos valores da mesma. Mais ainda, é ao compreender que há uma vinculação entre nossas práticas sociais, permeadas por comunicação verbal e/ou não-verbal, e as esferas de atividade humana, que podemos estar certos de que ao refletirmos sobre a produção/circulação dos textos envolvidos nestas práticas sociais, devemos também re-

Cesar Eduardo Duarte Elizi

fletir sobre a própria organização, e até mesmo sobre as próprias atividades constituintes destas práticas, pois o dizer é também um fazer (AUSTIN, 2000).

Entendemos qual é “*a real unidade da comunicação humana: o enunciado*” (BAKHTIN, 2016 p28) devido ao fato de ser esta uma unidade de análise que reúne o mundo da teoria e o mundo da vida, mantendo a unicidade do Ser e do Evento, que é a encruzilhada onde viver é agir e “*agir em relação a tudo que não é **eu**, em relação ao **outro***” (FARACO, 2009 p.21).

Tal agir, de constituição naturalmente responsiva, envolve também a própria compreensão do significado, entendido aqui como emanando não da palavra, mas do sujeito que a disse, com sua entonação expressiva, inserindo-a definitivamente na cadeia de comunicação discursiva.

De maior interesse para nós é a afirmação de Bakhtin de que em cada enunciado, o sujeito experiencia já uma intenção, um *desejo*:

Em cada enunciado -da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura- abrangemos, interpretamos, **sentimos a intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante**, que determina a totalidade do enunciado, ou seja, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2016 p.37, ênfase nossa).

Em nosso entendimento, trata-se então de um desejar especificamente comunicativo: o desejar constituir um novo elo na cadeia de comunicação discursiva, elo que une dois desejos na responsividade natural do enunciado. Insistiremos neste ponto com a finalidade de torná-lo mais claro e por sua centralidade na discussão que se segue.

De fato, para Bakhtin, todo enunciado é já uma réplica, espera uma réplica e é internamente dialogizado, aspeado ou não (BAKHTIN, 1959-1961, apud FARACO 2009 p59-60). Contudo, chama atenção aqui a importância sublinhada na *intenção*, na *vontade* do falante. Bakhtin nos diz que é este desejar que “*determina a totalidade do enunciado*”.

Entendemos então que este desejar é na verdade dois. Outra coisa não pode ser, pois o desejo do falante de fazer sentido só é possível

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

diante de um *outro*, um outro *sujeito* que deseje (re)conhecer na palavra, na frase, no aceno de cabeça, o sentido pretendido, desejado. Sem este elemento, sem estes dois desejos, não há comunicação por não haver significado. Sem o duplo desejo, o signo não opera, não há sentido, há apenas a palavra, a frase, o aceno. Não há significado porque não há nada que tenha *sido* significado. A recusa do duplo desejo de significar, a renúncia a este desejar impede a significação.

Vale fazer aqui uma distinção importante. Não estamos diante de um negativo. Não se trata de uma ausência de desejar que *não* possibilita, que *não* permite que o signo opere. Temos aqui uma positividade: a recusa/renúncia do duplo desejar ativamente *impede* que o sentido seja estabelecido, *impossibilitando* que algo seja significado pois não se trata de uma ausência de desejo de comunicação, de um *não desejo* de comunicar. Trata-se de um desejo de *não* comunicar, de *não* estabelecer sentido.

OPERANDO O DISCURSO NA PÓS-VERDADE

Se há um desejo, não de estabelecer significado, mas de *não* estabelecer um novo elo na cadeia de comunicação humana, estaríamos diante de uma ação humana que não objetiva chegar a um entendimento mútuo, de não atingir um consenso, que baseia a racionalidade presente no discurso. Um autor relevante para nos aprofundarmos neste elemento é Habermas, em especial seu conceito de racionalidade comunicativa:

“A racionalidade pode ser entendida como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação. Manifesta-se em formas de comportamento, para as quais existem, em cada caso, boas razões (HABERMAS 1987a, p.43 apud BRAGA et al. 2010)

O conceito de discurso de Habermas parte da premissa que o entendimento mútuo remete a um acordo *racionalmente* motivado, entendido a partir de *pretensões de validade*. Para Habermas, estas pretensões de validade são: verdade, retitude e veracidade, cada uma em conexão com um dos três componentes do Mundo da Vida: objetivo,

Cesar Eduardo Duarte Elizi

social e subjetivo. Fundamental aqui é que estas pretensões possam ser submetidas à crítica:

“Só a verdade das proposições, a retitude das normas morais e a inteligibilidade, ou a correta formação de manifestações simbólicas, são por seus próprios sentidos, pretensões universais de validade que podem ser submetidas à análise em discursos” (ibid. p.69)

Se por um lado há o *desejo* de não estabelecer uma compreensão mútua sobre algo, e por outro, inexiste a crítica/checagem das pretensões de validade, não estamos mais diante dos conceitos tradicionais de discurso e enunciado que conhecíamos a partir da leitura de Bakhtin. Vejamos outro exemplo:

Esta mensagem foi disparada via *WhatsApp* no início do agravamento da pandemia de coronavírus em 2020:

“Esse amigo meu faleceu segunda-feira, ele era borracheiro. E o pneu de caminhão estourou, com ele fazendo o serviço. E ele foi socorrido para o hospital. Agora o que nos intriga, veja aí o atestado de óbito, a conspiração triste para derrubar o governo Bolsonaro, ou seja, a maioria das pessoas que estão morrendo no estado estão colocando no laudo que é coronavírus. E eu tava lá, eu vi, o acidente foi um pneu que estourou no cara” (ADORNO, 2020)

São vários elementos que convergem para a instalação do ambiente de pós-verdade. Temos aqui a resposta emocional não apenas à morte do motorista, mas também à alegada manipulação da causa da morte e ao desejo de não acreditar em algo que tolhe a liberdade individual. Há a repetição exponencial do enunciado tornada possível pelo aplicativo. Vemos também o falso equilíbrio, que favorece o compartilhamento de notícias falsas em detrimento de conteúdo checado por fontes confiáveis. Há também uma desconsideração da qualidade da fonte, como se uma mensagem de *WhatsApp* merecesse o mesmo tipo de consideração que um post no site da revista *Veja* ou da *Folha de São Paulo*, ou do portal de notícias *UOL*, deste exemplo. E por último, temos o efeito de filtro, com as mídias colhendo dados sobre a reação dos usuários no sentido de disponibilizar mais conteúdos de fontes e/ou assuntos ‘curtidos’, bem como de outros usuários com os quais o sujeito tem um maior alinhamento ideológico.

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

Aqui a Pós-verdade opera no sentido de fazer com que o agir, enunciando ou compartilhando o já enunciado, seja em si mesmo mais importante do que o conteúdo expresso no enunciado. A midialidade é o objetivo final dos sujeitos que compartilham o enunciado irrefletidamente, mas certamente não dos que o produziram.

A QUESTÃO EPISTÊMICA

É esperado que no contexto de discussões a respeito do conteúdo das proposições e da relação do sujeito com a validade deste conteúdo, que o tema da natureza do conhecimento seja suscitado ao mesmo tempo que considerações morais. Um pensador que investiga a responsabilidade do sujeito por seus defeitos epistêmicos é Cassam. Para o autor, um defeito epistêmico é

“Um traço de personalidade, uma atitude ou um modo de pensar condenável ou repreensível que sistematicamente obstrui a aquisição, retenção ou compartilhamento de conhecimento” (CASSAM, 2019, 23/202).

Cassam descreve em detalhe tanto as diferenças entre traço de personalidade, atitude e modo de pensar, quanto uma lista extensa de defeitos epistêmicos, mas um destes defeitos nos interessa mais especificamente: a mente fechada².

Para Cassam, mente fechada é uma característica dos sujeitos que sentem a necessidade de respostas claras ao invés de ambíguas, mesmo para questões complexas. Além disso, está associada às seguintes características:

- Relutância em considerar informação nova uma vez que um conceito já tenha sido formado
- Negação ou reinterpretação de informação que é inconsistente com seu conceito formado
- Consideração limitada de perspectivas diferentes da sua
- Nível elevado de autoconfiança

² Do inglês *close-mindedness*.

Cesar Eduardo Duarte Elizi

- Intolerância com relação a pessoas que pensam diferente
- Estilo autoritário de tomada de decisão e liderança

Tais características obviamente obstruem a aquisição, retenção e compartilhamento de conhecimento, o que *“requer que ambos os lados da troca sejam virtuosos no mínimo até certo ponto”* (Ibid. 8/202). Mas não há *‘ambos os lados’* quando se nega/recusa a alteridade, conforme vimos a partir de Dunker. Também não há a troca, pois o desejo já não é o de estabelecer um novo elo na cadeia de comunicação.

O DISCURSO NA PÓS-VERDADE

“Temos um vírus. Não negamos. Temos. Estamos preocupados. Hoje meus irmãos decidiram, estão votando aqui se a minha mãe (Olinda Bolsonaro) vai ser vacinada ou não, com 93 anos. Eu já dei lá, eu votei lá sim. Com 93 anos, deixar ela ser vacinada mesmo com uma vacina aí, (que) não está comprovada cientificamente”. (BOLSONARO, 2021)

Vemos neste comentário como o discurso na Pós-verdade possui características distintas dos conceitos Bakhtinianos. Entre elas, podemos citar:

- A tomada de posição axiológica ocorre mais guiada pelas emoções que por considerações de validade da proposição
- A repetição dos argumentos não checados, através, por exemplo, do compartilhamento instantâneo e exponencial, produzindo efeitos perlocucionários (AUSTIN, 2000) que obstruem a aquisição de conhecimento
- As redes sociais, e seu abuso, ampliam os espaços de interação desconectados de contextos normativos
- A recusa/renúncia da alteridade e do estabelecimento de uma relação dialógica

De todas estas características, a última é talvez a mais primordial, até certo ponto produzindo as demais. No princípio estaria o enunciado, ponto de partida da concepção de discurso Bakhtiniana, mas alterado pelo fato de que este enunciado agora:

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

- denota renúncia à alteridade
- denota renúncia ao desejo de estabelecer novo elo na cadeia discursiva
- denota renúncia à orientação para o consenso
- denota renúncia à responsabilidade pelo que se diz e pelo que se faz ao dizê-lo
- denota renúncia à checagem do conteúdo da proposição
- pressupõe um sujeito de mente fechada, que anseia por respostas simples, ainda que falsas
- é repetido instantânea e indefinidamente com o auxílio da virtualidade e de suas redes de usuários

Acreditamos que estas características são reunidas concisamente na expressão (R)enunciado. Os parênteses mostram que há elementos operando sobre o conceito fundamental de enunciado, ao mesmo tempo compondo o tema de renúncia ao acrescentar um 'r', mas também com o 're' simbolizando a repetição e compartilhamento exacerbados.

O ambiente cultural em que considerações sobre a relação de uma proposição com a realidade objetiva importam menos que elementos que disparam respostas emocionais tem sido chamado de Pós-Verdade e seus efeitos são sentidos erodindo a democracia em várias partes do planeta. O funcionamento do discurso está na base do problema e pensarmos em termos do que é que estamos fazendo ao renunciarmos ao outro, ao diálogo e à razão comunicativa, talvez tenha mais a oferecer neste momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão mais pertinente talvez seja sobre as consequências do fazer discursivo no ambiente da Pós-verdade. Žižek foi um dos primeiros a analisar o discurso a respeito dos ataques de 11 de setembro e a "guerra ao terror": *"nos sentimos livres por não termos a linguagem própria para articular nossa não-liberdade"* (ŽIŽEK, 2002). Para o

³ Tradução minha

Cesar Eduardo Duarte Elizi

autor, corremos o risco de estarmos discutindo a questão errada ao contrapor fundamentalismo versus democracia:

“E não é o mesmo hoje com a escolha 'democracia ou fundamentalismo'? Não é que, nos termos desta escolha, simplesmente não é possível escolher 'fundamentalismo'? O que é problemático na forma como a ideologia dominante impõe esta escolha para nós não é o 'fundamentalismo', mas sim a própria democracia: como se a única alternativa ao 'fundamentalismo' fosse o sistema político da democracia parlamentar liberal.” (Ibid.)

Devemos admitir o risco de que o sistema democrático já esteja em crise devido ao fato que os cidadãos/eleitores podem ser manipulados através das novas tecnologias, como no disparo de notícias falsas sobre a então candidata à presidência dos Estados Unidos Hilary Clinton. E tal risco já é bastante concreto:

“Um algoritmo pode revelar que você já possui um viés contra imigrantes, enquanto seu vizinho não gosta de Trump, que é a razão de você ver uma manchete e seu vizinho ver outra completamente diferente. Nos últimos anos, algumas das pessoas mais inteligentes do mundo tem hackeado a mente humana trabalhando para fazer com que você clique em anúncios e lhe vender coisas. Agora estes métodos estão sendo usados para lhe vender políticos e ideologias também” (HARRARI, 2018⁴).

Ainda que não desacredite na democracia, a advertência de Harari demonstra um certo pessimismo, compartilhado por Safatle em seu artigo “É racional parar de argumentar”, onde o autor questiona justamente a premissa de que a razão se realiza necessariamente através da consolidação de um horizonte de diálogo:

Sendo sociedades antagônicas, devemos neutralizar os combates e construir uma forma de convivência entre as diferenças. Mas o que fazer quando temos aqueles que defendem a tortura, que exaltam ditaduras militares ou que naturalizam a espoliação social das mulheres? (...) Mas é realmente possível acreditar que podemos resolver tais diferenças através do diálogo? (SAFATLE, 2017 p. 127).

⁴ Tradução minha

Discurso, Pós-Verdade e Liberdade

O dilema está justamente em pensar o discurso não mais orientado ao entendimento mútuo por não mais termos confiança na liberdade de escolha de nossas democracias, pensar o discurso não mais guiado por uma racionalidade comunicativa. O dilema está em pensar o discurso não mais baseado em termos do que é enunciado, mas do que é (R)enunciado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, L. Portal UOL (20 de março de 2020) Disponível em <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/29/fake-news-e-usada-para-descreditar-numeros-de-coronavirus-no-brasil.htm> Acessado em 20 de fevereiro de 2021.
- ALTERMAN, E. **When Presidents Lie: A History of Official Deception and Its Consequences**. New York: Viking, 2004. p. 305.
- AUSTIN, J. **How to do things with words**. (2nd edition) Massachusetts: Harvard University Press, 2000.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, 2016.
- BIZARRE, C. Bolsonaro presidente. (18 de abril de 2020). Disponível em: <https://www.facebook.com/FalaVerdade12/posts/667298357437671> Acessado em: 20 de fevereiro de 2021.
- BOLSONARO, J. IstoÉ Dinheiro (3 de março de 2021) Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/bolsonaro-mantem-discurso-negacionista/> Acessado em: 3 de março de 2021.
- BRAGA, F. M. et al. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito**. São Carlos, EduFScar, 2010.
- CASSAM, Q. **Vices of the mind: from the intellectual to the political**. Oxford: OUP, 2019. Não paginado.
- DUNKER, C. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: dublinense, 2017. p. 9-42.

Cesar Eduardo Duarte Elizi

- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009. p.
- FLOOD, A. (15 de novembro de 2016). "'Post-truth' named word of the year by Oxford Dictionaries". *The Guardian*.
- FRANCISCO, J. Isto não existe mais. (24 de janeiro de 2021). Disponível em: <https://luizberto.com/isso-nao-existe-mais/> Acessado em: 10 de fevereiro de 2021.
- HARARI, Y.N. The Myth of Freedom. *The Guardian* 14 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.theguardian.com/books/2018/sep/14/yuval-noah-harari-the-new-threat-to-liberal-democracy> Acessado em 20 de fevereiro de 2020
- Portal G1 (2 de abril de 2019). Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml> Acessado em: 22 de março de 2020.
- SAFATLE, V. É racional parar de argumentar. In: DUNKER, *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: dublinense, 2017. p. 125-136.
- TIBURI, M. Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja. In: DUNKER, *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: dublinense, 2017. p. 95-124.
- ŽIŽEK, S. **Welcome to the desert of the real**. Verso, 2002.

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas a Partir dos Discursos de uma Aprendiz

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Hélvio Frank

INTRODUÇÃO

São inúmeros e abundantes os estudos que, ao constatarem a complexidade constitutiva de sala de aula de língua estrangeira (LE) (inglês) indissociavelmente afetada por configurações psicológica, biológica, cognitiva, social, histórica, política e afetiva (PAVLENKO, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2010), têm sustentado a necessidade de que as emoções¹ sejam consideradas, para que a situação de aprendizagem seja tratada de forma integral e se alcance uma compreensão mais ampla do processo (BARCELOS, 2013; CASTRO, 2007; CAVALCANTI, 2011; PAVLENKO, 2014). Essa condição alimentada por saber e poder (FOUCAULT, 1979, 1980, 2010, 2014)

¹ Independentemente da amplitude de construtos existentes – afetividade, afeto, emoções etc. – conforme as filiações teóricas perseguidas, mas, ao mesmo tempo, cientes de que as terminologias acabam por diferenciar as caracterizações e concepções autorais sobre o termo adotado, nosso texto será conduzido exclusivamente pela terminologia emoções, sem deixar de mencionar a referência empregada pelo autor no original quando em alusões ou citações textuais diretas.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélio Frank

automaticamente nos convoca à reflexão sobre o vínculo existente entre discursos e emoções, de modo a incidir em nossas relações dentro e fora de sala de aula.

Lutz e Abu-Lughod (2008), baseadas nas contribuições de Foucault (2010), nos alertam para a importância de se analisarem as emoções dentro de enquadres discursivos e contextuais, isto é, de se examinarem os discursos emotivos e os discursos sobre as emoções inseridos dentro do contexto que emergem. Para as autoras, as emoções, dentro de uma vertente que chamam de “contextualismo”, útil para nós aqui neste artigo, podem ser validadas conforme as condições culturais e contextuais em que se inserem. Com base em tais perspectivas, neste texto caracterizamos aspectos discursivos das emoções a partir da problematização de um contexto de aprendizagem de LE (inglês), com vistas à ampliação de análise dos fatores emocionais dentro desse espectro. Para tanto, nas próximas seções, discutimos os caminhos das emoções já perseguidos em Linguística Aplicada e, a partir de um recorte de pesquisa, interpretamos como, pelo viés discursivo, as emoções podem incorporar aspectos identitários e pautados em relações de poder.

O CAMINHO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL

O caminho das emoções sempre foi sinuoso. A dificuldade em percorrê-lo inicia-se com a variedade de olhares sobre o mesmo construto e, conseqüentemente, com a definição e delimitação de termos². De um lado, autores como Brown (1994) entendem o afeto correspondendo-se à emoção ou sentimento, e o domínio afetivo, ao lado emocional do comportamento humano. Para Damásio (1994), cujo trabalho é citado em Arnold e Brown (1999), as emoções se caracterizam como mudanças no estado do corpo em resposta a uma situação positiva ou negativa, e os sentimentos são as percepções dessas mudanças.

² Wallon (1968), por exemplo, distingue emoções de afetividade. Para o autor, a afetividade teria maior abrangência por se aproximar das relações sociais e da interação entre indivíduos, enquanto as emoções se constituiriam como processos mais biológicos.

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

Já, segundo Scovel (1991), o domínio afetivo refere-se à emoção, sentimento, humor ou atitude que condiciona comportamentos, e também lida com as reações e motivações dos aprendizes, interferindo na aprendizagem. Como é possível notar, os conceitos até aqui esboçados parecem conceber as emoções sob uma perspectiva bastante estanque, isto é, relacionadas a questões internas e pessoais dos aprendizes.

A Abordagem Comunicativa tem uma contribuição relevante para o reconhecimento das emoções na aprendizagem de línguas ao pôr em relevo o uso linguístico e a comunicação entre falantes. Igualmente, a irrupção de estudos nas áreas de Educação, Linguagem e Psicologia, geralmente amparados na teoria sociocultural, favoreceu o debate em torno da complexidade dos processos que envolvem as emoções na construção de conhecimentos sociais, bem como de sua potencialidade social (BARCELOS, 2013; CAMARGO E BULGACOV, 2006; FRIJDA et al., 2000; HOGAN, 2011) e biossocial (BUCK, 2014).

Arnold e Brown (1999) afirmam que a afetividade deve ser tratada a partir de duas perspectivas: uma relacional e outra individual. A primeira enfoca o aprendiz enquanto ser relacional, participante de um contexto sociocultural e que, inevitavelmente, interage com outros. Dentro dessa perspectiva, estão aspectos como empatia, ambiente de sala de aula e processos transculturais que o contato com outras línguas promove. A segunda, por sua vez, prescreve que os aprendizes possuem também características individuais distintas e próprias de sua personalidade. Ou seja, cada indivíduo que se relaciona socialmente carrega em si um lado emocional intrínseco a ele. Na chamada perspectiva individual, estão incluídos fatores como inibição, extroversão, introversão, autoestima, motivação e ansiedade, os quais se constituiriam individualizados por não estarem ligados a aspectos sociais ou relacionais. Ocorreriam, então, em função de aspectos de personalidade e seriam definidos como algo interno ao indivíduo.

Contudo, entendemos que as emoções não podem ser tratadas de forma dicotomizada. Não se pode compreender o aprendiz de LE na contemporaneidade desvinculando aspectos intra e interpessoais constitutivos do contexto. Para se alcançar uma visão mais ampla de análise das emoções sob a perspectiva do contextualismo (LUTZ;

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank

ABU-LUGHOD, 2008), trazemos à discussão a teoria social da identidade (NORTON, 2000), que entende o indivíduo e o contexto social como indissociáveis. Segundo Norton (2000), as construções identitárias, que se constituem social, cultural, histórica, política e discursivamente, devem ser entendidas em meio às relações de poder. Nesse sentido, as emoções são vistas de modo indissociável das questões identitárias, as quais são construídas socialmente em relações desiguais de poder.

O CAMINHO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DA INTERAÇÃO AO DISCURSO

Emoções e discurso permeiam as pesquisas antropológicas de Lutz (1986) e de Abu-Lughod (2008), em que são analisadas questões de poder presentes na prática discursiva situada envolvendo relações sociais. Lutz (1990) observa que toda fala sobre controle emocional seria uma fala sobre o poder. No caso específico das emoções, Lutz e Abu-Lughod (2008) compreendem que os discursos emocionais na vida pública exercem controle e dominação. Por meio das emoções se desvelariam mecanismos de resistência e práticas discursivas que configuram a lógica das ações intersubjetivas, refletindo, assim, relações de poder em sociedade. Essa perspectiva política de se pensar a emoção imbuída no discurso ganhou destaque nos trabalhos das autoras para se pensar as emoções dentro de uma fala que produz aquilo sobre o que se fala de maneira contextualizada.

Como produto intersubjetivo, as emoções se associam a aspectos decorrentes das relações sociais que envolvem a aprendizagem de uma LE em circunstâncias muito particulares. À luz desse contexto, quando se alinham emoções, identidades (MOITA LOPES, 2002; NORTON, 2000) e discursos, outras relações sociais emergem e se mostram dinâmicas, uma vez que dizem respeito a um espaço de prática social, político e de construção de identidades em linguagem (PENNYCOOK, 2001; REVUZ, 2006). Na relação estabelecida entre professor e alunos, existem, por exemplo, posicionamentos, ideologias, entre outros fenômenos a englobar o aspecto discursivo e a afetar o emocional. Para Pennycook (2001, p. 147),

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

identidades socioculturais e ideologias não são construtos estáticos, deterministas, que professores e alunos de inglês como língua estrangeira trazem para a sala de aula e levam embora inalterados ao final da aula ou do curso (...). Também não são simplesmente ditadas pelo fato de [os sujeitos] serem membros de um grupo social, cultural ou linguístico (...). Antes, na prática educacional como em outras facetas da vida social, identidades e crenças são co-construídas, negociadas e transformadas em uma base contínua por meio da língua(gem).

Como podemos observar, os discursos em e sobre a sala de aula de LE (inglês) não se constituem de forma neutra. Por intermédio das práticas sociais envolvendo uso de linguagem, identidades são construídas individual e coletivamente em meio às relações de poder, hierarquias se mostram estabelecidas e significadas, negociadas ou não, e, conseqüentemente, sistemas de valores se tornam representados. Também, nesses contextos de aprendizagem, pessoas já vêm com histórias de vida, de relação com a língua e a cultura, carregada de matizes afetivos e valorativos, todos constitutivos de suas identidades. Nas palavras de Revuz (2006, p. 228-229),

[s]e é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver.

É importante, assim, salientar que a construção e negociação de identidades ocorrem, como afirmam Norton e Toohey (2011), Norton (2000) e Woodward (2000), em relações desiguais de poder. Nesse sentido, o poder é entendido não como algo que se possui e se detém, mas como algo que se exerce (FOUCAULT, 1980), e que é também constitutivo de identidades. O enfoque sobre a construção de identidades na aprendizagem de LE se justifica, assim, como importante por possibilitar compreensão sobre as relações hierárquicas sociais que se estabelecem na sala de aula. Por isso, a relevância de ser conhecido e problematizado o engajamento discursivo que posiciona sujeitos e in-

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélio Frank

terações que constroem e (re)negociam identidades, as quais se constituem como conflitantes. Pennycook (2001, p. 149) ressalta que “se levarmos a sério a ideia de que o engajamento no discurso é parte da contínua construção da identidade, então o contexto da educação de segunda língua levanta questões significativas sobre a construção e a negociação de identidade”.

De acordo com Heller (1987), é por meio da língua que a pessoa negocia sua compreensão de si mesma (*self*) em diferentes lugares e momentos no tempo. É também por meio da língua que a pessoa ganha acesso – ou esse lhe é negado – a redes sociais de poder que, por sua vez, concedem a esses aprendizes oportunidades de falar. Nesse sentido, as práticas de uso da língua não são simples expressões ou representações de algo exterior ou anterior; antes, se considerarmos a dimensão performativa da linguagem, elas participam da própria construção dos objetos de que falam.

Diante do exposto, entendemos que a natureza específica da prática social de aprendizagem de LE (inglês) em sala de aula, contendo relações hierárquicas, identitárias e de poder (PENNYCOOK, 2001; PESSOA; PINTO, 2013), acena para condições discursivas (FOUCAULT, 2014) que estabelecem uma conexão abundante para o significado das emoções. O que estamos propondo é que, sob o caráter discursivo, como veremos a seguir, as emoções de aprendizes de LE (inglês) em sala de aula, tanto ao ‘falarem sobre’ quanto ao ‘viverem’ o processo, se mostram incrustadas por relações de poder e refletidas em identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; 2013).

CONTEXTUALIZAÇÃO PARA ANÁLISE

Para as discussões qualitativas que aqui propomos, foi selecionado o material empírico gerado em um contexto de pesquisa em Linguística Aplicada, o qual explicitamos a seguir.

O contexto

As discussões travadas neste artigo decorrem de uma pesquisa realizada pela autora no ano de 2002, com uma aprendiz de LE (inglês)

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

da região centro-oeste do Brasil, cujo material empírico, à época, tinha por foco investigar práticas de identidade em contextos de aprendizagem de línguas (MASTRELLA; DALACORTE, 2008) e que, para este artigo, se destina exclusivamente às questões emocionais produzidas discursivamente por Ivana³. A participante, de 45 anos, cursava o terceiro semestre de inglês em uma escola particular de idiomas e foi entrevistada sobre suas experiências de aprendizagem em dois momentos – no início e ao final do semestre de estudos. Ivana também era aluna do último semestre do curso de Pedagogia e trabalhava como professora de alunos do segundo ano do ensino fundamental. Ela havia iniciado a aprendizagem de inglês porque, segundo ela, acreditava que o conhecimento dessa língua lhe era necessário⁴.

Sem desconsiderar as relações de poder imanentes da condição de geração da entrevista, na condição de entrevistada por uma professora pesquisadora, a aluna foi convidada a narrar sobre sua aprendizagem de LE (inglês), evidenciando: i) suas estratégias e investimentos para usar a língua dentro e fora de sala de aula, ii) sua relação com professores e colegas e iii) suas emoções em relação à língua e ao processo de aprendê-la. A entrevista, em geral, mostra histórias de aprendizagem, nas quais, “narrando sobre si próprio, [o aprendiz] constrói a si mesmo, interpreta e atribui significados à vida social” (Oliveira, 2010, p. 101). Essa é uma visão sociocultural de narrativas, segundo a qual as histórias que produzimos de nós mesmos “nos constituem como seres viventes em nossa sociedade” (ROMERO, 2010, p. 13). Tendo percorrido sobre o contexto, passamos a seguir à interpretação do material empírico.

³ O nome da participante é fictício, escolhido por ela mesma, a fim de que tivesse sua identidade resguardada. A participante assinou termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa.

⁴ Nas palavras de Ivana, o conhecimento de inglês “fazia falta na vida”. Como se verá a seguir, trechos das entrevistas serão reproduzidos entre aspas ao longo da seção de análise dos dados.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank

INTERPRETAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO À LUZ DO CONTEXTO DE IVANA

Os registros de Ivana d/enunciam condições em que suas emoções são colocadas à prova dentro de um contingente social de identidades resilientes à aprendizagem de LE (inglês). Sendo assim, para além de destacarmos a influência das emoções sobre a aprendizagem de uma LE, buscaremos compreender como as emoções de Ivana são discursivamente mobilizadas ‘para falar de’ e ‘ao falar de’ sua aprendizagem de inglês em sala de aula, com vistas à reflexão sobre a indissociabilidade entre aspectos emocionais, identitários e de poder à luz desse contexto. No primeiro excerto da entrevista, Ivana mostra o quanto o domínio emocional pode estar envolvido no processo de aprendizagem:

[1] Para mim, frequentar as aulas de inglês é um desafio. Um grande desafio. É que eu não me sinto nunca confortável nem à vontade na aula. Pelo contrário. Estou sempre nervosa, geralmente nervosa. Tenho muito medo de errar e penso que estou sempre errando. Tenho uma sensação de estar sempre em desvantagem, porque já estou mais velha, e isso não me ajuda. Então eu não fico à vontade não. Me sinto muito nervosa, ansiosa. Mas para escrever eu sou boa. Aí eu tenho mais segurança. (Ivana)

Ivana, no trecho citado, faz menção a como se sente nervosa e ansiosa em sala de aula de inglês. Para MacIntyre e Gardner (1991) e MacIntyre (1995), a aprendizagem de LE seria a disciplina ou área de estudo que mais provoca ansiedade nos aprendizes. Segundo Guiora (1984), a aprendizagem de LE é um processo psicologicamente perturbador, por ameaçar de forma direta a visão de mundo e a autoestima do indivíduo. Nesse sentido, é possível entender como Ivana nas aulas de inglês afirma estar “sempre nervosa” e “nunca confortável”⁵.

Além disso, Ivana destaca que estar velha é um fator de desvantagem na aprendizagem de LE. Sobre o fator idade, Oliveira (2010) avalia que as relações de poder existentes nas tramas de aprendizagem em

⁵ As partes entre aspas são citações retiradas das próprias falas aqui citadas das participantes dos estudos.

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

sala de aula, especialmente vivenciadas por grupos minoritários, servem para demarcar lugares e modos de agir de seus membros para com a língua/gem. Em Oliveira (2010), as participantes idosas se sentiam limitadas à aprendizagem de inglês pela própria condição da idade avançada e sempre comparavam a si próprias com os outros alunos com menos idades. Toda aquela complexidade acabava por imbricar-se às dimensões emocionais das aprendizes de terceira idade que, balizadas pelos discursos situados e de senso comum “de que só criança e pessoas mais novas aprendem LE”, construíam, na maioria delas, identidades estigmatizadas de aprendizes de LE.

Quanto aos sentimentos de Ivana, à primeira vista, eles poderiam parecer algo apenas individual, um problema pessoal, de autoestima ou de sua própria personalidade. Entretanto, o relato a seguir sugere contraposição a essa ideia:

[2] Meus colegas são legais, eu ligo para eles quando preciso saber alguma coisa, sempre me atendem. Com eles não tem problema não. Assim, só que eu preocupo, um pouco, sabe? Eu preocupo. É. Eu acho que eles acham que eu não sei nada, que eu não estou com nada porque quando chega na hora de falar eu travo. Eu não falo nada direito mesmo não, isso é verdade. Mas eu tenho que falar mesmo assim, não é? Se não, como é que faz? Aí, quando eu recebo a prova escrita, eu mostro a nota boa para todo mundo, porque aí eu quero que eles vejam que eu sei, sabe, que não é que eu não sei nada, sabe, que o problema está em ter que falar, a questão não é não saber, entende? Saber eu sei. Eu não sei falar. (Ivana)

No trecho citado, o verbo “saber” foi usado sete vezes no sentido de ter conhecimento ou domínio de algo, no caso, domínio da LE – a língua inglesa. A esse respeito, em Mastrella e Dalacorte (2008, p. 172) encontramos que a “valorização do saber na sala de aula faz parte de sua constituição enquanto lugar de relações assimétricas de poder e de acesso, em que quem domina um determinado saber possui o direito à palavra”. Para Bourdieu (1994, p. 161), o direito à palavra advém do uso de linguagem autorizada ou de autoridade, pois “não falamos a qualquer um; qualquer um não toma a palavra”. Isso significa que, na sala de aula de LE, há expectativas sobre quais usos da língua podem

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank

ser aceitos, ainda que ali seja um lugar de aprendizagem, isto é, de sujeitos em processo de aprender e de avançar no conhecimento desejado.

Nas palavras de Ivana, ela parece lutar para falar num ambiente no qual as pessoas acham que ela não está “com nada”,⁶ porque “não fala nada direito”. Com isso, o exercício do poder – por parte de seus colegas que supostamente saberiam falar a LE – promove-lhe a negação de sua identidade de falante do idioma. É assim que Ivana tem sua identidade negativamente marcada: na luta por saber, num espaço onde se objetiva o domínio do conhecimento da língua, quem “não sabe” tem seu acesso limitado. Relacionada a isso está a afirmação dela de que “eles [os colegas]⁷ acham que eu não sei nada, que eu não estou com nada, porque quando chega na hora de falar eu travo”.

De acordo com Foucault (1980), saber e poder se articulam intimamente, sendo como faces de uma folha de papel: um não se exerce sem o outro, embora não sejam a mesma coisa. Assim, para compreender o poder, segundo o autor, é preciso compreender os pontos particulares por meio dos quais ele passa, olhar para as micropráticas do poder nas instituições em que ele circula, buscar relacioná-lo com as estruturas de conhecimento que o sustentam, as quais estão presentes nos discursos que formam os objetos e os sujeitos das disciplinas. Nesse cenário, torna-se relevante considerar o saber que Ivana menciona para que se obtenha o poder, não só de falar, mas especialmente de ser ouvida na sala de aula, para não ser avaliada como alguém “que não está com nada”.

Diante disso, temos aqui a necessidade de que os relatos de Ivana sobre a forma como se sente, seu nervosismo, ansiedade e o que se poderia chamar de sua baixa autoestima sejam mais profundamente rediscutidos. Apesar de esses fatores afetivos⁸ estarem teoricamente

⁶ Matemos entre aspas as partes que se referem especificamente às falas de Ivana, participante desta pesquisa.

⁷ Inserção feita pelos autores do artigo.

⁸ O termo ‘fatores afetivos’ é usado por autores como Brown (1994), Arnold (1999) e Scarcella e Oxford (1992), conforme já relatamos no referencial teórico deste trabalho. Entretanto, aqui fazemos uso do termo somente para discutir a partir da perspectiva desses autores que buscamos revisitar criticamente. Seguindo nessa linha crítica, o próprio termo ‘fatores afetivos’ tem sido

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

incluídos como aspectos individuais dos aprendizes, conforme já indicaram Arnold (1999) e Scarcella e Oxford (1992), os trechos anteriores sugerem a necessidade de que as emoções sejam consideradas, dentro da condição enunciativa de sala de aula de LE, a partir da integração entre os domínios individual e social, observadas as condições discursivas produzidas por intermédio de tais práticas (FOUCAULT, 1980). Isso se deve ao fato de os sentimentos de apreensão e baixa autoestima serem também socialmente determinados, forjados nas relações entre os sujeitos e nos discursos de exigência sobre como devem ser os usos da língua nos contextos de aprendizagem.

Considerando, assim, as relações da sala de aula, no trecho a seguir Ivana fala sobre uma de suas professoras:

[3] Ela [a professora de língua inglesa] era muito rápida, queria que o trabalho fluísse rápido, tinha muitas atividades para fazer. Numa aula só a gente fazia um monte de coisa. Ela não era de aceitar os alunos falarem devagar muito não. Tinha uma coisa que ela fazia que mostrava assim que era para ser rápido, sabe. Ela estalava os dedos, fazendo sinais assim 'vamos, vamos'. Quando era a hora de cada um falar, ela estalava os dedos assim na direção do aluno. Aí, aquilo me dava uma confusão mental de ter que formular a resposta do jeito rápido que ela queria. Eu sei que tem que ser rápido mesmo, se não fica chato, né. Mas aí eu ficava nervosa demais. Isso me marcou muito. Mas ela era boa, sabia bem a língua assim, né. Era boa, falava bem. O problema era mais eu mesmo. (Ivana)

De acordo com Moita Lopes (2002), a escola e, portanto, a sala de aula, é lugar legitimado de construção de conhecimentos e significados nem sempre contestados. No trecho narrado por Ivana, os rituais de controle da professora, em posição hierárquica de exercício de poder, podem ser também percebidos através da forma como a docente age em sala de aula. Conforme relata, a aula tinha um ritmo próprio, uma maneira própria em que as falas e a participação dos alunos deveriam acontecer: a professora "era muito rápida, queria que o trabalho fluísse rápido, tinha muitas atividades para fazer. Numa aula só (...) fazia um monte de coisa. Ela não era de aceitar os alunos falarem devagar muito não".

repensado, dando lugar a análises mais amplas sobre emoções (Pavlenko, 2014).

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank

Como as práticas discursivas no contexto escolar desempenham um papel de grande importância no desenvolvimento da conscientização dos aprendizes sobre suas identidades e sobre as dos outros (Moita Lopes, 2002), no relato de Ivana é possível perceber como o ritmo imposto pela professora acaba também impondo verdades a respeito dos próprios aprendizes. De acordo com a aluna, “quando era a hora de cada um falar, ela [a professora] estalava os dedos assim na direção do aluno. Aí, aquilo dava uma confusão mental de ter que formular a resposta do jeito rápido que ela queria”. Diante da figura de autoridade no ambiente de ensino-aprendizagem, Ivana justifica – e não questiona – a ação da professora ao dizer que “Eu sei que tem que ser rápido mesmo, se não fica chato, né”, de maneira a reforçar e legitimar o poder exercido pela professora em sala de aula. Ao mesmo tempo, ao não se encaixar no que seria considerado o modo apropriado de participar das aulas, Ivana é inscrita como sujeito não adequado, o que lhe confere uma identidade em posição de desajuste e desencaixe perante a cultura da sala de aula. Assim, nesses embates de identidade, percebemos que a maneira como ela relata se sentir durante as aulas – “nervosa demais” – não pode ser dissociada de como as relações constroem sua identidade naquele contexto.

Outra questão que a aprendiz também relaciona com seus sentimentos de nervosismo diz respeito à relação imposta à sua identidade de falante de língua materna português:

[4] Minha professora vivia me dizendo: ‘Ivana, *forget Portuguese*’. Esquece o português, né. E o tempo todo ela falava aquilo para mim. Esquece o português. Pois como que eu vou esquecer o português se eu não sei outra língua? Como? Não tinha jeito. É claro que você pensa em português na hora que você vai falar. Não pensa? Claro que pensa. E ela mandava eu esquecer o português. Eu ficava confusa demais, super nervosa. Aí eu me perdia. Isso me marcou muito. (Ivana)

De acordo com Revuz (2006), somos seres em língua, ou seja, a língua é fundante e estruturante de nossa identidade. Esse fato torna o processo de aprendizagem de LE (inglês) em sala de aula ainda mais complexo e permeado de identificações, já que buscamos, por meio das línguas com as quais estamos envolvidos, relações conosco mes-

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

mos, com os outros e com o saber. Podemos, então, entender a ansiedade de Ivana em relação ao pedido da professora para que esquecesse o português. Esquecer sua língua materna seria a impossibilidade de Ivana se fazer sujeito naquele contexto e dele participar: “Pois como que eu vou esquecer o português se eu não sei outra língua?”. Novamente, é possível entender que as vontades de verdade sobre como deve ser o processo de aprender línguas também são constitutivas das construções identitárias: à medida que Ivana se vê obrigada e ao mesmo tempo impossibilitada de esquecer sua língua materna, encaixa-se numa identidade de desajuste no embate entre o real e o ideal da aprendizagem. Com isso, a aluna afirma que “ficava confusa demais, super nervosa”, o que conduz à compreensão de que os sentimentos de nervosismo e ansiedade não são simplesmente questões individuais, mas são também social e discursivamente construídos nas relações dos contextos de ensino-aprendizagem e nas verdades ditas sobre como esse processo deve ser.

Tomando então o discurso dogmatizante de que seria necessário esquecer o português e vendo em si mesma a impossibilidade de atingir tal estado, Ivana não consegue participar das aulas, como ela mesma afirma:

[5] Minha motivação? Eu sempre tive muita motivação, senão não teria procurado um curso e insistido. Eu realmente tenho motivação, procuro aprender, busco outras fontes, computador etc. Agora, na hora de me comunicar na sala de aula, é mais difícil. Eu fico me perguntando... por que eu não vou lá e não solto a língua, não é? Mas eu travo. Então na hora de falar com os colegas, que são quem interage comigo no inglês, eu não falo. Tenho medo. Como é que eu vou falar? Eu ligo tudo ao português, eu não coloco as palavras sempre na hora na ordem certa, e tudo mais. Então como é que eu vou falar? (Ivana)

O questionamento de Ivana em “como é que vou falar?” pode oferecer, no próprio trecho citado, indícios de respostas. De que maneira ela poderia fazer uso da palavra na sala de aula com os outros falantes daquele contexto? Sendo aluna, não seria esperado que ela então produzisse falas, participasse das interações, mostrando assim sua aprendizagem em processo? Entretanto, sua pergunta insistente é “como é que eu vou falar?”. Apesar de ter o desejo de aprender e a motivação para buscar a aprendizagem, como Ivana poderia falar? Ou seja, como

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélio Frank

poderia fazer uso da própria língua para desenvolver suas habilidades linguístico-comunicativas, as quais, segundo Savignon (1991), seriam essenciais para a aprendizagem de uma nova língua? Sobre isso é interessante retomar o que Norton (2000) apresenta como sendo um paradoxo na aprendizagem: para aprender é preciso participar de práticas comunicativas na nova língua; entretanto, para participar delas, é preciso já ter um domínio considerado adequado da LE. Em Mastrella (2007, p. 291) também encontramos que esse é um paradoxo imobilizador, emudecedor,

do qual aparentemente não se vê saída, a não ser que se questionem as firmes bases que o sustentam – as assimetrias de poder que constituem, com “naturalidade”, quem pode e quem não pode falar, o caráter do erro no processo de aprendizagem, as “verdades” sobre quem está apto a aprender uma língua estrangeira e também qual é o lugar legitimado de ensino, quais instituições são e não são capazes de fazê-lo com eficácia.

Dessa maneira, é necessário considerar, como já vem sendo discutido ao longo deste trabalho, que questões emocionais não seriam apenas fatores individuais, como em geral encontramos na literatura de Linguística Aplicada e de Aquisição de Segunda Língua. Antes, como mostra o material empírico que informa este artigo, muitas vezes as emoções estão atreladas a questões identitárias, que, por sua vez, têm a ver com ‘quem os sujeitos se tornam quando usam a LE num espaço social e discursivo’. Ao estarem atreladas a questões de identidade, as emoções estão também dinamicamente imbricadas em questões políticas, ou seja, a relações desiguais de poder que determinam quem pode ou não falar e quem tem ou não autoridade para ser ouvido.

Em analogia à percepção de Lutz (1990) sobre a comunidade Ifaluk por ela pesquisada, equivale dizer que quando Ivana fala de suas emoções, ela não fala de algo que está internamente em sua cabeça, mas fala daquilo que se passa no mundo e nas suas relações com os outros a sua volta. É exatamente este o potencial que os aspectos emocionais, ao serem analisados, precisam invocar: a articulação entre o universo interpessoal e o universo moral. Aquele que faz um julgamento emocional de um evento deveria, pois, negociar essa declaração com as outras pessoas ao redor, a fim de discursivamente se re/construir.

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

Contudo, as emoções são por vezes silenciosas, nem sempre percebidas ou aparentes nos processos de ensino-aprendizagem de LE (inglês). Muitas vezes, quando não silenciosas, isto é, quando vindas à tona, fatores como ansiedade, nervosismo ou baixa autoestima, por exemplo, insistem em ser silenciados ou atribuídos como algo da personalidade individual dos aprendizes ou de suas histórias pessoais. Entretanto, nas circunstâncias que envolvem Ivana, os sentimentos de tensão e nervosismo e as sensações de inadequação para a aprendizagem estão embebidos de relações de poder que se estabelecem dentro e fora do contexto da sala de aula, em que são determinadas certas condições, como um domínio prévio da língua, para se fazer uso da palavra na nova língua.

Consideramos importante ressaltar, a partir da análise dos dados, que o que muitas vezes é concebido como problemas e inadequações pessoais são condições determinadas também por estruturas sociais. As emoções, que então poderiam ser concebidas como algo individual e interno ao aprendiz, passam a ser vistas a partir das histórias e relatos de vários aprendizes, à luz das teorias sobre identidades, como condições compartilhadas e, portanto, sociais, sendo assim também relacionais, discursivas, políticas, culturais, históricas.

Segundo Norton (2000), é preciso entender as histórias e experiências de vida dos alunos para criar condições de interação que os ajudem a requerer o direito à fala. Assim, entendemos que os próprios alunos podem desenvolver compreensões sobre as posições que ocupam nos contextos em que podem fazer uso da língua, compreendendo o estado discursivo de suas emoções, a fim de requererem seu direito à fala e usá-lo para seu próprio benefício e interesse. Relacionada a esses aspectos está outra implicação que aqui enfatizamos: a necessidade de as questões emocionais no ensino-aprendizagem de LE se tornarem cada vez mais presentes nos currículos de formação de professores e aprendizes de línguas.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélivio Frank

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir de que maneira aspectos emocionais, de uma perspectiva discursiva, se inscrevem nos jogos de poder, saber e de ser de uma aprendiz de LE (inglês). Entendemos que os fatores afetivos não são simples questões individuais, sendo importante considerar sua relação com aspectos identitários e de relações de poder, no sentido de contribuir para uma compreensão revisitada sobre a maneira como alguns autores tradicionalmente compreendem emoções e aprendizagem de LE (inglês) em sala de aula. Para tanto, é preciso conceber a sala de aula de línguas como um lugar social em que os discursos circulam como formas de poder institucionalizadas que, por sua vez, agem de modo a regular os sujeitos ao consenso das condições sociais estabelecidas. Assim, torna-se imprescindível observar que as emoções não são simplesmente fatores internos ou individuais que categorizam os aprendizes conforme eles se sentem, mas, sobretudo, constroem significados para as questões discursivas e identitárias.

Não sugerimos que os relatos de Ivana, analisados neste trabalho, sejam generalizados como condição presente na experiência de todo e qualquer aprendiz. Entretanto, se considerarmos que as particularidades do processo de ensinar e aprender línguas não estão dissociadas dos discursos que constroem a normalidade e o padrão do que vem a ser um bom aprendiz (Norton e Toohey, 2001), temos então que tais depoimentos devem ganhar espaço para reflexão. Fazer isso, a nosso ver, significa, dentre outras coisas, promover o engajamento no diálogo colaborativo, que valoriza e problematiza as experiências vivenciadas, sem essencializá-las, ou seja, buscando localizá-las enquanto construídas e, portanto, passíveis de transformações. Se a sala de aula de LE (inglês) é um mundo no qual podemos nos reinventar por meio das ideias, das práxis e do discurso, é preciso que ampliemos nossa percepção sobre as emoções, buscando incluí-las em nossa agenda de problematização. Afinal, o mundo assume a cor que nossas emoções lhe dão. Sendo assim, acreditamos, como Hooks (1994, p. 207), que “com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

um lugar de possibilidades”, dentro do qual é preciso “abertura de espírito e de coração que permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras”.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L. Shifting politics in bedouin love poetry. In: LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. (Ed.). **Language and the politics of emotions**. Cambridge: Cambridge University, 2008. p. 24-45.
- ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: J. ARNOLD (ed.), **Affect in language learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIN; A. M. CARVALHO (Org.), **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. In: R. ORTIZ, R. (Org.), **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- BUCK, R. **Emotion: a biosocial synthesis**. New York: CUP, 2014.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Introdução. In: D. CAMARGO; Y. L. M. BULGACOV (Org.), **Identidade & emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 11-22.
- CASTRO, S. T. R. O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem de língua estrangeira em cursos de Letras. In: E. R. SILVA; E. Y. UYENO; M. J. M. ABUD (Org.), **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral, 2007. p. 187-208.
- CAVALCANTI, B. A. P. **Representações discentes sobre a afetividade nas aulas de inglês de uma escola técnica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2011. 117 p.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hêlvio Frank

- DAMASIO, A. **Descartes' error**: emotion, reason and the human brain. New York: Avon, 1994.
- FOUCAULT, M. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977. New York: Seabury Press, 1980.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Batista Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. The influence of emotions on beliefs. In: N. H. FRIJDA; A. S. R. MANSTEAD; S. BEM (Ed.). **Emotions and beliefs**: how feelings influence thoughts. Cambridge: CUP, 2000. p. 1-9.
- GUIORA, A. Z. The dialectic of language acquisition. **Language Learning**, 34, 3-12, 1984.
- HELLER, M. The role of language in the development of ethnic identity. In: J. PHINNEY; M. ROTHERAM (Ed.). **Children's ethnic socialization**: identity, attitudes and interactions. Newbury Park: Sage Publications, 1987. p.180- 200.
- HOGAN, P. C. **What literature teaches us about emotion**: studies in emotion and social interaction. Cambridge: CUP, 2011.
- HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.
- LUTZ, C. The domain of emotions word on Ifaluk. In: HARRÉ, R. (Ed.). **The social construction of emotions**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 267-288.
- LUTZ, C. Morality, domination and understandig of "justifiable anger" among the Ifaluk. In: SEMIN, G.; GERGEN, K. **Everyday understanding**. Londres: Sage, 1990. p. 204-226.
- LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. **Language and the politics of emotion** New York: Cambridge University Press, 2008.
- MACINTYRE, P. D. How does anxiety affect second language learning? a reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**, 70, 90-99, 1995.

Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas

- MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language anxiety: its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. **Language Learning**, 41, 513-534, 1991.
- MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira**: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. Goiânia, GO. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás – UFG, 2007.
- MASTRELLA, M. R.; DALACORTE, M. C. F. Resignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: D. K. REES; H. A. B. MELO; M. C. F. DALACORTE (Org.). **Múltiplas vozes**: estudos interculturais, estudos de bilinguismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2008. p. 162-187.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem ensina e onde se aprende inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 345-362, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: I. SIGNORINI (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 303-332.
- NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Pearson Education, 2000.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, 35(2), p. 307-322, 2001.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44(4), p. 412-446, 2011.
- OLIVEIRA, H. F. **À flor da terceira idade**: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2010. 191 p.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e H lvio Frank

- PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: D. GABRYS-BARKER; J. BELSKA (Eds.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 3-28.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, R. R.; PINTO, J. P. Das resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 52(1), p. 31-51, 2013.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. SIGNORINI (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 213-231.
- ROMERO, T. R. S. Paisagens em (re)construção. In: T. R. S. ROMERO (Org.). **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas, Pontes, 2010. p. 303-320.
- SAVIGNON, S. Communicative Language Teaching: state of the art. **TESOL Quarterly**, 25, p. 261-278, 1991.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of Language Learning: the individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle e Heinle, 1992.
- SCOVILL, T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. In: E. K. HORWITZ; D. J. YOUNG. (Ed.). **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991. p 15-23.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. SILVA (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística: Algumas Problemáticas e Outras Possibilidades

Cristiane Rosa Lopes
Carla Conti de Freitas

INTRODUÇÃO

Um grande desafio da educação na contemporaneidade é promover práticas que interrompam a reprodução de narrativas do sistema colonial, que são responsáveis pela manutenção de saberes hegemônicos e corroboram a invisibilidade e a marginalização de grupos subalternizados. Na área da educação linguística destaca-se a necessidade de desvincular a lógica colonial das concepções de língua, das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos etc. Esse é um exercício que requer uma mudança de perspectiva, para que letramentos pluralizados, conhecimentos produzidos em contextos não-hegemônicos e diferentes maneiras de coexistência sejam considerados. Queiroz (2020, p. 23) pontua que, no Brasil, os processos de construção do saber são bastante influenciados pela herança colonial, que determina “inclusive quem pode e quem não deve controlar a produção, circulação e interpretação do conhecimento”.

Assim como Silvestre (2018, p. 257), entendemos que a educação linguística deve ser um processo de construção de repertórios linguísticos, que seja

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

capaz de provocar *movimentos* de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o viés *crítico* nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades. (SILVESTRE, 2018, p. 257, grifo da autora)

Desse modo, para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica, as/os professoras/es e demais envolvidos precisam estar atentas/os para as características e para as formas de uso de materiais didáticos e de tecnologias digitais nas aulas, pois eles fazem parte não só de práticas de produção de conhecimentos, mas também da pluralidade de relações, valores, linguagens, culturas, identidades, dentre outras, que ocorrem dentro do contexto educacional. E, no caso das tecnologias digitais, também em várias outras práticas sociais cotidianas das pessoas no mundo contemporâneo.

Tendo em vista a promoção de uma educação linguística, que considere as pluralidades que nos constituem e nos cercam, e com as quais interagimos cotidianamente, pesquisadoras/es do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POS-LLI/UEG), participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE/CNPq/UEG), de diferentes linhas de pesquisa, têm desenvolvido estudos que ampliam nosso entendimento acerca do uso de materiais didáticos e de tecnologias digitais nas salas de aula de línguas.

A partir de percepções advindas da realização de alguns desses estudos, nossos objetivos, neste capítulo, são: (i) discutir algumas problemáticas na educação linguística, relativas a materiais didáticos e tecnologias digitais; (ii) refletir sobre novas possibilidades de educação linguística proporcionadas pelo uso de tecnologias digitais.

ALGUMAS PROBLEMÁTICAS

Antes do período de ensino remoto, a principal problemática em relação aos materiais didáticos usados na educação linguística era a centralidade e, em alguns contextos, a exclusividade do uso de livros

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística

didáticos, cujas características muitas vezes não coadunam os princípios de uma educação voltada para a formação de uma sociedade com mais justiça social. Ressaltamos que

[é] papel da educação em geral e da educação linguística em especial, assumir posições que levem ao empoderamento do(a) aprendiz para o uso consciente e crítico da língua não apenas para retratar uma realidade, mas principalmente para questionar e problematizar essa realidade, promovendo ações de mudança. (PEREIRA, 2018, p. 53)

Nessa direção, é essencial que os materiais didáticos usados na educação linguística rompam com “valores implantados por ideologias que privilegiam a homogeneidade cultural e que perpetuam práticas racistas e sexistas, violentando os direitos civis das minorias” (SCHEYERL, 2019, p. 14). No entanto, pesquisas desenvolvidas recentemente por participantes do GEFOPLE apontam que livros didáticos de línguas, adotados em instituições educacionais em Goiás, têm características que necessitam ser problematizadas.

Lopes e Santos (2020), por exemplo, problematizam características de duas séries de livros didáticos de língua inglesa: a *Touchstone* (MC CARTHY; MC CARTEN; SANDIFORD, 2005), da editora Cambridge, utilizada em alguns cursos de licenciatura em Letras de uma universidade pública; e a *Enjoy it! Kids* (SIQUEIRA et al, 2016), da editora Standfor, adotada por uma escola particular de educação básica. Sobre os livros da série *Touchstone* (MC CARTHY; MC CARTEN; SANDIFORD, 2005), as pesquisadoras pontuam que eles têm as mesmas características de outros livros didáticos de língua estrangeira que, devido à forma como concebem a representação do mundo, são denominados por autores brasileiros como sendo uma “Disneylândia Pedagógica” (SIQUEIRA, 2012), um “reino encantado”, sem pobreza ou desigualdades sociais (ANJOS, 2019), um “mundo uniforme”, sem problemas e sem conflitos (TILIO, 2010), uma “ilha da fantasia”, uma sociedade artificialmente feliz (LEFFA, 2005).

Por isso, o uso desse tipo de livro didático em cursos de licenciatura em Letras, ou seja, em cursos de formação de professoras/es de línguas, reforça e dá continuidade a práticas advindas de ideologias colonialistas e hegemônicas, que foram implementadas na área de ensino de línguas e formação docente.

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

(...) é um tipo de material que além de trazer uma representação de um mundo sem diversidades e conflitos, reforça a autoridade da figura do falante nativo, favorece uma visão monolíngue de ensino, como também uma concepção apolítica de língua/linguagem. Além disso, a neutralidade temática nesse material, que propõe apenas conteúdos triviais para aulas, não atende às demandas das relações sociais cada vez mais complexas na contemporaneidade. (LOPES e SANTOS, 2020, p. 152)

A série *Enjoy it! Kids* (SIQUEIRA et al, 2016), por sua vez, traz muitas representações imagéticas que contribuem para a manutenção de uma visão binária, hierárquica e sexista de gênero, reforçando estereótipos do que é “naturalmente” feminino ou masculino. As pesquisadoras identificaram que o principal papel social destinado à mulher nas imagens dos livros é o de cuidadora de crianças, prática que vincula o sexo feminino ao serviço doméstico e à maternidade, contribuindo para a naturalização dessas práticas como pertencentes exclusivamente ao universo feminino. Considerando que a sala de aula, como qualquer contexto, é um lugar de disputas sociais, no qual as identidades são construídas através dos discursos produzidos, é fundamental que os materiais didáticos não reforcem a produção de hierarquias, estereótipos e desigualdades de gênero.

(...) já que as hierarquias de gênero e sexual são duas das várias dimensões que constituem – de forma interseccional com as hierarquias de classe, de raça, de divisão internacional do trabalho, político-militares, espiritual, epistêmica e linguística –, a matriz de poder colonial (QUIJANO, 2000) que caracteriza o atual sistema-mundo. No que diz respeito à hierarquia de gênero, privilegiam-se os homens em detrimento das mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outros tipos de relação entre os sexos e, no que concerne à hierarquia sexual, privilegia-se a heterossexualidade relativamente a outras sexualidades (GROSFOGUEL, 2010). (PESSOA, 2019, p. 47)

Vasconcelos e Lopes (2021) problematizam a seleção de autoras/es dos textos escritos da série de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, denominada Português: Trilhas e Tramas (SETTE et al., 2016). Esta série, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018, estava sendo adotada em 2020 por sete escolas estaduais da região noroeste de Goiás. A partir da análise

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística

sobre quem são as/os autoras/es dos textos escritos, ou seja, quem são as/os construtoras/es dos saberes disponibilizados nesse formato na série de livros didáticos, as pesquisadoras identificaram indícios de que o material analisado reflete aspectos de uma educação de viés colonial, que pressupõe uma postura “hierarquizada entre os sujeitos (predeterminando aqueles que sabem e os que não sabem)” (QUEIROZ, 2020, p. 94). Em primeiro lugar, por conter uma grande predominância de textos, cujos autores são homens brancos da região sudeste do Brasil. Além disso, há uma invisibilidade das mulheres negras e indígenas e de outros grupos subalternizados como produtores de conhecimentos, ou seja, como autoras/es dos textos selecionados para compor os livros didáticos analisados.

No período de ensino remoto (2020-2021) em decorrência da pandemia do Covid-19, “contrariando o nosso direito de escolha, a leitura do e no mundo digital invadiu as nossas casas e salas de aula, se tornando uma condição para realização das atividades escolares e universitárias” (FREITAS e AVELAR, 2021, p. 92). Com essa mudança repentina de aulas presenciais para virtuais, foi necessária uma ampliação do uso de tecnologias digitais, principalmente de sala de aula virtual (*Google Classroom*), de ferramentas de videoconferência (*Zoom* e *Google Meet*) e de aplicativos (*WhatsApp*), entre outros recursos, impactando a tradicional utilização dos livros didáticos nas salas de aula de línguas.

A pesquisa de Faria (2022), desenvolvida a partir de uma experiência de formação continuada para educação linguística crítica, traz discussões sobre as percepções de seis professoras/es de línguas de diferentes escolas públicas de educação básica de Goiás, relativas a mudanças no uso de materiais didáticos e outros recursos pedagógicos, dentre eles as tecnologias digitais, durante o período de ensino remoto. De acordo com os relatos das/os professoras/es, antes da pandemia, o que era mais usado em suas aulas era o livro didático.

Com o início do ensino remoto, ocorreram três situações diferentes: (i) nas escolas em que não houve o recebimento dos livros didáticos do PNLD (2020) ou a distribuição deles para as/os alunos, houve a disponibilização de fotocópias de partes dos livros para as/os alunos ou o envio digitalizado através do aplicativo *WhatsApp*. Apesar de o

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

livro didático continuar a ser usado, passou a ser com uma frequência menor, pois materiais enviados pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás e de atividades disponibilizadas no *Portal NetEscola*¹ foram os mais utilizados; (ii) nos contextos em que as/os alunas/os não tinham acesso à internet, o livro didático, quando já não era, passou a ser o material mais utilizado. As/os alunas/os recebiam planos de atividades quinzenais, que traziam orientações sobre quais atividades do livro deveriam ser feitas; (iii) já nos contextos em que as/os alunas/os tinham acesso à internet, o livro didático continuou a ser usado, com a diferença de a mediação da/o professor/a para o desenvolvimento das atividades do livro também ocorrer através da plataforma *Google Meet*.

Nas percepções das/os professoras/es, participantes na pesquisa de Faria (2022), sobre as formas como ocorreram suas práticas de educação linguística no período de ensino remoto, não percebemos indícios de que houve uma ampliação de perspectivas em relação a novas possibilidades de uso da linguagem nos contextos em que ambientes digitais foram usados. Também não identificamos indícios de que essas experiências tivessem oportunizado reflexões críticas, que extrapolassem “a visão dos ambientes virtuais como recurso, evitando que eles sirvam como mero suporte para as formas tradicionais de ensino-aprendizagem” (FREITAS e AVELAR, 2021, p. 105). Pelo contrário, algumas práticas descritas, como, por exemplo, o uso do aplicativo *WhatsApp* para envio de atividades digitalizadas do livro didático, indicam a utilização dessa tecnologia como um meio para a continuidade do tradicional uso de livro didático nas aulas de línguas.

Problemáticas, como as discutidas aqui, reforçam a necessidade de (re)pensarmos a formação de professoras/es de línguas, de forma a promover análises críticas de materiais didáticos e de experiências de multiletramentos, que considerem as culturas de referência das/os alunas/os e os gêneros, mídias e linguagens que elas/es usam (ROJO e MOURA, 2012), ampliando, assim, o repertório de possibilidades de educação linguística.

¹ <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/>

OUTRAS POSSIBILIDADES

Conforme já mencionado, outras possibilidades para o uso de tecnologias digitais na educação linguística têm sido estudadas por pesquisadoras/es do GEFOPE, visando, por exemplo, investigar em que sentido práticas de multiletramentos propostas e realizadas com e por professores de línguas em formação “apontaram para praxiologias capazes de romper com paradigmas tradicionais de compreensão da linguagem, em espaços virtuais, e de abrir as possibilidades de leitura do e no mundo atual” (FREITAS e AVELAR, 2021, p. 94).

É importante ressaltar que o mundo atual “nos obriga a atuar de maneira diferente na nossa sala de aula” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279), pois temos que considerar as multiplicidades e complexidades que o permeiam. Uma das características do mundo de hoje são as interações digitais, realizadas por meio de celulares, computadores e *tablets*. O uso de tais tecnologias demanda de seus interagentes o desenvolvimento de novas práticas de linguagem, já que requer diferentes habilidades de leitura e escrita, decorrentes, por exemplo, da possibilidade de combinação “de diferentes modalidades comunicativas que vão além da escrita tradicional, como por exemplo, os gestos, imagens estáticas ou em movimento, sons, gráficos, dentre outros” (AVELAR e FREITAS, 2020, p. 61). Sendo assim, é essencial que os cursos de formação de professoras/es de línguas promovam reflexões sobre as novas possibilidades de uso de linguagem, advindas das práticas digitais da cibercultura.

Todavia, percebemos que os cursos de licenciatura em Letras ainda não têm currículos, que sejam capazes de dar condições para que as/os professoras/es de línguas em formação desenvolvam um conhecimento crítico acerca das potencialidades do uso de tecnologias digitais na educação linguística. Nessa direção, as pesquisas desenvolvidas por Tavares (2019) e por Avelar (2020) oportunizaram espaços para que professoras/es de línguas em formação pudessem experienciar o uso de diferentes ambientes virtuais, e não apenas ler e discutir teorizações e experiências de outras pessoas sobre o assunto.

Numa investigação sobre práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professoras/es de língua inglesa, Tavares

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

(2019) propôs o trabalho com o *Padlet*, que é um aplicativo que permite a criação de murais virtuais para construção, compartilhamento e/ou organização de tarefas, cronogramas e vários outros conteúdos em formato multimídia (texto escrito, imagens, áudios, vídeos, hiperlinks etc.). Podendo ser, dessa forma, um ambiente educacional digital que, de maneira dinâmica, flexível e interativa, proporciona práticas de multiletramentos na educação linguística e na formação docente.

Nessa proposta de Tavares (2019), realizada a partir de experiências vivenciadas em oficinas temáticas de língua estrangeira, as/os participantes do estudo utilizaram o *Padlet* para postagens interacionais e colaborativas de textos escritos, imagéticos e audiovisuais, para reações (como, por exemplo, curtir/descurtir) e para participação em enquetes. As atividades propostas tiveram o intuito de gerar reflexões sobre o aplicativo, que extrapolassem seu uso como recurso tecnológico. O uso do aplicativo teve como principal propósito servir como um ambiente de construção e de ampliação de sentidos, condizente com duas premissas essenciais dos multiletramentos, que são: a pluralidade cultural trazida pelas/os autoras/es e leitoras/es e a diversidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na produção dos significados (ROJO e MOURA, 2012).

De forma similar, os jogos digitais (*games*) também atendem essas premissas dos multiletramentos, pois “implicam uma diversidade de habilidades e modos de construção de significados que incluem o visual, o sonoro, o espacial e o gestual, além do próprio texto escrito” (ZACCHI, 2017b, p. 66), como também promovem agência, que é fomentada pela interatividade e pelas diversas escolhas que as/os jogadoras/es podem fazer.

Partindo da constatação das potencialidades dos jogos digitais para a educação linguística, Avelar (2019) propôs uma ação extensionista para professoras/es de língua inglesa, que promoveu espaços para experiências com os *games*. De acordo com a pesquisadora, os jogos, além de “se integrarem às atividades cotidianas da sociedade contemporânea, mobilizam novas manifestações de linguagem construídas a partir da diversidade cultural e de recursos semióticos provenientes da cibercultura” (AVELAR, 2021, p. 24). As interações e reflexões crí-

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística

ticas advindas dessas experiências das/os professoras/es com os jogos, propiciaram novos entendimentos sobre práticas digitais, novas formas de linguagem e novas formas de construir sentidos.

Além disso, os jogos digitais experienciados pelas/os professoras/es participantes do estudo instigaram a discussão de questões de gênero, meio-ambiente, preconceito, desigualdade sociais, dentre outros, contribuindo para uma educação crítica, mesmo quando não era essa a proposta do jogo. A possibilidade de reflexão crítica com os jogos digitais vai “além do ato de posicionar-se a respeito de uma determinada questão e abarca novas possibilidades de ser, pensar e agir” (ZACCHI, 2017a, p. 238).

As novas mídias, dentre elas os jogos digitais,

fornece aos usuários uma gama muito mais ampla de ações que não estavam necessariamente no seu desenho original. Embora se possa dizer o mesmo das mídias tradicionais, as novas mídias de comunicação apresentam um maior grau de agência, dinamicidade, colaboração e compartilhamento. Dessa forma, processos de construção de conhecimentos, sentidos e identidades requerem um maior grau de negociação. (ZACCHI, 2017a, p. 239)

As experiências com os jogos digitais nessa ação de formação docente possibilitaram não apenas uma expansão de perspectiva em relação ao uso dessa tecnologia, que passou a ser compreendida com uma prática de multiletramento, mas também uma expansão do exercício interpretativo, situado contextualmente, que é demandado das/os jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o retorno do ensino presencial, é importante analisarmos as transformações em relação ao uso de livros didáticos e de tecnologias digitais, ocasionadas pelas experiências vivenciadas na educação linguística em ambientes virtuais. São transformações que contribuíram para a promoção de uma educação linguística, que favorece a construção de uma sociedade com mais espaços para outras formas

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

de ser e agir no mundo? São transformações que geraram novas percepções sobre as possibilidades de educação linguística com o uso de tecnologias digitais?

Estudos, como os desenvolvidos por pesquisadoras/es do GEFO-
PLE, têm nos ajudado a expandir nosso entendimento sobre essas
questões, indicando: (i) aspectos que necessitam ser problematizados
nos livros didáticos, para que eles estejam mais coerentes com uma
proposta de educação linguística, que almeje contribuir para uma so-
ciedade com mais justiça social; (ii) possibilidades de interações com
a cibercultura, que não estão limitadas ao uso da tecnologia digital
apenas como ferramenta, mas principalmente como meio de produção
de novas práticas de linguagem e de novos sentidos na educação lin-
guística.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávius Almeida dos. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2019.
- AVELAR, Michely Gomes. *Game on: experiência com games na formação de professores de língua inglesa*. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.
- AVELAR, Michely Gomes. *Games na formação de professores de línguas*. Goiânia: Editora Scotti, 2021.
- AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de. *Press play to start: games na formação de professores de língua inglesa*. *Revista UFG*, Goiânia, v.19, 2019.
- AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de. (Re)pensando as práticas de linguagem em tempos digitais. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. (Orgs.). *Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?* 1ed. Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 60-68.
- FARIA, Simone de. *Percepções de Professores/as de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica*. 2022. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade)

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística

- Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2022.
- FREITAS, Carla Conti de; AVELAR, Michely Gomes. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.
- LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: MAXIMINA, M. F. et al, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 203-218
- LOPES, Cristiane Rosa; SANTOS, Sueli Paiva dos. Problematicar ou silenciar?: Uma análise de livros didáticos de língua inglesa. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. (Org.). *Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?* 1ed. Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 149-160.
- MENEZES DE SOUZA. Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. *Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.
- MC CARTHY, Michael; MC CARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. *Touchstone*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; Silvestre, VIANA, Viviane Pires; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 47-57.
- PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, Daniel Ferraz; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. *Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 35-53.

Cristiane Rosa Lopes e Carla Conti de Freitas

- QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. *Prefácio*. In: ANJOS, Flávio Almeida dos. *Ideologia e omissão em livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019, p. 11-14.
- SETTE, Graça et al. *Português: trilhas e tramas*, volume 1, 2ª ed., São Paulo: Leya, 2016.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; Silvestre, VIANA, Viviane Pires; MONTE-MÓR, Wal-kyria. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.
- SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo no material didático de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-35.
- SIQUEIRA, Lilian; VALENTE, Sueli; IBANEZ, Roberta. *Enjoy it! Kids*. 2ª ed., Editora Standfor, 2016.
- TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: REVELLI, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 151-173, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wvRpJx>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- TAVARES, Dayanny Sousa. *Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.
- TÍLIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist* (PUC/SP), v.31, n.2, p. 167-192, 2010.
- VASCONCELOS, Vanderlene Ferrassoli Santos; LOPES, Cristiane Rosa. Aspectos de colonialidade nas autorias dos textos de um livro

Livros Didáticos e Tecnologias Digitais na Educação Linguística

didático de língua portuguesa. In: SILVA, Eduardo Batista da; GONÇALVES, Rodrigo Borges. (Org.). *Recortes linguísticos sob uma perspectiva intercultural*. 1ed. Maringá: Uniedusul, 2021, v. 1, p. 74-80.

ZACCHI, Vanderlei José. Dimensões críticas no uso de jogos digitais. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes editores, 2017a, p. 221-242.

ZACCHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberbal Franco (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes editores, 2017b, p. 63-76.

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Lígia Christie Coelho Silva

Patrícia Alves Santos Oliveira

SETTING THE SCENE

Em que ambientes professoras(es) podem contar suas histórias? Onde podem encontrar um grupo que deseje ouvir com cuidado o que têm a dizer e esteja disposto a responder com empatia ao compartilhar suas tantas outras histórias? Bem, as histórias compartilhadas e discutidas neste texto foram contadas em um grupo formado por professoras(es) que se reúnem para compartilhar suas práticas, para discutir suas experiências diárias e exercitar um olhar crítico às questões que perpassam a docência de língua inglesa no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil.

O grupo a que nos referimos é chamado GEPLIMT¹, um grupo de estudos formado por duas professoras universitárias e cerca de vinte professoras(es) de inglês de diferentes escolas da rede pública de ensino. O grupo foi criado em dezembro de 2019 e, desde então, temos nos encontrado mensalmente para discutir questões abordadas em materiais que selecionamos para ler ou assistir previamente. O principal objetivo desse grupo é promover espaços mais horizontalizados de fala e escuta cuidadosa (SILVESTRE, 2017), espaços em que diferentes

¹ GEPLIMT - Grupo de Estudos de Professoras(es) de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso.

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

conhecimentos são valorizados como parte de nosso processo de formação docente.

As histórias que retomamos neste capítulo foram contadas em um de nossos encontros mensais, quando algumas professoras relataram episódios que remetem a colonialidades que experienciaram durante seu curso de graduação. A discussão focalizou o desafio de aprender inglês para se tornar docente, enfrentando a colonialidade linguística que ainda está presente na universidade e é mantida por docentes e discentes em diferentes espaços educacionais. Esses relatos nos remetem às palavras de Kilomba (2019, p. 51) quando afirma que “[n]esse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. Ao buscarmos interpretar tais episódios com base no pensamento decolonial, esperamos que possamos também encontrar formas de reconstruir nossas práxis em outros termos.

Conforme argumentam Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021), a problematização da formação docente envolve quem nós somos: nossas identidades, subjetividades e língua(s). Com base em Weedon (1997), as autoras argumentam que a formação docente está sempre fundamentada em intersubjetividades e em quem nos tornamos nesse confronto entre a maneira que a sociedade nos vê e a forma como nos vemos. Então, a formação docente não pode ser interpretada somente como um processo cognitivo. Se estamos falando do envolvimento de nossas subjetividades, não podemos ignorar que a formação docente diz respeito também aos nossos corpos e às nossas emoções (ARAGÃO, 2017; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

1. A IMPORTÂNCIA DE QUEM CONTA AS HISTÓRIAS

Discutir histórias partindo de quem e com quem as conta é, em si, uma ação que transgride uma tradição de histórias gerais e universais que deveriam “servir” para todas as pessoas. Conforme argumenta Mignolo (2012), o conhecimento absoluto, universal, é aquele que omite suas próprias raízes geopolíticas. Esse mesmo autor se refere a

esse conhecimento como “uma das ficções que adquiriram status ontológico com todas as suas consequências epistemológicas, políticas e éticas” (MIGNOLO, 2012, p. xiv). Tais consequências reverberam até os dias de hoje em que nossa sociedade insiste em estruturar-se sobre a base dessa matriz colonial de poder (QUIJANO, 2010), reproduzindo colonialidades nas mais diferentes esferas de nossas vidas.

Contrapondo-se a esse conhecimento universal, Mignolo (2012, p. xiv) discute a geo-corpo-política do conhecimento que se constrói a partir de “localizações geo-históricas, imperiais/coloniais que respondem à classificação patriarcal e racial de corpos e regiões”. Trata-se de visibilizar e localizar os corpos que mobilizam e constroem conhecimento. A esse respeito, Mignolo nos convoca a exercitar um pensamento de fronteira, já que a linha que separa modernidade/colonialidade é também aquela que as mantém unidas. Expandindo a discussão, o autor argumenta que:

[o] engajamento com o pensamento de fronteira é equivalente ao engajamento com a decolonialidade. Por quê? Porque o principal impulso do pensamento decolonial não está direcionado a “melhorar” as disciplinas, mas direcionado a “usar” as próprias disciplinas, objetivando e construindo um mundo sem modernidade/colonialidade. O pensamento de fronteira é acional. Que tipo de conhecimento os pensadores decoloniais desejam? Nós queremos conhecimento que contribua para eliminar colonialidades e melhorar as condições de vida no planeta. (MIGNOLO, 2012, p. xviii).

Essa estrutura moderno/colonial de conhecimento, conforme argumenta Grosfoguel (2013), fundou a epistemologia das universidades ocidentais. O autor segue questionando o privilégio garantido aos homens de cinco países – Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos da América – cujos conhecimentos produzidos constituem o cânone do pensamento ocidental nas Ciências Sociais e nas Humanidades.

Reconhecer essa inseparabilidade de corpo e conhecimento, bem como o privilégio garantido a alguns corpos e localidades, nos ajuda a compreender como a universalidade constitui, de fato, o privilégio de conhecimentos hegemônicos mantidos por uma matriz de poder colonial. Pensar essa dinâmica inclui ainda, como ressalta Grosfoguel (2013, p. 74) saber que “o outro lado desse privilégio epistêmico é a

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

inferioridade epistêmica” que justifica a invalidação e o apagamento de tantos saberes que têm por base outras cosmologias. Sendo assim, reitera o autor, “[as] estruturas de conhecimento que fundam a universidade ocidentalizada são simultaneamente epistemicamente racistas e sexistas” (p. 75).

Temos interpretado que fazer essas reflexões e tomar conhecimento das lógicas que ainda estão presentes nas universidades constitui um passo importante para que possamos buscar formas de confrontá-las em nossas práxis. Nos envolver com a formação a partir desse reconhecimento, nos inspira a buscar outras histórias que nos ajudem e nos desafiem a repensar o que queremos promover na formação, de que lado estamos e que conhecimentos (in)visibilizamos nesse processo. Pensar essa história e as outras que trazemos neste capítulo é um importante movimento para que possamos almejar outros caminhos, que nos possibilitem escrever novas histórias. Mas quais são os repertórios linguísticos que mobilizamos para construir nossas histórias? De que forma esses repertórios também estruturam essas histórias?

2. OS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS DE NOSSAS HISTÓRIAS

Certamente nossas histórias poderiam ser diferentes se estivéssemos falando da formação docente de forma mais ampla, ou mesmo se estivéssemos falando de histórias de formação docente em outros cursos ou em outras localidades do Brasil. No entanto, essas nossas histórias são localizadas na região Centro-Oeste, foram contadas por professoras da rede pública de ensino, mulheres, que mobilizaram saberes e histórias de sua formação em uma universidade pública da região, onde fizeram o curso de Letras – Língua Inglesa.

Além de ser a área de formação que compartilhamos, enfatizamos a formação para a docência em língua inglesa por dois fatores principais: a) o papel hegemônico exercido por essa língua em nosso país, e no mundo; b) a realidade de muitas(os) professoras(es) licenciandas(os) que chegam ao curso com o desafio de aprender a língua inglesa ao mesmo tempo em que se formam professoras(es) dessa língua. Isso faz com que a discussão dessas histórias sejam perpassadas

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

por diversas questões, dentre as quais destacamos aquelas que dizem respeito à língua e à colonialidade linguística.

Quando tratamos de colonialidade linguística, estamos nos referindo a um dos eixos da matriz de poder que “desde o mal chamado ‘descobrimento da América’” (GARCÊS, 2007, p. 220) colocou a Europa no centro do sistema-mundo. Conforme argumenta o autor:

É mediante este mecanismo que uma particularidade se torna universalidade, anulando, deslocando e segregando as outras particularidades. O poder econômico e político que a Europa consegue acumular, a partir do século XVI, lhe permite impor seu *habitus* como norma, ideia e projeto universal para todos os povos do mundo (p. 220, tradução nossa).

Tal projeto, argumenta o autor, se desenvolve no plano econômico, político, religioso, epistêmico, linguístico e em muitos outros. É importante ressaltar que o período a que nos referimos como a modernidade, e que vai aproximadamente do século XVI ao XIX, tem como base um processo classificatório do que é “ontologicamente aceitável ou rejeitável” (GARCÊS, 2007, p. 220) e tais critérios nos definiria como mais ou menos humanos, validando exploração e atrocidades que são reproduzidas até hoje em nossa sociedade.

Nesta seção focalizamos a colonialidade linguística como parte das reflexões que desenvolvemos, no entanto, reconhecemos que as colonialidades não operam separadamente nessa lógica colonial de poder. Conforme argumentam Collins e Bilge (2021), esse projeto de exploração intersecciona classe, gênero, raça, idade, sexualidade e a questão linguística perpassa e constitui todo esse processo:

Estamos, pois, frente a uma colonialidade linguística que mostra duas faces: por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, mas, por outro lado, também colonizou a palavra dos falantes dessas línguas. Quer dizer, não apenas certas línguas foram subalternizadas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados. A palavra de um falante de quéchua, por exemplo, ainda que se expresse em castelhano, sempre será menos valorizada do que a palavra de um falante de espanhol, sobretudo se é urbano, branco, mestiço, homem, qualificado etc. [...]” (GARCÊS, 2007, p. 227).

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

Nessa lógica, línguas europeias como o inglês, o alemão e o francês gozam de privilégio e são tidas como as línguas do conhecimento e literaturas mundiais. Contudo, conforme argumenta Grosfoguel (2013, p. 74), “o outro lado do privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica”, ou seja, o privilégio de algumas vozes, implica o silenciamento de outras:

Dessa maneira se consolidou um modelo classificatório da palavra e de sua verdade, do saber e do dizer, do conhecer e sua expressão. Língua e conhecimento, então, foram marcados, até hoje, por duas características incontornáveis das tramas de poder: um conhecimento e umas línguas eurocêntricos, e um conhecimento e umas línguas dispostos em uma matriz colonial de valoração” (GARCÉS, 2007, p. 221).

É importante fazermos essa retomada para reconhecermos como se estabeleceu a estrutura que hoje buscamos confrontar e as dificuldades que temos com várias questões linguísticas. Acerca das relações que estabelecemos com/por meio da língua, Rezende (2015, p. 64) desenvolve o conceito de *linguofobia* “que é a resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, sobretudo, à língua inglesa” (REZENDE, 2015, p. 64). Essas reflexões vão nos mostrando que há, sim, particularidades em nossa forma de lidar com a língua inglesa, no entanto, esse desconforto de nunca nos sentirmos falantes de uma língua que é legitimamente nossa acontece também em nossa língua materna que, no caso do Brasil, não deixa de ser a língua do colonizador.

Em uma entrevista, essa mesma estudiosa faz a seguinte afirmação:

O nosso encontro histórico, conflituoso, violento se dá com a chegada do português. E é uma norma. Já chega normatizado, chega normatizando a sua cabeça, porque a normatização linguística é uma normatização de subjetividade. Não é só o que você fala ou escreve; é o que você pensa, é o que você sente, é como você vê o mundo. O ensino da norma padrão é: “você vai ver o mundo desse jeito, porque esse é o jeito correto de ver o mundo”; “você vai pensar assim, porque assim é a forma correta de pensar”; e “você vai sentir isso, porque esse é o sentimento correto. O resto é pecado. (REZENDE et al. 2020, p. 23)

Como linguistas, professoras(es) de línguas, precisamos entender que não é somente sobre a língua. Não é possível separar língua de quem somos no sentido mais íntimo que possamos interpretar esse “ser”. Conforme nos diz Anzaldúa (2009, p. 312): “[a]ssim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua”. Nossas histórias parecem, em muitos momentos, reiterar essa inseparabilidade e com elas esperamos problematizar práxis que, ao serem confrontadas, tornem possíveis a escrita de outras histórias.

3. ALGUNS EPISÓDIOS DESSAS HISTÓRIAS

Contando um pouco mais sobre o contexto em que nossas histórias foram compartilhadas, no dia desse encontro nossa primeira atividade foi assistir a uma fala da profa. Dra. Tânia Rezende, intitulada “Políticas e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira” (REZENDE, 2020). A professora inicia a sua fala retomando um acontecimento de sala de aula que foi marcante em sua trajetória de estudante e, em seguida, desenvolve suas problematizações sobre ensino de línguas:

O corpo marcado pela diferença e pela ferida (colonial) quando essa diferença dói, ela faz sangrar uma ferida. Esse corpo ele enuncia significado, ele significa o mundo desse lugar. É desse lugar que ele significa e esse significado vai ser construído, ele vai ser enunciado na língua portuguesa, na aula de língua portuguesa, na de língua inglesa, de língua espanhola, seja na aula de qualquer língua porque a língua nesse território colonizado, ainda de mentalidade escravagista, a língua é uma questão, porque falar, diz Fanon, estou citando Fanon, “falar a língua é assumir um mundo, é suportar o peso de uma civilização”. Corrigir uma língua não é corrigir uma pronúncia ou uma estrutura, mas é corrigir o mundo que está sendo significado nessa língua. Falar uma língua é assumir um mundo, falar mais uma língua é assumir a travessia entre os mundos. Falar uma língua é um acontecimento intercultural, é plural, são mundos que se encontram.

Acreditamos que tenha sido esse “contar histórias de sala de aula” que tenha inspirado o grupo a também retomar alguns acontecimentos que foram significativos em sua formação. As histórias que foram retomadas, no entanto, diziam respeito às suas trajetórias de aprender

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

a língua inglesa para se tornarem professoras e muitas delas vão focalizar o desafio dessa “travessia entre os mundos”.

Alinhada a essa perspectiva de que a normatização linguística é uma normatização de mundo, uma participante expressa o seguinte:

Essa questão de que a língua não é só o ato de você falar, quando você se propõe a falar uma determinada língua é como se você estivesse se despidendo diante daquele público porque ali vai aparecer toda a sua trajetória, o seu contexto mesmo socioeconômico, sociocultural, tem todos esses atravessamentos aí (PATRÍCIA).

A argumentação de Patrícia, ao reconhecer os atravessamentos que nos constituem, parece ecoar o que autoras como Collins e Bilge (2021) atribuem à definição mais comum de interseccionalidade:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Como argumenta Rezende (2020) os enunciados trazem consigo corpos e os mundos em que tais corpos constroem seus significados. Por isso, Patrícia é precisa ao dizer que não é somente a língua, pois tal análise é perpassada por categorias de raça, classe, gênero entre outras que, historicamente, têm sido a base para construção e manutenção de desigualdades. A esse respeito, retomamos as palavras de Anzaldúa (2009, p. 312): “[a]ssim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua”.

No desenvolvimento de nossas histórias, vemos como, de fato, as considerações sobre a nossa língua ferem e silenciam:

A R. [fazendo referência a uma amiga] é maravilhosa naquilo que ela faz, mas tem as mesmas inseguranças que eu tinha, que se sentia inferior em relação aos outros colegas do [nome do curso de línguas], por exemplo, porque achava que o inglês dela não era bom o suficiente. [...]

Não é só a questão da língua, mas é toda uma trajetória que a gente tem de vida de pensar que você não é suficiente, de pensar que você não é capaz o suficiente" (PATRÍCIA, ênfase adicionada).

Enfatizamos aqui a argumentação de que a insegurança linguística é fruto de uma trajetória que faz com que as pessoas não se sintam capazes, que convencionam também a inferioridade daquelas pessoas. Anzaldúa (2009) refletindo sobre sua experiência como falante de línguas em situação de fronteira, faz a seguinte afirmação: “[n]a infância, nos disseram que nossa língua está errada. Ataques repetidos à nossa língua nativa diminuem nosso sentido de self” (ANZALDÚA, 2009, p. 311). Interpretando esses acontecimentos como manutenção de colonialidade linguística, sabemos que: “[n]o paradigma moderno/colonial, as línguas e as práticas linguísticas das populações colonizadas são incapazes de expressar aquelas ideias que os colonizadores imaginam como integrantes do ser plenamente humano (VERONELLI, 2019, p. 151). Então, os ataques à nossa língua não apenas nos diminuem como pessoas, mas nos relegam a uma categoria de menos humanos.

Então, vale lembrar que, para nós, a língua que chega é a do colonizador e, como enfatiza Rezende (2020 et al.), fruto de um encontro conflituoso e violento. Não é somente a língua inglesa que nos oprime, ela tem, certamente, suas questões particulares, mas a nossa relação com a língua portuguesa na escola é também conflituosa. Chegar à escola para aprender uma língua com base na qual nossos repertórios sempre foram construídos, chegar lá para perceber que não falamos a língua que se espera, chegar lá para encontrar uma normatização de subjetividade e mundo, talvez inicie o nosso processo de reconhecimento de nós mesmas(os) como falantes ilegítimos. É importante destacar que essa condição é constantemente reiterada por falas como “não sabem nem português”.

Tratando ainda de seu contexto de fronteira entre Texas e México, Anzaldúa (2009, p. 311) acrescenta que:

Chicanas que cresceram falando o espanhol chicano internalizaram a crença de que nós falamos um espanhol pobre, ilegítimo, uma língua bastarda. Nós usamos nossas diferenças linguísticas umas contra as

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

outras porque internalizamos o modo como nossa língua tem sido usada contra nós pela cultura dominante.

Essa é uma questão a que temos que nos atentar, pois a imersão em um estrutura de colonialidades faz com que seja muito mais “normal” reproduzir essas práticas do que confrontá-las. Segundo Grosfoguel (2010, p. 459): “[...] o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”. Nessa lógica, não precisamos do colonizador para exercer a imposição linguística, pois nós mesmas(os) nos encarregamos de fazê-la:

E esses medos que a gente vai criando, eles não são da noite para o dia, eles vão sendo construídos durante as experiências que a gente vai vivendo e aí eu falando da minha experiência na universidade, por exemplo, tem falas que eu ouvi na universidade que até hoje elas têm eco dentro de mim. Eu uma vez que [...] a gente estava na casa de uma colega, numa festinha, e aí estava no karaokê, e quem me conhece sabe que eu sou a louca do karaokê, eu faço aqui em casa direto, e aí eu me atrevi a cantar uma música em inglês naquela época lá no karaokê e aí a colega ficou tirando sarro de mim falando que eu estava cantando na língua dos anjos. Eu lembro disso até hoje, porque, assim, é como se não fosse compreensível o meu inglês, entendeu? [a profa. enche os olhos de lágrimas]. Essas coisas... eu me emociono, né? Tô grávida! [risos]. Essas coisas, elas marcam a gente (PATRÍCIA).

Esse relato de Patrícia nos remete à afirmação de Hooks (1994, p. 168) que, em seu texto *Language*, nos diz o seguinte: “[...] não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles a tornam uma arma que pode envergonhar, humilhar e colonizar”. A humilhação sofrida por Patrícia foi causada por uma colega que, possivelmente, avaliava seu conhecimento linguístico como superior e lançou mão disso para oprimir, silenciar, ou seja, para reproduzir práticas a que ela mesma poderia estar sujeita como falante não nativa da língua.

Essa mesma professora compartilha outro episódio em que podemos observar como os sentidos extrapolam as questões linguísticas:

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

Outro dia na aula também o professor estava dando aula de inglês e eu não entendia nada do que estava dizendo e eu perguntei para uma colega: “Nossa, o que ele está dizendo, eu não consigo entender”. Aí a colega falou assim: “Ai, você tem preguiça de pensar”! Aquilo foi tão marcante pra mim! (PATRÍCIA)

Essa passagem parece evidenciar o quanto não há separação entre língua e corpo. Não compreender um determinado repertório faz com que Patrícia seja lida como alguém que tem preguiça de pensar, ou seja, como alguém que negligencia a faculdade que nos distingue como humanos. Conforme argumenta Veronelli (2019) ao discutir colonialidade linguística, a modernidade colonial se funda a partir da distinção entre humano e não-humano.

Acompanhando os relatos de Patrícia, outra professora aqui identificada como Maria Antônia reitera o que a colega conta e, mais uma vez, entrelaça essas vivências às interseccionalidades que elas revelam:

Ouvindo aí as conversas, é muita informação e é muito importante mesmo pensar nessas coisas porque acho que cada uma de nós já teve essa experiência, né Julma? Eu, então, na faculdade, né? [...] nós que viemos da classe trabalhadora, ~~neeee~~ negra, mulher, pobre, a gente sabe as grandes barreiras que ainda precisam ser quebradas dentro da universidade. A universidade pública era vista como espaço para quem tinha poder, quem tinha dinheiro, mais conhecimento, né? Até porque quem conseguia vaga nas universidades federais era quem se destacava bem nos vestibulares, né? E para nós que viemos da classe trabalhadora, pobre, normalmente a gente não teve um bom preparo no ensino fundamental e médio por várias questões (MARIA ANTÔNIA).

Maria Antônia problematiza não apenas as colonialidades que mantêm desigualdades com base em construtos como raça, classe, gênero, como temos discutido, mas amplia suas reflexões para manutenção histórica dessa estrutura pelas universidades ocidentalizadas em que, como ressalta Grosfoguel (2013, p. 75):

os conhecimentos produzidos por outras epistemologias, cosmologias, e visões de mundo que surgem de outras regiões do mundo com diferentes dimensões de tempo/espaço e caracterizados por diferentes geopolíticas e corpo-políticas de conhecimento são considerados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido pelos poucos

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

homens ocidentais dos cinco países que compõem o cânone do pensamento nas Humanidades e Ciências Sociais.

Essa inferiorização dos diversos conhecimentos que chegam à universidade precisa ser problematizada porque ela não apenas impõe um único tipo de saber, mas reforça o que é válido naquele espaço ao mesmo tempo em que define quem é adequado a ele. Patrícia se refere a esse processo de exclusão como uma violência:

É muita coisa que a gente escuta durante a graduação, muita mesmo, eu acho que é muito bom esse grupo porque você [se referindo à primeira autora do capítulo, que atua na universidade] aí nesse curso e para você ter essa sensibilidade assim de ver o quanto a gente que vem da classe trabalhadora, que a gente é pobre mesmo e não tem essas experiências, o quanto esse curso pode ser violento. Eu falo isso sem medo de errar. O Curso de Letras-Inglês é muito violento, com muitos estudantes, não é à toa que tem um índice grande de desistência.

A violência da invisibilização de corpos e saberes é também discutida por Santos (2010, p. 31) que afirma que “[o] pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. Segundo esse pensamento, a realidade divide-se em dois lados de uma linha que separa abissalmente o visível do invisibilizado, o válido do invalidado. Segundo o autor, um importante traço desse pensamento é a impossibilidade de coexistência dos dois lados da linha. Nessa separação radical, a existência de um lado é garantida pelo apagamento do outro e essa

[i]nexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2010, p. 32).

Isso nos ajuda a pensar na violência, denunciada por Kilomba (2019) e reiterada por Patrícia, exercida pela falta de representação que alguns corpos encontram em espaços acadêmicos e que é construída pela intersecção de raça, classe, gênero, língua e saberes que são privilegiados nesses contextos.

Fazer essa reflexão em um grupo de estudos em que uma das participantes é professora na universidade é, sem dúvida, uma forma de possibilitar o confronto do que estamos promovendo em nossos cursos

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

de formação de professoras(es). Ao mesmo tempo, esse compartilhamento entre docentes da escola é uma forma de reconhecermos que diferentes espaços educacionais podem reproduzir tais violências. Atuando nas escolas, essas mesmas docentes têm o desafio de olhar criticamente para o tipo de educação que buscam propiciar e refletir sobre as colonialidades que são mantidas nesse espaço.

Expandindo essas reflexões para o contexto escolar, as professoras abordam um pouco do que sentem em seus ambientes de trabalho:

Enquanto eu estava trabalhando na escola de idiomas, levou muito tempo para eu me sentir à vontade porque no intervalo da escola eles tinham o hábito de conversar em inglês. E na faculdade eu me sentia à vontade para falar. E os próprios colegas acabam que, se você não fala com propriedade, com segurança, eles começam a te olhar assim “poxa fulano não fala... fulano tem medo” (LÍGIA).

Isso que a Lígia está dizendo, e aí ela fala da cobrança, eu tenho uma frustração muito grande e esses dias eu até comentei assim que eu chego até a sentir arrependimento de ter feito Letras-Inglês porque eu sinto vergonha, por exemplo, de falar que eu sou professora da Rede Estadual, professora concursada que ainda tem mais esse peso, e não me sentir uma pessoa fluente em inglês. Às vezes as pessoas perguntam assim: “ah mas como fala tal coisa em inglês?” e eu não sei e eu fico morrendo de vergonha porque parece assim que eu sou uma fraude, é a síndrome da impostora (PATRÍCIA).

Nas histórias de Lígia e Patrícia encontramos as controvérsias que são geradas pela *linguofobia* discutida por Rezende (2015), ou seja, por aquele sentimento de insegurança e resistência para mobilizar repertórios linguísticos que nunca parecemos ser boas/bons o suficiente para fazê-lo. Esse sentimento gera o silenciamento e o próprio questionamento que, mais uma vez, se refere àquele corpo: “eu sou uma fraude”.

Por fim, Lígia discute as cobranças que nós mesmas podemos reproduzir umas com as outras:

A gente é cobrado o tempo inteiro para ter esse conhecimento, para ter esse sotaque, o vocabulário e por mais que você esteja falando para pessoas que são estudiosas e conhecem toda essa teoria, mas elas vão esperar isso de você. E se a gente tiver que participar deste grupo fazendo toda fala em inglês, a gente vai ficar constrangido (LÍGIA).

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

É importante Lígia nos desestabilizar afirmando que nós também podemos reproduzir essas opressões, ainda que o grupo tenha por princípio a busca pela desierarquização das relações. Como professoras que têm buscado desenvolver cada vez mais essa consciência crítica sobre a práxis, temos nos engajado a construir projetos que confrontem colonialidades; no entanto, nos reconhecemos imersas nessa estrutura e isso torna o confronto um desafio. Ser um desafio não nos desanima, pelo contrário, nos impele a buscar maneiras de começar todo esse processo olhando/sentindo/pensando nós mesmas e reconhecendo que o caminho é longo, mas escolhemos estar nele.

CENAS QUE PODEM NOS LEVAR A OUTRAS HISTÓRIAS

Neste capítulo, discutimos algumas histórias da formação docente contadas por professoras de inglês, em um grupo de estudos que pretende se constituir como um espaço de fala e escuta cuidadosa (SILVESTRE, 2017) e de construção de saberes. Um importante objetivo dessa discussão é compartilhar reflexões que possibilitem a consciência crítica sobre os valores que podem ser reproduzidos e reforçados em nossos processos de formação docente e em nossas práxis em diferentes contextos educacionais, sejam universidades ou escolas, ao mesmo tempo que nos permitam reconhecer e confrontar a estrutura de colonialidades em que estamos imersas/os.

A constituição do grupo de estudos (GEPLIMT) tem significado para nós uma alternativa menos hierarquizada de formação:

Eu acredito que esse encontro é bastante rico para nós enquanto profissionais da educação e enquanto pessoa. A gente saber do que o outro está passando, o outro passou, vai nos ajudar a refletir melhor sobre quem somos, para onde vamos (MARIA ANTÔNIA).

Acerca dos repertórios que mobilizamos nesses encontros, temos usado português e inglês e nos fortalecido nesse processo de nos constituir linguisticamente de acordo com o que for, em certo momento, mais confortável, já que somos todas bilíngues.

Como podemos imaginar, muitas histórias são contadas e ouvidas em um grupo de estudos de professoras(es) e as que trouxemos aqui

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

são apenas algumas delas. Talvez nem todas as histórias sejam difíceis, nem todas tenham episódios que nos ajudem a confrontar o que fazemos. Pode ser também que muitas histórias tenham esses episódios, mas que não sejam reconhecidos porque se tornam parte de tantas injustiças que são naturalizadas em nossa sociedade. Não é nossa pretensão dizer que as diferentes experiências de formação docente sejam, necessariamente, da forma que essas histórias nos contam, no entanto, enquanto tais histórias forem vividas, precisaremos pensar sobre elas. Pensar no sentido de confrontá-las e de atuarmos em prol da promoção de outras histórias e de formações que sejam vividas em outras bases.

Como temos argumentado, pensar essas outras formas parte, muitas vezes, do reconhecimento e da problematização do que está estabelecido. A esse respeito, a primeira autora deste texto – mulher, branca, professora da universidade – compartilha a sua surpresa em reconhecer, em um momento em que todas/os estavam bastante emocionadas/os e envolvidas/os nas histórias, que naquele dia participaram do encontro oito docentes – um professor, três professoras brancas e quatro professoras negras e dentre as últimas estão Lígia, Patrícia (autoras deste texto) e Maria Antônia.

As histórias que problematizamos aqui não são apenas histórias de mulheres na formação docente, são também, como afirmou Maria Antônia, histórias de mulheres de origem pobre, trabalhadoras, negras e que chegaram à universidade. Diante disso questionamos: de que forma queremos estar nessas histórias? A favor de que projeto de sociedade atuamos? Aqui no GEPLINT temos assumido a responsabilidade de atuar por outras histórias e para que possamos ressignificar as palavras de Anzaldúa (2009, p. 312) da forma que fizer mais sentido para cada uma de nós: “[e]u não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio”.

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Glória. Como domar uma língua selvagem. Traduzido por: PINTO, Joana, P.; SANTOS, Karla C. dos S; VERAS, Viviane. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ARAGÃO, Rodrigo C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; BROSSI, Giuliana C. Movimentos de Formação Docente Decolonial: A criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kléber A. da; CONTI, Carla de F. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 71-90.
- COLLINS, Patrícia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Traduzido por: SOUZA, Rane. São Paulo: Boitempo, 2021.
- GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.
- GROFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- GROFÓGUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge**. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: maio 2022.
- HOOBS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

Histórias da Formação Docente: Reflexões sobre Colonialidade Linguística

- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. (1ª Ed). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, [s.1.], v. 14, n. 1, p. 3450362, jun. 2011.
- MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- REZENDE, Tânia F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Deborah M. de; SILVA, Kleber A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.
- REZENDE, Tânia F.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R.; SILVA, Barbra do R. S.; ROSA DA SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa P. de Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks – Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 15–27, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161>>. Acesso em: maio 2022.
- REZENDE, Tânia F. Políticas e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira. Palestra proferida no encontro da Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná. *YouTube*, ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sNji4QgYs. Acesso em: jun. 2022.
- SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli, Lígia C. Coelho Silva e Patrícia A. Santos Oliveira

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

VERONELLI, Gabriela A. La colonialidad del lenguaje y el monolingüismo como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**. v. 26, n. 44, p. 146-159, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002>.

Acesso em: jun. 2022.

WEEDON, Chris. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. 2.ed. London: Basil Blackwell, 1997.

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

Stênio Magalhães Silva
Eduardo Batista da Silva

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito garantido nos âmbitos federal e estadual, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (GOIÁS, 2019). Apesar disso, o rendimento dos brasileiros tem sido insatisfatório, conforme demonstrado pelo nível de proficiência. Sabe-se que, no Brasil, apenas 5% da população sabe falar inglês, e desses, apenas 1% apresenta algum grau de fluência (BRITISH COUNCIL, 2015).

A partir de uma visão quantitativa, o domínio do vocabulário fundamental na língua inglesa é crucial para as habilidades comunicativas, como a atividade de leitura, por exemplo.

O presente trabalho diferencia-se de outros trabalhos que lidam com vocabulário por três motivos principais: por se tratar de uma escola pública com alunos falantes de língua portuguesa; por observar os índices de reconhecimentos em diferentes turmas, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e por empreender uma análise do conteúdo presente em um documento oficial no que se refere ao léxico em língua inglesa.

O presente trabalho baseia-se nos estudos que envolvem a Lexicologia e a Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 2004, 2012; BIDERMAN, 1998a, 1998b; NATION, 2022).

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

Nosso objetivo principal é problematizar o ensino de vocabulário em uma perspectiva quantitativa. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) avaliar o nível de reconhecimento lexical de alunos de uma escola pública da cidade de Caldas Novas-GO; 2) observar diferenças entre as turmas analisadas; 3) destacar o vocabulário que apresenta dificuldade aos alunos. Aplicamos um teste de nível vocabular, *The Updated Vocabulary Levels Test* (WEBB; SASAO; BALLANCE, 2017), que averigua o conhecimento das palavras mais frequentes da língua inglesa e 4) analisar as expectativas do Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019) quanto ao tratamento a ser dispensado ao léxico da língua inglesa.

Optamos por incluir uma discussão pautada no referido documento porque pretendemos realizar uma comparação entre as exigências do documento e o nível lexical do alunado, não como uma relação de causa-consequência, mas, sim, em uma perspectiva analítica quanto à preocupação com questões lexicais.

Aplicamos um teste de nível vocabular, *The Updated Vocabulary Levels Test* (WEBB; SASAO; BALLANCE, 2017), em formato múltipla escolha. Participaram da pesquisa 466 alunos, divididos em 7 turmas, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 9 turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Médio.

Frente ao exposto, nosso público-alvo é composto por professores em pré-serviço e professores em serviço.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção, apresentaremos teorias que embasarão as reflexões.

2.1 Lexicologia

A Lexicologia como área da Linguística “fundamenta-se no estudo científico do conjunto de palavras de uma determinada língua sob diversos aspectos” (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 230-231), com foco na palavra e em sua constituição dentro de uma língua. É na palavra que se encontra o sentido e o conhecimento acumulado de uma cultura. Trata-se de uma ciência que aborda o léxico, o conjunto lexical

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

de uma língua, procurando estabelecer a origem, a forma e o significado das palavras, por exemplo.

A palavra é importante porque é por meio dela que nos é possível estruturar frases, orações, períodos e até o próprio pensamento humano. Guerra e Andrade (2012, p. 231) atribuem à palavra a característica de ser um elemento fundante na língua, tão grande é a sua importância. Desde que o homem proferiu o seu primeiro dizer, referindo-se a algum objeto concreto, e isso foi absorvido em seu cérebro como um signo linguístico, a humanidade passou a fazer relações entre o mundo exterior e o mundo interior. “O valor de um signo resulta da presença simultânea dos outros signos dentro do sistema e aos quais ele se contrapõe, formando uma rede semântica” (BIDERMAN, 1998b, p. 112). Existe entre as palavras uma mútua dependência, pois uma se ancora na outra para distinguir-se em relação ao seu significado. Analisar o léxico é, antes de tudo, conhecer a estrutura social e cultural de uma língua, dado que o léxico de uma língua é uma forma de analisar o mundo ao redor (BIDERMAN, 1998a, p. 92), refletindo uma cosmovisão intrínseca àquela cultura.

O léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. [...] o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim sendo, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo sintético de palavras – os signos linguísticos. Eis por que precisamos começar a trabalhar com esta imensa galáxia de signos que devemos conhecer melhor. (BIDERMAN, 1998a, p. 177).

O estudo voltado para o léxico de língua inglesa pode problematizar a ocorrência de certos vocábulos, proporcionando uma conscientização acerca da compreensão e produção linguísticas.

Segundo Biderman, “por enorme que seja o léxico de uma língua, é reduzido o repertório desse acervo efetivamente utilizado pelos falantes do idioma. Até mesmo na língua escrita, que é a variante da língua que se serve de um vocabulário mais rico e mais variado” (BIDERMAN, 1998a, p. 177). Dentro desse repertório reduzido, encontram-se aquelas de alta frequência, relevantes para as necessidades de comunicação. A autora acrescenta que,

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

dada a enorme extensão do léxico, uma seleção lexical criteriosa e baseada em princípios lexicoestatísticos constituía a melhor alternativa para estabelecer os *index verborum* das palavras mais frequentes e usuais dentre as centenas de milhares que constituem o léxico de uma língua de civilização moderna. (BIDERMAN, 1998a, p. 177-178).

Como recorte dessa pesquisa, faz-se necessário avaliar e destacar a importância do vocabulário como aquisição no aprendizado de uma segunda língua para alunos de escola pública. “Um importante problema relacionado ao léxico é o do aprendizado [...] do vocabulário de uma segunda língua. Infelizmente, a aquisição do vocabulário tem sido negligenciada pela pesquisa linguística” (BIDERMAN, 1996, p. 28). Define-se como vocabulário o acervo de palavras de uma língua que um sujeito utiliza para se comunicar, ou seja, quanto maior o vocabulário de um indivíduo, de mais palavras ele se serve em seus discursos. Surge daí um problema: a quantidade de palavras existentes em uma língua é demasiadamente maior do que a quantidade de palavras que o indivíduo pode armazenar em sua memória e ativamente utilizá-las. Logo, conclui-se que o indivíduo se servirá das palavras que, dentro de um determinado contexto, lhe serão mais úteis, e que esse juízo de valor se deve à frequência dessas palavras, visto que “é na experiência cotidiana, em meio a realidade sociocultural, que o indivíduo armazena na memória novas palavras em seu acervo lexical individual. Num processo contínuo que perpassa a vida do indivíduo.” (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 234).

2.2 Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus é uma área da Linguística que analisa conjuntos de dados linguísticos textuais a fim de encontrar (ir)regularidade neles contida, servindo como base de análise. Segundo Berber Sardinha (2000, p. 325), a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística.

Explorando textos escritos e orais em uma determinada língua, a Linguística de Corpus permite a descrição da ocorrência de palavras e

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

sua frequência em textos diversos, sendo largamente empregada na elaboração de dicionários e gramáticas. A principal vantagem desse tipo de estudo é apoiar-se em exemplos de uso. Nesse sentido, as informações colhidas apresentam informações confiáveis e condizentes com a realidade, pois partem do agente produtor dos discursos, ou seja, do agente real. “Não há nenhum corpus que contenha toda a informação que eu quero explorar, mas mesmo assim todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo.” (FILLMORE apud BERBER SARDINHA, 2000, p. 363).

É importante salientar a importância do uso de computadores nessa área, pois, sem eles, seria impossível analisar bancos de dados com milhões de textos preservando a precisão. Segundo Biber: “O objetivo das investigações baseadas em corpus não é simplesmente relatar descobertas quantitativas, mas explorar a importância dessas descobertas para aprender sobre os padrões de uso da linguagem.” (BI-BER, CONRAD, REPPEN, 2014, p. 5)¹ A Linguística de Córpus não é uma espécie de “contabilidade linguística”, pois ela não se preocupa somente em atestar fatos linguísticos, como a recorrência de vocábulos ou a preferência por próclise dos falantes de língua portuguesa do Brasil, por exemplo, mas em explicar porque a linguagem é utilizada desse modo, exibindo esses padrões e fenômenos percebidos através das análises de corpus.

Somente nos últimos anos é a LC vem recebendo a devida atenção da comunidade de pesquisa. Durante muitos anos, “o foco da teoria linguística estava mudando do estudo de dados empíricos para o estudo dos processos mentais que juntos são freqüentemente chamados de faculdades da linguagem.” (SINCLAIR, 2004, p. 10). Assim, recebendo a atenção dos pesquisadores, a relação entre as teorias da linguagem e o ensino de línguas vem sendo pesquisado pela Linguística Aplicada, nessa articulação entre teoria e prática.

O mote da discussão reside na divergência de interpretação da combinação entre dados e teorias, exigindo uma categorização. A idéia

¹ *The goal of corpus-based investigations is not simply to report quantitative findings, but to explore the importance of these findings for learning about the patterns of language use.*

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

de que dados e teoria se tornam, de alguma forma codependentes é a base da Linguística de Córpus. Assim, "nada além de dados oriundos de Corpus pode ser usado como fonte de conhecimento sobre a natureza da linguagem". (McENERY; HARDIE, 2012, p. 148, tradução nossa)²

O valor da Linguística de Córpus reside no fato de ser empírica e mostrar o que de fato ocorre na língua, sem influências subjetivas, não refletindo o que o pesquisador já sabe sobre a língua, mas mostrando a ele o uso em ocorrência natural. "Um corpus é uma coisa notável, não tanto por ser uma coleção de texto da língua, mas por causa das propriedades que adquire se for bem projetado e cuidadosamente construído." (SINCLAIR, 2005, p. 1, tradução nossa).³

Aliada ao ensino, a Linguística de Corpus pode contribuir para um trabalho focado nos elementos linguísticos mais recorrentes da língua, o que, por si só, já possui um grande valor. Isso porque ela não se aplica somente às palavras, mas, também, a expressões e frases, tanto na escrita quanto na fala. Dessa maneira, o professor pode focar seu ensino naquilo que realmente é mais importante, além de poder, através da Linguística de Corpus, auferir com maior precisão em que nível de desenvolvimento linguístico seu aluno se encontra. Isso é possível, pois, com um córpus bem definido, tem-se "[...] descrições aprimoradas de variedades e recursos de idiomas que podem informar aspectos do idioma a ser ensinado" (COBB; BOULTON, 2015, p. 478, tradução nossa).⁴

A principal vantagem do uso da Linguística de Corpus nesse trabalho reside na criação de um córpus para uma análise posterior do nível vocabular dos alunos de uma escola pública. Mas não somente isso, pois, uma vez que é sabido o nível de conhecimento vocabular dos alunos, a Linguística de Córpus pode fortemente auxiliar o professor a focar no que os alunos realmente mais precisam naquele momento,

² *nothing but corpus data can be used as a source of knowledge about the nature of language.*

³ *A corpus is a remarkable thing, not so much because it is a collection of language text, but because of the properties that it acquires if it is well-designed and carefully-constructed.*

⁴ *improved descriptions of language varieties and features which can inform aspects of the language to be taught.*

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

pois “A frequência da forma e do significado é o preditor mais confiável do que pode ser mais utilmente ensinado em diferentes pontos do processo de aprendizagem” (COBB; BOULTON, 2015, p. 479, tradução nossa).⁵

Desse modo, a Linguística de Corpus não é utilizada aqui como uma teoria propriamente, apesar de reconhecermos seu valor e sua potencialidade; mas sim como uma abordagem, utilizada nessa pesquisa para auxiliar na coleta, tabulação e análise dos dados linguísticos, servindo aos propósitos dos estudos aqui empreendidos.

3 MATERIAL E MÉTODO

Apresentamos nessa seção o teste e o DC-GO. Para a seção de método, elencamos o passo a passo da pesquisa. Participaram da pesquisa 466 alunos divididos em sete turmas, do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental e nove turmas do 1º aos 3º anos do Ensino Médio, tanto do turno matutino quanto do turno vespertino.

3.1 Material

Foram utilizados como materiais da pesquisa um teste (ver 3.1.1) e um documento oficial de ensino (ver 3.1.2), o DC-GO.

3.1.1 O teste

A fim de medir o nível de conhecimento lexical na prática foi utilizado um teste de vocabulário em uma escola pública de Goiás que fosse capaz de mensurar a quantidade de palavras dominadas. O teste consiste em uma série de dicas e alternativas que os alunos devem ser capazes de compreender e marcar a alternativa que apresenta o sinônimo ou a resposta esperada. Uma versão maior do teste pode ser consultada no Anexo 1. Segue abaixo um exemplo de como o teste funciona:

⁵ *frequency of form and meaning is the most reliable predictor of what can be most usefully taught at different points in the learning process.*

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

Figura 1 – Primeiras 3 palavras do teste para a faixa K1

1,000 Word Level						
	choice	computer	garden	photograph	price	week
cost						
picture						
place where things grow outside						

Fonte: Webb, Sasao e Ballance (2017).

O teste é dividido em níveis de dificuldade graduais que testam as 5.000 palavras mais frequentes da língua inglesa. O teste foi feito tendo como base a lista de palavras BNC/COCA⁶. Nessa pesquisa, decidimos utilizar o teste somente até o nível das duas mil palavras, por julgarmos ser um recorte suficiente para os fins aqui almejados.

O propósito do teste é mensurar o conhecimento vocabular na área escrita da língua, não servindo como base de análise para habilidades como a produção oral ou compreensão auditiva, por exemplo. É salutar compreender que o teste não avalia o conhecimento vocabular necessário para desenvolver a fala, bem como não avalia a capacidade de leitura em língua inglesa, visto que o conhecimento de vocabulário compõe apenas uma parte da habilidade de leitura. O teste mede, portanto, o conhecimento vocabular descontextualizado de palavras em sua forma escrita da língua. Dessa maneira, o exame serve como um indicativo de reconhecimento de itens lexicais, não de fluência.

Apesar de, em cada nível, o teste possuir apenas trinta questões a serem marcadas, cada questão corresponde, no final, a 34 famílias de palavras. Para elaborar as questões, foram utilizadas listas de frequência baseadas no *British National Corpus*.

Para compor os enunciados dos níveis K1 e K2, que servem como dicas da palavra a ser marcada, foram utilizadas somente palavras que

⁶ As listas de frequências BNC/COCA Word foram criadas por Paul Nation e colegas em 2012. As listas BNC/COCA derivam de uma harmonização das listas BNC originais com um novo conjunto de listas dos EUA com base em Mark Davies (Brigham Young University) com cerca de 450 milhões de palavras do *Corpus of Contemporary American English* (2012).

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

integram as quinhentas mais frequentes da língua. As pistas funcionam da seguinte forma: 1) indicam uma parte do discurso em que a palavra é usada, 2) limitam o significado da palavra que pode ter um homógrafo ou um sentido muito diferente e 3) sugerem levemente o significado, apresentando um exemplo de uso. Dessa forma, a pessoa que realiza o teste é capaz de compreender qual palavra se relaciona com a pista sem a necessidade de um contexto maior.

Para descobrir se o resultado obtido no exame corresponde a algum nível satisfatório de uso da língua, basta observar se o nível dominado corresponde a 98% das palavras que compõem diferentes textos. Por exemplo:

Quadro 01 – Repertório vocabular necessário para compreender 98% dos seguintes tipos de texto:

Tipo	Quantitativo
Romances (literatura)	9.000 famílias de palavras mais frequentes
Jornais e revistas	8.000 famílias de palavras mais frequentes
Filmes infantis	6.000 famílias de palavras mais frequentes
Inglês falado	7.000 famílias de palavras mais frequentes

Fonte: Adaptado de Nation (2022).

Observa-se que em gêneros textuais mais complexos, em que o nível da linguagem é mais elevado, exige-se um nível vocabular superior do que aquele necessário para compreensão de textos mais simples. Para compreender 98% da maioria dos filmes infantis em inglês, é necessário reconhecer as 6.000 palavras mais frequentes da língua inglesa, já para a compreensão de textos literários, é necessário ter domínio das 9.000 palavras mais frequentes da língua.

Do mesmo modo, para descobrir que ações os aprendizes devem tomar para aumentar seu vocabulário, é necessário saber em que nível de conhecimento vocabular baseado na frequência das palavras eles já têm um domínio satisfatório para poder progredir com os estudos.

As 1.000 famílias de palavras mais frequentes com substantivos próprios e interjeições contam 86,52% dos filmes, 85,11% dos programas de televisão, 83,25% dos textos escritos para crianças, 91,06% dos leitores classificados, 87,54% do inglês acadêmico falado [...] porque as

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

1.000 famílias de palavras mais frequentes representam de longe a maior proporção do vocabulário em inglês, medir o nível de frequência apenas nesse nível tem um grande valor. (WEBB; SASAO; BALLANCE, 2017, p. 54, tradução nossa).⁷

De modo geral, as informações reveladas pelo teste dependem fortemente da certeza com a qual as questões são respondidas, pois, se o respondente pular questões, marcar aleatoriamente ou fizer o teste enquanto realiza outra atividade, o resultado será afetado.

3.1.2 O documento

O Documento Curricular para Goiás, lançado em agosto de 2019, busca concretizar as metas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, saindo na frente de outros estados na elaboração de um currículo embasado nos novos parâmetros. Sobre língua inglesa, o Documento aborda desde as séries iniciais até o último ano do Ensino Médio, trazendo eixos temáticos e práticas de análise linguística a serem trabalhados pelos professores. A Figura 2 apresenta o conteúdo proposto para o 7º ano.

No contexto goiano, o DC-GO busca ser uma base para a prática pedagógica de professores de língua inglesa, propiciando aos estudantes a construção de repertórios linguísticos para poderem apropriar-se da língua inglesa num contexto de interação social e, por meio dela, agir no mundo. Para além disso, o documento também objetiva traduzir as necessidades e expectativas dos profissionais da educação para garantir os conhecimentos essenciais aos estudantes goianos. Assim, a língua inglesa deve ser usada em vários ramos da vida social, tais como comércio, tecnologia, pesquisa, turismo, cinema, música, dentre outros.

⁷ *The most frequent 1000 word families together with proper nouns and interjections accounts for 86.52% of movies [...], 85.11% of television programs [...], 83.25% of text written for children [...], 91.06 of graded readers [...], 87.54% of academic spoken English [...] because the most frequent 1000 word families account for by far the largest proportion of English vocabulary, measuring this word frequency level on its own has great value.*

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

Frente ao exposto, apesar do relevante papel desempenhado pelo léxico na aula de língua inglesa, o DC-GO propõe um afastamento do texto escrito e do ensino do léxico, como se pode ler nesse trecho: “[...] o foco da sala de aula deixa de ser a estrutura, ou o léxico da língua, e passa a ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social” (GOLÁS, 2019, p. 278).

Figura 2 – Conteúdo de língua inglesa do DC-GO para o 7º ano

Língua Inglesa - 7º ano			
Eixos	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
ORALIDADE	Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.	(EF07U01-A) Utilizar os cumprimentos e as expressões cordiais, relacionando a linguagem formal e/ou coloquial para estabelecer interação comunicativa no contexto social. (EF07U01-B) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula e em outras situações comunicativas, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
ORALIDADE	Interação discursiva	Práticas investigativas	(EF07U02-A) Aplicar conhecimentos linguísticos para entrevistar colegas, expor ideias, relatar fatos, obter informações pessoais e de familiares (idade, profissão, preferências), referindo-se a ações rotineiras e/ou vivenciadas no passado.
ORALIDADE	Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	(EF07U03-A) Empregar recursos linguísticos e conhecimentos prévios para compreender e interpretar textos orais.
ORALIDADE	Compreensão oral	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	(EF07U04-A) Explorar o contexto, a prática, a finalidade, o assunto e os interlocutores para compreender as interações discursivas em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros, observando as variações linguísticas.
ORALIDADE	Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	(EF07U05-A) Compor narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado para desenvolver habilidades comunicativas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) e inferência de significados.	(EF07U06-A) Antecipar o sentido global de textos por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos, palavras-chave repetidas e palavras cognatas para compreender textos.
LEITURA	Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) e inferência de significados.	(EF07U07-A) Identificar e/ou informação(s) específica(s) de partes de um texto (parágrafos) para discutir sobre o assunto abordado.
LEITURA	Estratégias de leitura	Construção do sentido global do texto	(EF07U08-A) Fazer uso do conhecimento linguístico e relacionar a estrutura composicional de um texto (parágrafos, forma, estilo e conteúdo) para construir seu sentido global.

Fonte: Goiás (2019, p. 302).

Podemos inferir, portanto, que o DC-GO, no que tange às questões voltadas a uma abordagem lexicológica da língua inglesa, objetiva promover práticas sociais de interação que privilegiem a oralidade em detrimento à escrita, uma vez que se propõe a promover a construção de repertórios a partir das experiências trazidas pelos alunos.

3.2 Método

Estruturamos os procedimentos metodológicos em quatro partes: planejamento, execução, correção e análise dos dados.

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

Quanto do planejamento surgiram algumas questões que precisavam ser definidas, como: até que nível de palavras o teste deve ser aplicado? Quantos alunos devem participar do teste para formar um corpus robusto? Quando o teste deve ser aplicado na escola? Qual o tempo para a realização do teste? Que instruções os alunos devem receber para marcar as questões?

A fase de execução contemplou a aplicação do teste. Escolhemos os dois primeiros níveis K1 e K2. O tempo para a realização do teste foi de 50 minutos, que é o tempo de duração de uma aula normal no estado de Goiás. É interessante destacar que o tempo de realização do teste é muito importante. Embora a recomendação seja de que o aluno tenha tempo livre para a realização do teste completo, tais critérios atrapalhariam a rotina escolar, impossibilitando a realização do teste. Inclui-se aí outra razão pela escolha das 2.000 palavras mais frequentes apenas: os 50 minutos da aula cedida pela escola. Levando-se em conta que o teste aplicado contemplava apenas os dois primeiros níveis de palavras, uma aula seria mais do que suficiente para marcar todas as questões.

O aluno deve, portanto, ler o enunciado, compreender sua mensagem e marcar a palavra a qual a dica se refere.

Todos os discentes que realizaram o teste foram avisados do caráter da pesquisa e informados sobre como o teste funcionaria. A identidade de todos foi preservada, pois foi pedido apenas para identificarem no corpo do teste a série e a turma em que estavam inseridos. Importante ressaltar a participação fundamental da direção, coordenação e principalmente dos professores de língua inglesa dessa escola que disponibilizaram o tempo de sua aula para a aplicação do teste, auxiliando, inclusive, durante a execução da pesquisa.

A aplicação ocorreu durante o ano de 2018 no mês de junho, após as provas bimestrais do 2º bimestre na referida escola-campo, a fim de não atrapalhar o andamento do calendário letivo da instituição.

A fase de correção durou aproximadamente 30 dias e contou com dois professores em formação do curso de Letras da UEG/Câmpus Morrinhos.

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para fins didáticos, os dados da aplicação do teste estão disponíveis em gráficos no Apêndice 1. Participaram da pesquisa 466 alunos do turno matutino e vespertino. As turmas do ensino fundamental II que participaram da pesquisa são as seguintes: 6º A, 7º A, 7º B, 7º C, 8º A, 8º B, 9º A. As turmas do ensino médio que participaram da pesquisa são as seguintes: 1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 1º E, 2º A, 2º B, 3º A e 3º B.

Após a correção e tabulação dos dados, pudemos visualizar o nível de reconhecimento dos alunos da referida escola na cidade de Caldas Novas, no ano de 2018. Dada a alta frequência das palavras presentes nos níveis K1 e K2 em textos diversos em língua inglesa, o ideal exigido para um nível satisfatório de proficiência na língua é de 98% de palavras dominadas nesses níveis iniciais. Desse modo, “se um aluno fizer 15 pontos de um total de 30 no nível de 1.000 palavras, isso significa que 50%, ou 500 palavras de um total de 1.000 palavras, são conhecidas naquele nível.” (NATION, 2003, p. 26). A evolução fica mais clara na Figura 2:

Figura 3 – Desempenho médio por série



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

Analisando as médias de cada sala individualmente veremos que nenhuma atingiu um resultado minimamente satisfatório. Referimo-nos, é claro, à média geral das salas, pois eventualmente um ou outro aluno pode se sair melhor do que a sala, embora a melhor nota individual na faixa K1 no 3º A do Ensino Médio seja 93,3%. Tomemos por exemplo o 3º A, que teve o melhor desempenho na faixa K1 de palavras, 40% de acertos. Isso significa que, das 1.000 palavras mais frequentes, eles reconhecem apenas 400, um número abaixo dos 98% recomendados para partir para o segundo nível de palavras. “O maior valor do teste de vocabulário é que ele indica em que nível de frequência das palavras os estudantes devem focar seu aprendizado.” (WEBB; SASAO; BALLANCE, 2017, p. 1, tradução nossa).⁸

Se, por outro lado, analisarmos os menores resultados obtidos na faixa K1, 21,6%, do 8ºA, veremos que não é o suficiente para compreender 20% da maioria dos textos. Levando-se em consideração os sete anos entre o 6º ano do fundamental II e o 3º ano do ensino médio e a evolução entre essas séries, 16,1%, podemos dizer que, em 7 anos, os alunos aprenderam, em média, 161 novas palavras. Isso significa dizer que os alunos aprenderam, em média, 23 palavras por ano.

Quando se trata do segundo nível de palavras, K2, percebemos não haver uma regularidade acentuada porquanto do 6º ano do Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio houve uma evolução de apenas 4,6% no nível K2, de 17,4% a 22,0% no referido nível de palavras. Vale ressaltar o decréscimo no segundo nível de palavras, entre o 6º e o 8º anos do Fundamental II. As palavras mais marcadas são *brother*, *photograph* e *father*, que tiveram um índice geral de acerto superior a 60%. Concomitantemente, não há um nível alto de reconhecimento de palavras mais incomuns, presentes no nível K2, como, por exemplo: *wrap*, *rotten* e *proud*, que tiveram um índice geral de reconhecimento inferior a 10%.

Para interpretar a Tabela abaixo recorrendo a Nation (2003, p.11-12), essas 2.000 palavras de alta frequência podem corresponder de

⁸ *The greatest value of the VLT is that it indicates at which word frequency level students should focus their learning.*

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

80% a 95% das palavras que ocorrem em um determinado texto, percebemos que é possível falar e escrever a maioria do que precisamos no dia a dia usando apenas essas palavras.

Tabela 1 – Reconhecimento médio em porcentagem

TURMA	1.000 palavras	2.000 palavras
6ºA	23,9	17,4
7ºA	30,1	19,7
7ºB	21,7	10,5
7ºC	25,5	18,0
8ºA	21,6	14,6
8ºB	27,6	14,7
9ºA	26,4	21,1
1ºA	27,7	14,0
1ºB	32,6	15,5
1ºC	38,7	20,2
1ºD	34,2	19,9
1ºE	37,9	24,6
2ºA	33,2	18,6
2ºB	37,6	22,8
3ºA	40,0	20,1
3ºB	35,9	23,8

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Além disso, percebe-se que, durante o período escolar, a evolução é muito pequena, levando-se em consideração o tempo, o investimento e o material humano empregados na tarefa de desenvolver nos alunos habilidades linguísticas. Há várias maneiras de se aprender vocabulário em contextos formais e informais de ensino. Frente ao papel formador da escola, nossa preocupação reside no trabalho desenvolvido pelo professor no que se refere às questões lexicais e que pode ser enriquecido pelo aprimoramento extrassala. Acreditamos que a busca pelo enriquecimento lexical por parte do aluno também seja um elemento diferencial nesse processo.

Assim sendo, compreendemos como insuficientes, para um bom desempenho na língua, os resultados alcançados pelos alunos no que

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

se refere ao nível de reconhecimento vocabular em língua inglesa em todas as séries, sendo necessário desenvolver um trabalho que busque focar no aprendizado de palavras e no desenvolvimento do léxico em sala de aula. Percebe-se através dessa presente pesquisa que o nível de reconhecimento lexical dos alunos não atingiu um nível satisfatório nas faixas K1 e K2. Ao longo das séries, apesar de ter havido progresso, faz-se necessário destacar que o nível identificado revela um reconhecimento ainda insatisfatório. Do ponto de vista do ensino, isso implica dizer que os métodos de ensino ou não são focados no vocabulário ou são ineficazes. Por conseguinte, cabe analisar as expectativas estabelecidas pelo novo Documento Curricular no que tange à abordagem lexical na forma de textos escritos, que é a modalidade da língua mais utilizada pelos professores de língua inglesa nas salas de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho discorreu sobre a importância dos estudos em Lexicologia no aprendizado da língua inglesa, com as ferramentas da Linguística de Corpus. Utilizamos um teste capaz de indicar o nível de reconhecimento lexical dos alunos de uma escola pública de Caldas Novas. Os resultados indicam que os alunos não possuem um repertório vocabular rico, no que se refere às palavras mais frequentes da língua. Averiguamos também que, ao longo dos anos letivos, os alunos não têm experienciado um aumento do seu vocabulário, segundo dados da pesquisa. Em média, os alunos aprendem 161 novas palavras, do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio, o que equivale a 23 palavras por ano, aproximadamente.

Desse modo, podemos afirmar que os alunos dessa escola não conseguirão cumprir minimamente as metas estabelecidas pelo Documento Curricular para Goiás para as aulas de língua inglesa, no nível vocabular, pois, as aulas deverão ser pautadas pelo conhecimento que os estudantes trazem de fora. Os resultados apresentados aqui podem ser confirmados na percepção de grande parte da população que já teve aulas de inglês, mas declara saber nada ou quase nada quando perguntada sobre suas habilidades na língua.

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

Para melhorar o cenário do ensino de língua inglesa no Brasil, é mister que a Lexicologia ganhe espaço na escolha das metodologias que abordam o aprendizado de vocabulário, pois é crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas em língua estrangeira. Entendemos que um ensino focado também no desenvolvimento do léxico tenha o potencial de garantir os direitos assegurados aos alunos pela LDB e alcançar as expectativas estabelecidas pelo DC-GO. Faz-se necessário um trabalho direcionado para a apresentação e prática do vocabulário mais frequente de modo a ampliar o repertório lexical dos alunos.

A Lexicologia nesse trabalho auxiliou as reflexões acerca do vocabulário e seu papel formador no processo de aprendizagem e aquisição de língua estrangeira. Entretanto, seria impossível empregá-la aqui sem recorrer à Linguística de Corpus, que, como ferramenta crucial na pesquisa, contribuiu para a construção do teste e balisou as reflexões lexicológicas aqui estabelecidas. Do mesmo modo, nessa pesquisa, a Linguística de Corpus auxiliou na coleta, tabulação e análise dos dados, mas sozinha, não seria capaz de promover reflexões acerca das expectativas do novo Documento Curricular para Goiás no que tange à questão do vocabulário e o seu reconhecimento na modalidade escrita da língua.

Os resultados indicam que, na faixa K1, os alunos testados demonstram um reconhecimento que variou entre 23,9% e 40%. Quanto à faixa K2, os resultados variaram entre 14,6% e 22%. Os índices indicam que, em quase todas as turmas, menos da metade do vocabulário fundamental foi reconhecido pelos estudantes. Faz-se necessário um trabalho direcionado para a apresentação e prática do vocabulário mais frequente de modo a ampliar o repertório lexical dos alunos.

Assim, compreendemos como crucial para essa pesquisa a inter-relação entre Lexicologia e Linguística de Corpus, pois, do ponto de vista da Lexicologia, coube estudar e analisar a palavra, o vocábulo e sua importância no ensino de língua inglesa nas escolas públicas; e do ponto de vista da Linguística de Corpus, coube analisar um conjunto de dados linguísticos textuais colhidos em campo para análise. Portanto, nessa pesquisa, ambas desempenharam papel fundamental

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

para os fins almejados; aquela para refletir sobre a importância do ensino voltado ao léxico, e esta para realizar e analisar os resultados do teste de vocabulário aplicado.

REFERÊNCIAS

- BERBER SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000, p. 323-367.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. Barueri: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* v. 1, Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 321-347.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. Goals and methods of the corpus-based approach. In: BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: investigating language, structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-18.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do Português. *Alfa*, São Paulo, v. 42, p. 161-181, 1998a.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 2, p. 81-118, 1998b.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.
- COBB, T.; BOULTON, A. Classroom applications of corpus analysis. In: BIBER, D.; REPPEN, R. *Cambridge handbook of Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 478-497, 2015.
- GOIÁS. *Novo Documento Curricular para Goiás*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação de Goiás, 2019.

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

- GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S.O léxico sob perspectiva: contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 1, 1. sem./2012.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus Linguistics: method, theory and practice*, Cambridge University Press, 2012.
- NATION, P. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. São Paulo: SBS Editora, 2003.
- NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- SINCLAIR, J. *How to use corpora in language teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- SINCLAIR, J. Corpus and text: basic principles. In: WYNNE, M. *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Oxford: Oxbow. 2005
- WEBB, S.; SASAO, Y.; BALLANCE, O.; The updated Vocabulary Levels Test. *International journal of Applied Linguistics*, [S.l.], v. 01, n. 168, p. 34-70, 2017.

Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

ANEXO 1 – Teste aplicado

The updated Vocabulary Levels Test

Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *IJL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 34-70.

This is test that looks at how well you know useful English words. Put a check under the word that goes with each meaning. Here is an example.

	game	island	mouth	movie	song	yard
land with water all around it						
part of your body used for eating and talking						
piece of music						

It should be answered in the following way.

	game	island	mouth	movie	song	yard
land with water all around it		✓				
part of your body used for eating and talking			✓			
piece of music					✓	

1,000 Word Level

	choice	computer	garden	photograph	price	week
cost						
picture						
place where things grow outside						

	eye	father	night	van	voice	year
body part that sees						
parent who is a man						
part of the day with no sun						

	center	note	state	tomorrow	uncle	winter
brother of your mother or father						
middle						
short piece of writing						

	box	brother	horse	hour	house	plan
family member						
sixty minutes						
way of doing things						

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

	animal	bath	crime	grass	law	shoulder
green leaves that cover the ground						
place to wash						
top end of your arm						
	drink	educate	forget	laugh	prepare	quit
get ready						
make a happy sound						
not remember						
	check	fight	return	tell	work	write
do things to get money						
go back again						
make sure						
	bring	can	reply	store	understand	wish
say or write an answer to somebody						
carry to another place						
look at for a long time						
	alone	bad	cold	green	loud	num
most important						
not good						
not hot						
	awful	definite	exciting	general	mad	sweet
certain						
usual						
very bad						

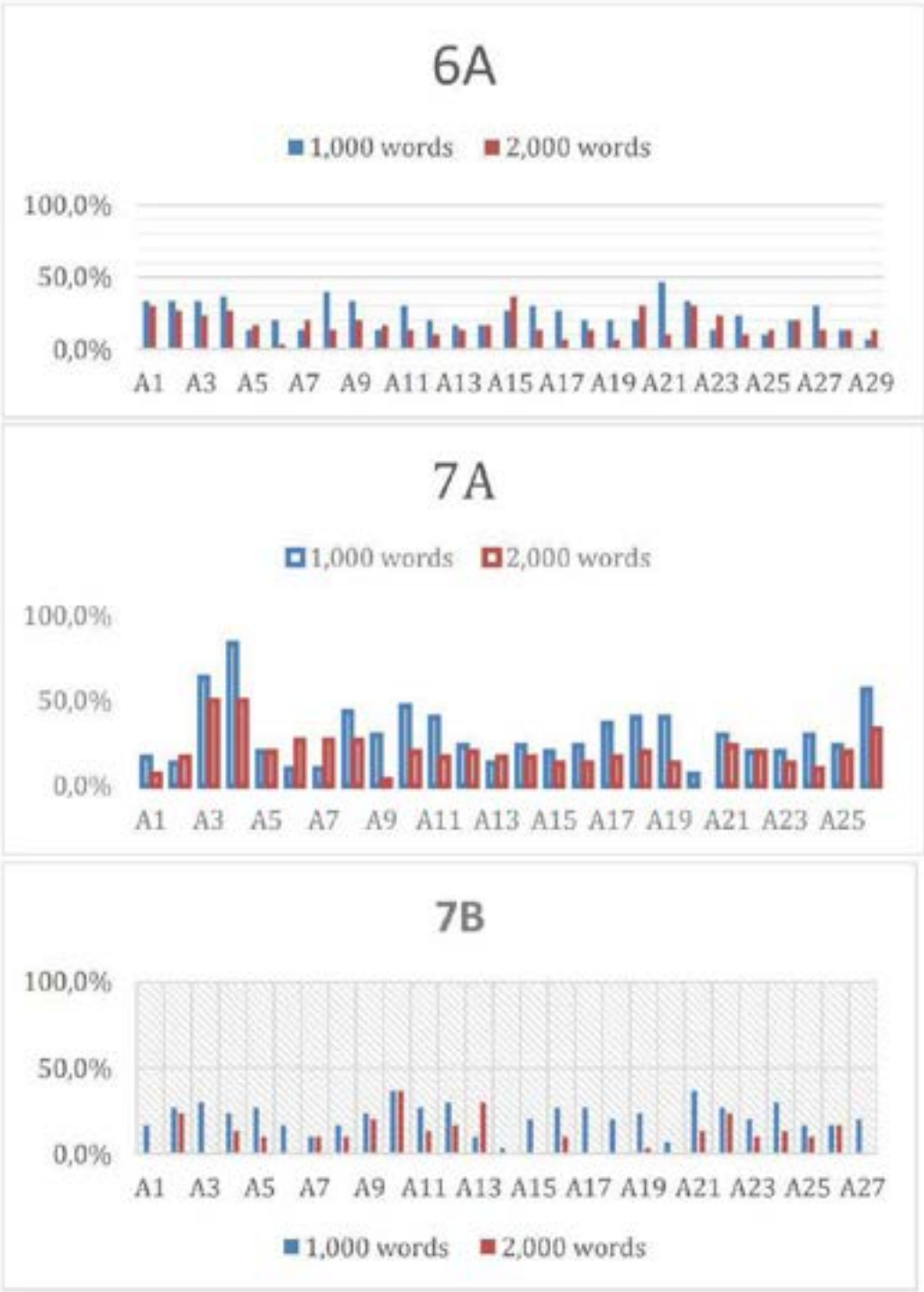
Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva

2,000 Word Level						
	coach	customer	feature	pie	vehicle	weed
important part of something						
person who trains members of sports teams						
unwanted plant						
	average	discipline	knowledge	pocket	trap	vegetable
food grown in gardens						
information which a person has						
middle number						
	circle	justice	knife	onion	partner	pension
round shape						
something used to cut food						
using laws fairly						
	cable	section	sheet	ute	stuff	trunk
part						
place						
something to cover a bed						
	apartment	cap	envelope	lawyer	speed	union
cover for letters						
kind of hat						
place to live inside a tall building						
	argue	contribute	quit	seek	vote	wrap
cover tightly and completely						
give to						
look for						
	avoid	contain	murder	search	switch	trade
have something inside						
look for						
try not to do						

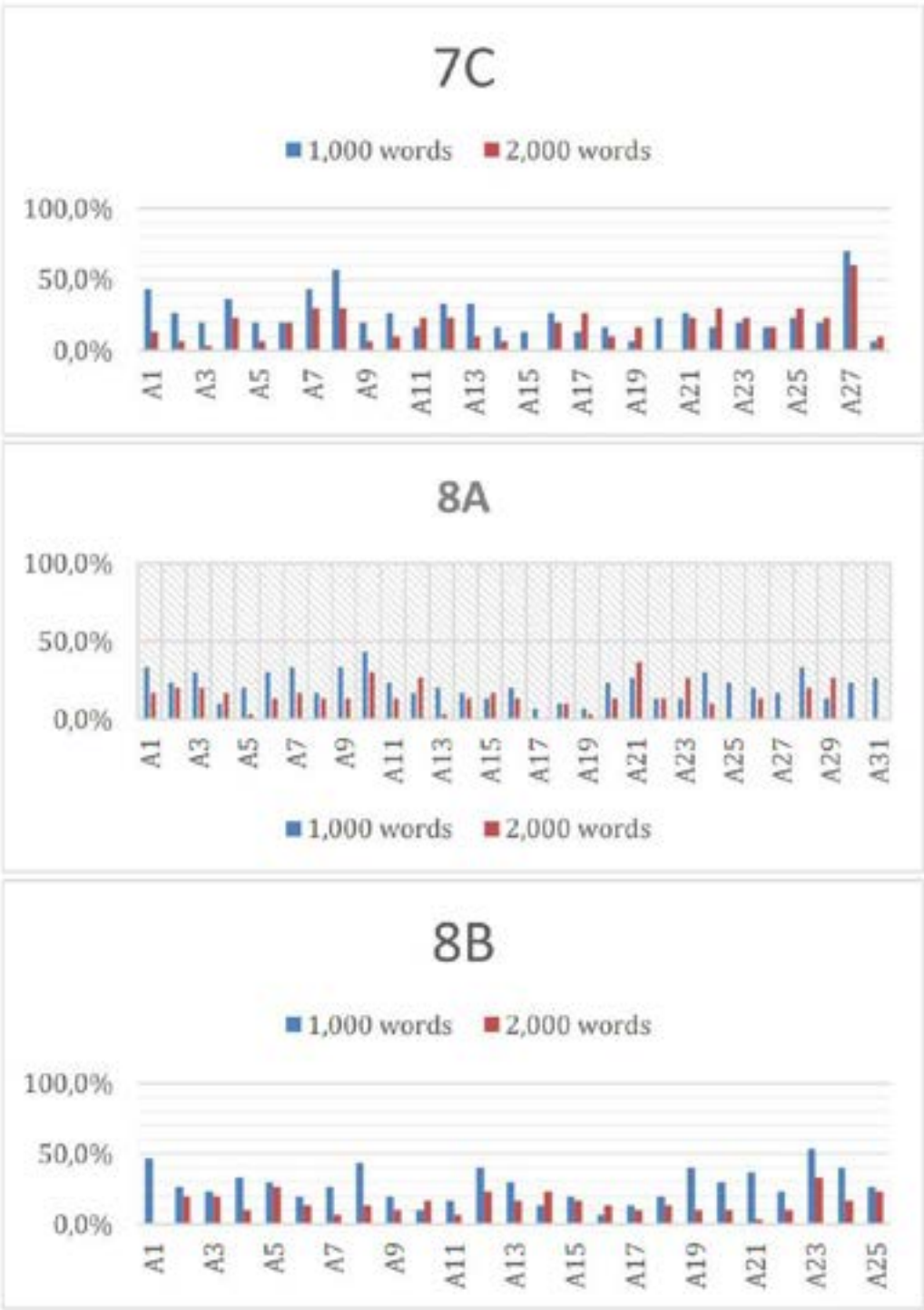
	bump	complicate	include	organize	receive	warn
get something						
hit gently						
have as part of something						
	available	constant	electrical	medical	proud	super
feeling good about what you have done						
great						
happening all the time						
	environmental	junior	pure	rotten	smooth	wise
bad						
not rough						
younger in position						

Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana

APÊNDICE 1 – Gráficos da pesquisa



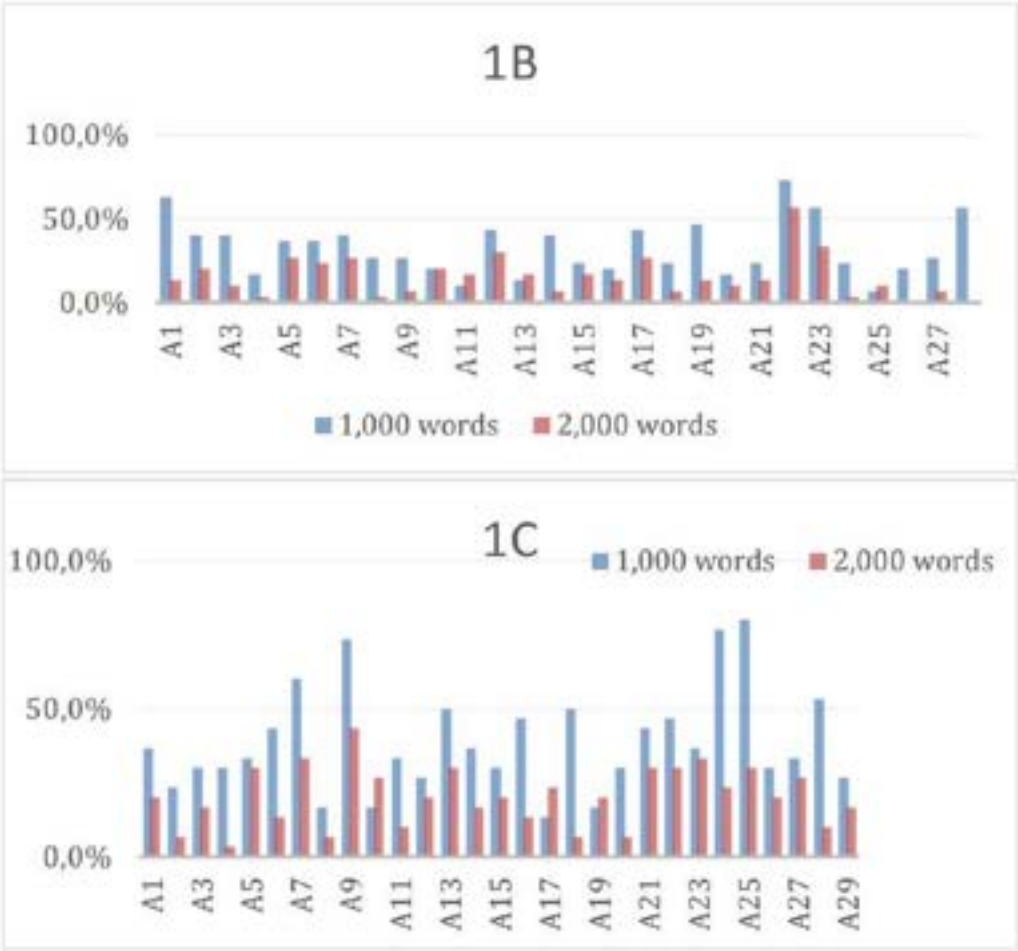
Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva



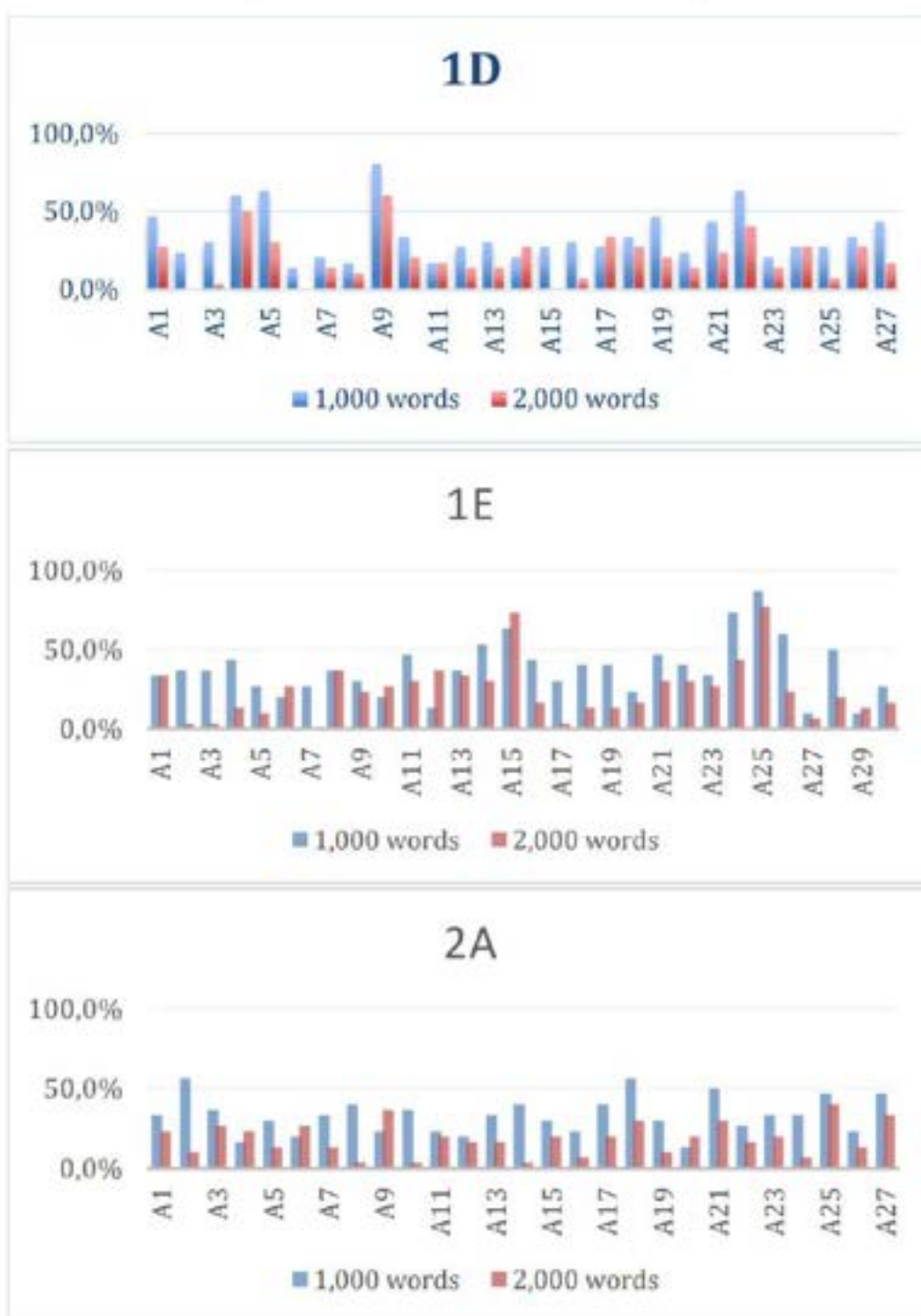
Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana



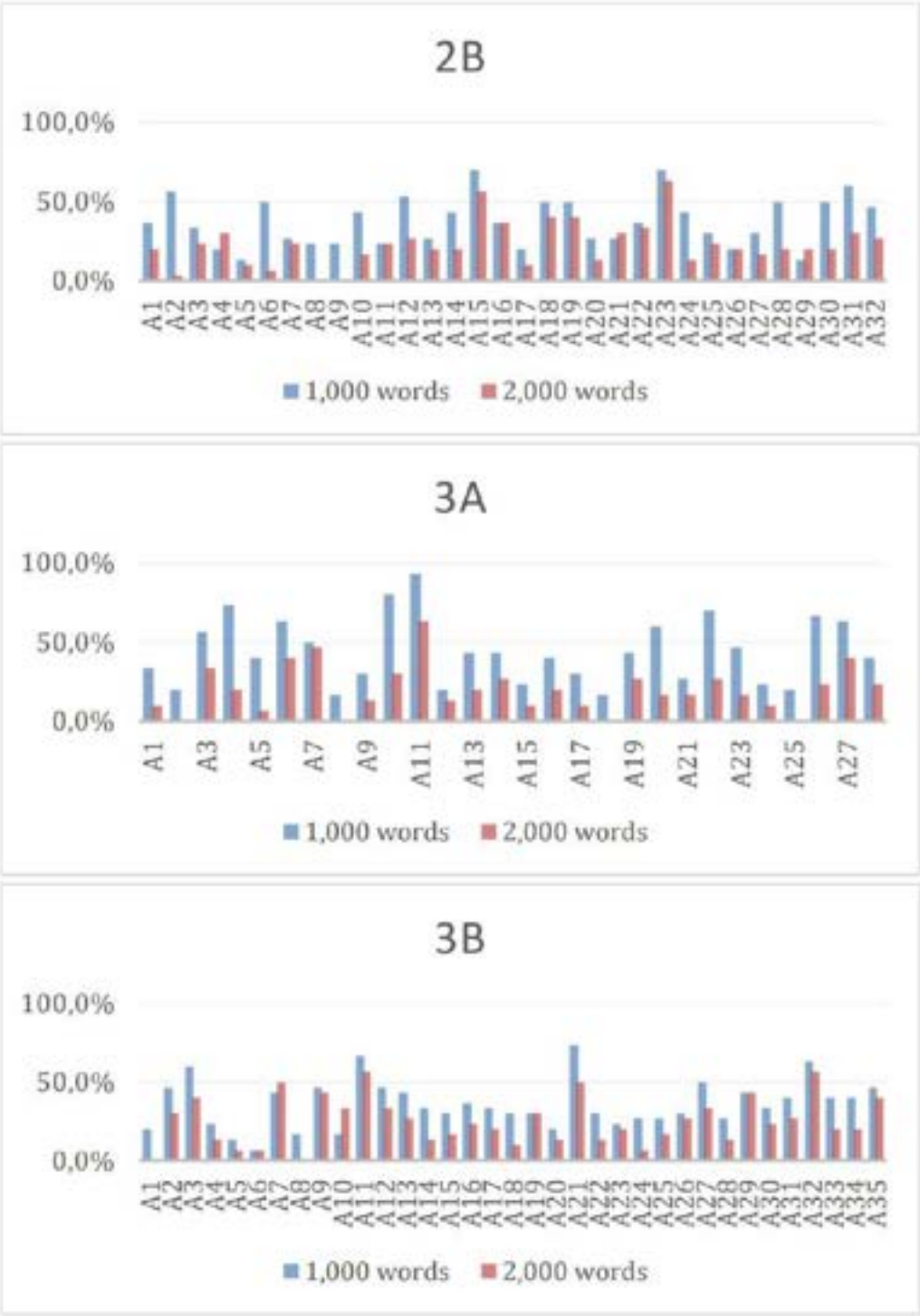
Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva



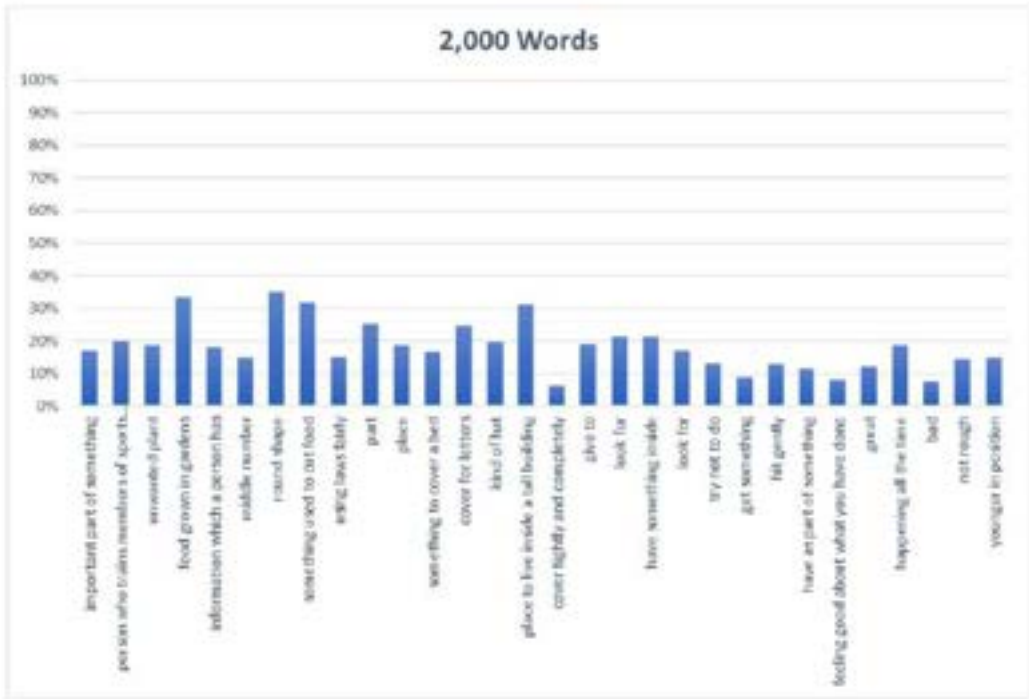
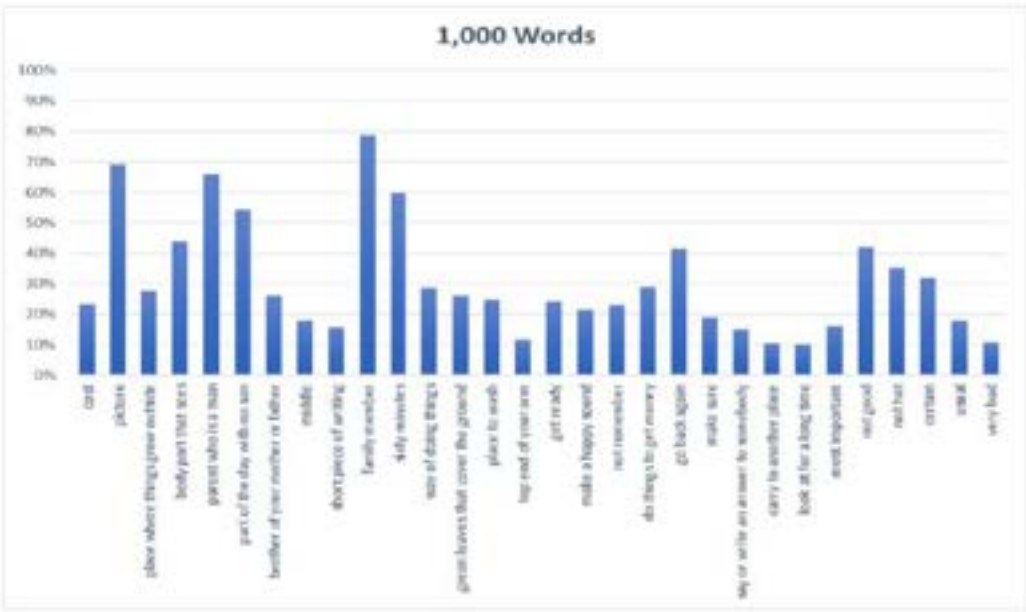
Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana



Stênio Magalhães Silva e Eduardo Batista da Silva



Reconhecimento Lexical em Língua Inglesa de Alunos de uma Escola Pública Goiana



Sobre os Autores e Autoras

Sobre os Autores e Autoras

ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA

Pós-doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2015), Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007), Mestre em Linguística pela UnB (1999) e Graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, suas pesquisas e orientações concentram-se no reordenamento discursivo da educação no Brasil e na implementação da educação integral no ensino, seus aspectos discursivos, transversais e interdisciplinares. É líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS – UFG/CNPq). E-mail: alexandrecoستا@ufg.br

ALINE MOREIRA DA FONSECA NASCIMENTO

Doutoranda pela Universidade Federal de Catalão, mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (2020), especialista em Língua Portuguesa e Linguística pela UEG (2007), graduada em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2020). Atualmente é professora da Rede Municipal de Jussara. E-mail: moreiraeducado05@gmail.com

CARLA CONTI DE FREITAS

Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (2013), mestrado em Letras e Linguística (2003), graduação em Letras (1995). Docente na Universidade Estadual de Goiás. Docente no Programa de Pós-graduação em Língua Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG) e no Programa de Pós-graduação em Educação

Sobre os Autores e Autoras

(PPGE/UEG). Atua nas áreas de linguagem e comunicação no ambiente digital, formação de professores, multiletramentos e interculturalidade. Coordenadora do grupo de pesquisa GEFOPLE/CNPQ. E-mail: carla.freitas@ueg.br

CESAR EDUARDO DUARTE ELIZI

Possui licenciatura em letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino de língua estrangeira. É professor na Prefeitura de Paulínia, na FACAMP (Faculdades de Campinas) e avaliador oral para os exames de Cambridge ESOL. Seus textos publicados versam sobre ensino de língua inglesa, sexualidade e política. E-mail: elizi.cesar@gmail.com

CRISTIANE ROSA LOPES

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), conclusão em 2008; mestre em Letras e Linguística pela UFG (conclusão em 2002), especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela UFG (conclusão em 2018), graduada em Letras: Português/Inglês pela UFG (conclusão em 1995). Atua como professora na Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Cora Coralina e na graduação em Letras da UEG – Unidade Universitária de Campos Belos. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com interesse principalmente nos seguintes temas: educação crítica e/ou decolonial de professoras/es de línguas, educação linguística crítica e multiletramentos. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Línguas – GEFOPLE (UEG), participa da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP). E-mail: cristiane.lobes@ueg.br

Sobre os Autores e Autoras

CRISTINA BATISTA DE ARAÚJO

Doutora em Letras e Linguística (2013), Mestra em Linguística (2007) e Graduada em Letras (2000) pela Universidade Federal de Goiás. Professora Associada do Departamento de Língua Portuguesa do CE-PAE/UFG. Grupo de pesquisa Trama – Círculo Goiano de Análise do Discurso. Email: cristina.araujo@ufg.br

DAMIÃO FRANCISCO BOUCHER

Graduação em Letras português/inglês pela Universidade Federal do Tocantins – UFT (2012); especialização em Análise do Discurso Político e Jurídico (2017); especialização em Psicologia Junguiana, ambas pela Faculdade Unyleya do Rio de Janeiro e mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É Integrante do Núcleo de Estudos da Linguagem (NEL-UFT). E-mail: boucher-place@gmail.com

DARCILIA MARINDIR PINTO SIMÕES

Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ – DEPTO LIPO – (Aposentada). Membro da Assoc. Intern. de Linguística do Português – AILP. Parecerista ad hoc do CNPq, da Capes, da UFPE etc. Prof^a colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu POSLLI – UEG – Câmpus Cora Coralina. Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT). Criou a UDT LABSEM (UERJ-FAPERJ) e a Editora DIALOGARTS. Coordenou Minter Língua Portuguesa UERJ-UEMA (2010-2012). Coordenou os Protocolos de Cooperação Internacional com a U. Beira Interior – Portugal e a U. Torino – Itália. Coordenou o GT de Linguística Aplicada (ANPOLL – 2012-2014). Autora de: Considerações sobre a fala e a escrita, Parábola, (PNBE-MEC 2014). Autora de Para uma teoria da iconicidade verbal. Pontes, 2019. E-mail: darciliasimoes@gmail.com

Sobre os Autores e Autoras

EDUARDO BATISTA DA SILVA

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bolsista CNPq na modalidade Pós-Doutorado Júnior (2019-2020) no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a supervisão do Prof. Dr. Tony Berber Sardinha. Atualmente, é professor de Língua Inglesa na Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Sudeste – Sede: Morrinhos). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POS-LLI) da UEG. Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística de Corpus, Ensino de Língua Inglesa e Lexicologia. Pesquisador do Grupo de Estudos de Linguística de Corpus (PUC-SP) e Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de Corpora (UNESP/Câmpus São José do Rio Preto), ambos cadastrados no diretório do CNPq; Coordenador e professor do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagens e Práticas de Ensino na UEG/Câmpus Sudeste –

Sede: Morrinhos. Coordenador do Programa CAPES/Fulbright Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais na UEG. Membro da *American Association for Applied Linguistics* (AAAL). E-mail: eduardo.silva@ueg.br

ELIANE MARQUEZ DA FONSECA FERNANDES

Pós-Doutorado em Educação pela UnB (2011), Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007) e atualmente trabalha como professora voluntária na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no PPG em Letras e Linguística da FL da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Texto, Análise do Discurso e Ensino. Estuda os seguintes temas: leitura e escrita, gêneros do discurso, análise do discurso e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. É líder da Rede Goiana de Pesquisa: texto, discurso e ensino inscrita na FAPEG-GO e também do Grupo de Pesquisa CNPq CRIARCONTEXTO: estudos do texto e do discurso que se insere na Rede de Pesquisa em Língua Portuguesa ao Redor do Mundo. E-mail: elianemarquez@uol.com.br

Sobre os Autores e Autoras

ELEONE FERRAZ DE ASSIS

Pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (2016), doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008) e graduação em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2002). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás onde atua no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade e na graduação em Administração, Ciências Contábeis e Direito. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Diretório CNPQ – Seleprot – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: leo.seleprot@gmail.com

GUILHERME FIGUEIRA-BORGES

Doutor (2014) em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atualmente, é Docente de Ensino Superior Doutor (DES IV) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Câmpus Inhumas, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Está credenciado, também, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEG Catalão). É coordenador do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche (GEDIN/UEG/CNPq). E-mail: guilherme.borges@ueg.br

GUILHERME RODRIGUES VALADÃO

Mestrando em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG); Especialista em Língua(gem), Cultura e Ensino (UEG, 2019); Graduado em Letras – Português, Inglês e suas Respectivas Literaturas (UEG, 2012). Professor de Língua Portuguesa no CTPP/UNIUBE – Polo Inhumas e de Língua Inglesa na American Power English School. Membro do GEDIN.(POSLLI/CNPq). E-mail: gui-hvaladao@live.com

Sobre os Autores e Autoras

GUSTAVO COBRA TEIXEIRA MOREIRA DA ROSA

Graduando em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal de São Carlos. É membro do Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-UFSCar/CNPq). Desenvolveu com bolsa de Iniciação Científica (2020-2021/CNPq – Id7078 UFSCar) a pesquisa intitulada “*No meu tempo se lia mais*”: *Nostalgia e os discursos sobre a leitura*”, orientada pelas Professoras Luzmara Curcino e Simone Garavello Varella. E-mail: xtmcobra@gmail.com

HÉLVIO FRANK

Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – UnU Itapuranga, credenciado nos programas de pós-graduação stricto sensu: PPG-IELT (Anápolis) e POSLLI (Goiás) da instituição. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela UEG (2004) e em Pedagogia pela FAESPE (2014), especialista lato sensu em Língua Portuguesa pela UNIVERSO (2006) e em Estudos Linguísticos e Ensino de Português pela UEG (2008), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2010), doutor em Linguística pela UFG (2013) e pós-doutor pela UnB (2014). É editor-chefe da Building The Way – Revista Digital do Curso de Letras da UEG, membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL, líder do grupo de pesquisa “DIV@S – Discursos de Diversidade em Âmbito Social” (UEG/CNPq), participante do grupo Transição (UFG) e integrante de outros três regularmente cadastrados no Diretório: Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), Rede Cerrado de Formação Crítica de Professores/as de línguas (UFG) e Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento (UFG). Interessa-se por pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase nas perspectivas crítica e decolonial de educação linguística, mais especificamente endereçadas à análise pragmático-discursiva articulada aos temas corpo, gênero e/ou raça. E-mail: helviofrank@hotmail.com

Sobre os Autores e Autoras

JOÃO KOGAWA

Doutorado (2012) e mestrado (2007) em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – FCLAr e Graduação (2005) em Letras pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé. É professor do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. Atua na área de Linguística com ênfase em Análise do Discurso. É coordenador do GP/CNPq/Unifesp *Semiologia & Discurso*, do *Podiscurso – o podcast da Análise do Discurso* e do projeto de extensão *Xadrez no espaço acadêmico*. E-mail: kogawa@unifesp.br

JONATHAN DE ANDRADE FEITOSA

Discente do curso de História da Universidade Federal de São Paulo e monitor do Projeto de extensão *Xadrez na EFLCH*. E-mail: jonathan.andrade21@unifesp.br

JUAN ALBERTO CASTRO CHACÓN

Doutor em Estudos Linguísticos Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras/UFG (2020). Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras/UFG (2015). Graduado em Letras Português/Espanhol pela PUCGO (2006). Professor substituto de espanhol, Faculdade de Letras/UFG (2022). Áreas de atuação: Sociolinguística, Língua e Literatura Estrangeira Contemporânea (espanhol), Tradução Social. E-mail: infonauta2@gmail.com

JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI

Licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês (2002) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Desenvolveu seus estudos de mestrado (2006) e doutorado (2018) em Letras e Linguística na mesma instituição. É docente no curso de Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua linha de pesquisa concentra-se em Linguística Aplicada Crítica e Decolonialidade, atuando principalmente nas áreas de Ensino de Línguas e Formação Docente. É membro do Grupo de Pesquisa

Sobre os Autores e Autoras

do CNPq Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT). E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br

KEVYN RODRIGUES NASCIMENTO

Discente do curso de Letras e monitor do projeto de extensão *Xadrez na EFLCH*. É membro do GP/CNPQ/ *Semiologia & Discurso*, editor do *Podiscurso – o podcast da Análise do Discurso* e pesquisador de iniciação científica. E-mail: rodrigues.kevyn@unifesp.br

LÍGIA CHRISTIE COELHO SILVA

Licenciada em Letras com habilitação em Língua e Literaturas de Língua Inglesa (2013) pela Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* de Rondonópolis. É mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). É docente na Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso e atualmente exerce a função de formadora de Língua Inglesa na Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis, MT. Sua linha de pesquisa concentra-se em Política, formação e práticas educativas, atuando principalmente no estudo de políticas públicas e formação de professores de inglês. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade e do Grupo de Estudo de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT). E-mail: ligia.coelho.silva@gmail.com

LUANA ALVES LUTERMAN

Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2019), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFG. Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela UCG (2005). Graduada em Letras pela UCG (2004). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Professora efetiva da UEG, atuando na UnU Inhumas e no Câmpus Cora Coralina. Pesquisa o ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos (inclusive em 3D), identidade de gênero, corpo e discurso. Áreas de atuação: Análise do Discurso sob investigação por meio de diversi-

Sobre os Autores e Autoras

ficados corpora de pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Formação de Professores, Gênero e Sexualidade. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Grupo Estúdio e integrante dos Grupos de Pesquisa GEDIN e LABOR. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

LUZMARA CURCINO

Doutora (2006) e Mestre (2003) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAr), Licenciada em Letras (2001) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Realizou pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP (2016) e no Centro de História Cultural das Sociedades Contemporâneas da Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (2017-2018). É professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Dedicar-se, em suas pesquisas, à análise dos discursos sobre a leitura, atualmente com foco na enunciação das emoções do ‘orgulho’, da ‘vergonha’ e da ‘nostalgia’ relativas a essa prática. É coordenadora do Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-UFSCar/CNPq) e membro do Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR-UFSCar/CNPq). E-mail: luzcf@ufscar.br

MADALENA TEIXEIRA

Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP (2012); Doutorado em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa (2007). Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino de Português – Universidade do Minho, Instituto de Educação: Braga, PT (2004); Graduada em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa (2000); Graduada em Letras pela Universidade de Coimbra (1994). Professora do Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro. Linguística, Gramática, Escrita, Ensino da língua, Ensino de professores. Grupo de Investigação: Linguística: Linguagem, Cultura e Sociedade. E-mail: madalena.dt@gmail.com

MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

Sobre os Autores e Autoras

Professora Associada de Língua Inglesa do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Comunicação Social, com Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística, tendo desenvolvido pesquisas em ensino de línguas e linguística aplicada. Sua experiência anterior abrange o ensino fundamental II em escola privada e coordenação de cursos de idiomas. Coordena o GEPLIDF (Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal) desde 2013 e desenvolve pesquisas nas áreas: formação crítica de professoras(es) de línguas; a relação escola-universidade para a formação docente; identidades e emoções na educação linguística crítica. E-mail: marianamas-trella@gmail.com

NÁVIA REGINA RIBEIRO DA COSTA

Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG) (2022), com estudos concentrados em Linguística Forense/Análise de Discurso Forense. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com estudos concentrados na textualidade de textos jurídicos (2014). Especialista em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), com área de concentração em Letras-Português (2005). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) (2007). Bacharel em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) (2003). Atua como professora na PUC Goiás, nas disciplinas de Linguagem e Comunicação Jurídica, no curso de Direito; de Língua Portuguesa, nos diferentes cursos de graduação; de Metodologia do Ensino Superior e Metodologia do Trabalho Científico na Pós-Graduação em Direito; e em TCC e disciplinas da área de Linguística no curso de Letras. Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem, Comunicação, Estética e Arte da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-Goiás (EFPH-PUC Goiás). Coordenadora de banca de elaboração e revisora das avaliações de formação geral da PUC Goiás. Membro do Núcleo de Apoio Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades da

Sobre os Autores e Autoras

PUC Goiás (EFPH-PUC Goiás). Pesquisadora no grupo de pesquisa Crítica, Tradução e Transcrição, na linha Crítica Literária, Tradução e Transcrição, da PUC Goiás, com foco análise crítica de enunciados na perspectiva foucaultiana. Revisora e normalizadora de textos. Consultora linguística. E-mail: naviacr@gmail.com

ROSANE REIS DE OLIVEIRA

Pós-doutorado em Morfologia Construcional (UFRJ); Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ, com ênfase em Semiótica e Produção Textual; Curso Especialização no Liceu Literário Português. Foi professora Substituta de Língua Portuguesa da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT/Uerj); Membro da ALFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina) e da AILP (Associação Internacional de Linguística do Português). Criadora da Central de Correções do Sistema Elite de Ensino, onde operou como coordenadora e professora de Redação por 5 anos (2008 / 2012), liderando equipe de corretores de Redação. Autora de livro didático em Redação pelas editoras Ferreira e Maria Anézia. Coautora do livro Língua Portuguesa para o CESPE/Jus Podivm. Foi membro da banca CESGRANRIO de correção de provas de concurso e ENADE. Atualmente ministra aulas on-line no Vamos para o Quadro e no Promilitares; produz material didático para as editoras JusPodivm e Kernel. E-mail: rosanereis.prof@gmail.com

SARAH SUZANE BERTOLLI

Doutora em Letras e Linguística (2022), Mestre em Letras e Linguística (2017) e Licenciada em Língua Portuguesa (2007) pela Universidade Federal de Goiás. Editora e revisora de textos no Instituto Federal Goiano. Autora de livros didáticos e literários para a educação básica. Grupo de pesquisa Portos (UFG). E-mail: sarah.goncalves@ifgoiano.edu.br

SIMONE GARAVELLO VARELLA

Doutora (2018) e Mestre (2014) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos, graduada em Letras – Português e Espanhol (2011) pela

Sobre os Autores e Autoras

mesma universidade. Realizou estágio de doutoramento na Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines sob a supervisão de Jean-Yves Mollier. Atua como professora de francês. Suas pesquisas versam sobre os discursos de promoção da leitura no Brasil, suas continuidades e descontinuidades no decurso do tempo. É membro do Laboratório de Estudos sobre a Leitura (LIRE-UFSCar/ CNPq), desde 2010, e membro do Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR-UFS-Car/CNPq), desde 2012. E-mail: sgvarrella@hotmail.com

SINVAL MARTINS DE SOUSA FILHO

Doutorado em Letras e Linguística – UFG/Unicamp (2007); Mestrado em Letras e Linguística – UFG (2000); Graduação em Letras: Português – FL/UFG (1996). Professor Associado da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – FL/UFG; Etnolinguística; Aquisição da Linguagem; Análise Linguística Enunciativa; Literatura Indígena. Grupo de Educação Indígena CNPq/UFG/UFJ. E-mail: sinvalfilho@ufg.br

STÊNIO MAGALHÃES SILVA

Licenciado em Letras – Português e Inglês – pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul (2019). Concluiu o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade na Universidade Estadual de Goiás (2022). Atua como professor de línguas na cidade de Caldas-Novas desde 2017. E-mail: steniobaterista@gmail.com

PATRÍCIA ALVES SANTOS OLIVEIRA

Licenciada em Letras com habilitação em Língua e Literaturas de Língua Inglesa (2010) pela Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* de Rondonópolis. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso *campus de Rondonópolis*. É docente na Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso e atualmente leciona na Educação de Jovens e Adultos na EEDIEB Professor Alfredo Marien. Sua linha de pesquisa concentra-se em Gênero, sexualidade, religião e educação. Autora do livro “Infância, Gênero, religião e Educação: entre as

Sobre os Autores e Autoras

memórias da menina e as concepções da mulher educadora”, e de contos em diferentes coletâneas. É membro do Grupo de Estudo de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT). E-mail: profpatricia26@gmail.com

THIAGO BARBOSA SOARES

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). E-mail: thiago.soares@mail.uft.edu.br



Com a participação de

Alexandre Ferreira da Costa
Aline Moreira da Fonseca Nascimento
Carla Conti de Freitas
Cesar Eduardo Duarte Elizi
Cristiane Rosa Lopes
Cristina Batista de Araújo
Damião Francisco Boucher
Darcilia Marindir Pinto Simões
Eduardo Batista da Silva
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Eleone Ferraz de Assis
Guilherme Figueira-Borges
Guilherme Rodrigues Valadão
Gustavo Cobra Teixeira Moreira da Rosa
Hélvio Frank
João Kogawa
Jonathan de Andrade Feitosa
Juan Alberto Castro Chacón
Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli
Kevyn Rodrigues Nascimento
Lígia Christie Coêlho Silva
Luana Alves Luterman
Luzmara Curcino
Madalena Teixeira
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade
Návia Regina Ribeiro da Costa
Rosane Reis de Oliveira
Sarah Suzane Bertolli
Simone Garavello Varela
Sinval Martins de Sousa Filho
Stênio Magalhães Silva
Patrícia Alves Santos Oliveira
Thiago Barbosa Soares



Scan me

