

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev' Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom José Gaspar, 500 - Subsolo do Prédio 6 (Antiga SEC) Coração Eucarístico • Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4792 • CEP 30.535-901 • E-mail: editora@pucminas.br.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA PUC MINAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira

Colegiado: Terezinha Taborda Moreira (Coordenadora) – Área de Literaturas de Língua Portuguesa; Juliana Alves Assis – Área de Linguística e Língua Portuguesa; Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues – Área de Linguística e Língua Portuguesa.

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS DA PUC MINAS

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Capa e diagramação: Jefferson Ubiratan de A. Medeiros

Imagem da capa: Wirestock no freepik.com.

Revisão: Ana Paiva.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901. Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br ou scripta.pucminas@gmail.com.

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

Discursos em tempos, espaços e contextos
múltiplos e a influência da (hiper)digitalização
nas relações intersubjetivas contemporâneas

Organizadoras

Ev'Ângela B. R. de Barros (PUC Minas)

Eulália V. L. F. Leurquin (UFC)

Maria Angela P. T. Lopes (PUC Minas)



CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTÍFICA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS



Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaios são uma publicação semestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-africanos brasileiros – Cespuc - MG.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios – n. 1, 1996 –
Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2022.

E-ISSN 2358-3231

Semestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-africanos brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Indexadores: Latindex, Diadorim, WorldCat, IE Library, Google Acadêmico.

SUMÁRIO

Editorial

Textos, discursos e interações na contemporaneidade: desafios, diálogos e perspectivas

Ev'Ângela B. R. de Barros, Eulália V. L. F. Leurquin e

Maria Angela P. T. Lopes 8

Editorial inglês

Ev'Ângela B. R. de Barros, Eulália V. L. F. Leurquin e

Maria Angela P. T. Lopes 8

Dossiê temático: Discursos em tempos, espaços e contextos múltiplos e a influência da (hiper)digitalização nas relações intersubjetivas contemporâneas

Roda de conversa com Rosalice Pinto, Florencia Miranda e Ana Elisa Ribeiro: a centralidade do texto / do discurso para o ensino de línguas e as práticas de pesquisa

Ev'Ângela B. R. de Barros, Eulália V. L. F. Leurquin e

Maria Angela P. T. Lopes 19

Rupturas do gênero histórias em quadrinhos em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II

Carlos Héric Silva Oliveira e Josefa Felix do Nascimento 39

O que revelam as práticas discursivas e as propostas didáticas do professor em formação nas áreas de Letras e Ciências Sociais: um estudo comparativo

Fernanda de Oliveira Valle Reis 59

Mecanismos enunciativos e a redação do Enem: uma análise da fusão enunciativa de vozes e modalizações na construção de textos argumentativos
Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant’Ana e Tiago Dieguez 79

Autoria, transgressão linguística e preconceito de classe
Fernanda de Oliveira Valle Reis, Leandro Martins de Sousa e Thayná Viana Sampaio 97

Análise de uma interação conflituosa mediada pelo gênero *Live*
Victória Wilson e Marcele Mendes Goulart 115

Enunciação nos *trending topics*: um deslocamento teórico a partir de Benveniste no caso das redes sociais
José Augusto Bregalda e Marlete Sandra Diedrich 133

Polifonia e argumentação em “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, à luz de Ducrot
Lairson Barbosa da Costa e Jair Alcindo Lobo de Melo 155

Rap e literatura: uma perspectiva dialógico-discursiva na releitura do poema “O navio negreiro”
Nathalie Resende de Carvalho 175

Recursão e a intertextualidade: um processo cognitivo de leitura e produção de sentidos
Carolina Lopes Marques e Selma Lúcia de Assis Pereira 197

Discursos encruzilhados: o discurso religioso do candomblé sobre a pessoa trans
Elton Pantoja 217

Imagem técnica e o sujeito científico: modernidade em decadência através do discurso tecnocrático
Rízia Eduarda Andrade 240

Editorial

Textos, discursos e interações na contemporaneidade: desafios, diálogos e perspectivas

EvÂngela B. R. de Barros*
Eulália V. L. F. Leurquin**
Maria Angela P. T. Lopes***

“Na composição do sentido não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238)

Este número de Cadernos CESPUC focaliza o tema “Discursos em tempos, espaços e contextos múltiplos e a influência da (hiper)digitalização nas relações intersubjetivas contemporâneas”. Começamos nossa discussão, a partir da remissão a Volóchinov, lembrando que as coisas não têm um sentido em si, descontextualizadas, mas se apresentam a nosso olhar em busca de uma coconstrução, sempre única, sempre nova, situada, a despeito do uso do corriqueiro, das palavras habituais.

Como nos lembra Freire (2021),

Uma das condições para que um fato, um fenômeno, um problema seja entendido em sua rede de relações é que se torne, dialeticamente, um destacado percebido em si. Primeiro que o compreendamos como algo nele mesmo para assim perceber que sua compreensão envolve suas relações com outros dados ou fatos. (FREIRE, [1994], 2021, p. 286)

* Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora da graduação e do PPG em Letras da PUC Minas. Coordenadora do Curso de Letras. Coordenadora Setorial de Publicações da PROEX PUC Minas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

** Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e pela Université de Genève. Professora Titular da UFC. Onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Neste é Vice-Coordenadora. Pesquisadora CNPq. Membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

*** Graduada em Letras (português/francês) pela UFMG, mestre em Letras (PUC Minas) e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Realizou estágio de Pós-doutoramento (2017) no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França), Professora da graduação e do PPG de Letras da PUC Minas. Cooordenadora do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>.

Freire e Volóchinov, em contextualidades completamente diferentes e espaço-temporalmente distantes, dialogam em suas assunções; essa perspectiva aí instaurada nos convida a uma leitura dialética e dialógica da realidade.

No caso em tela – ao estruturarmos este volume de CCP –, buscamos perceber possíveis interlocuções entre discursos, materializados em gêneros diferentes – ele representa nossa leitura e, conseqüentemente, o modo de organizá-lo não é a única forma possível, o único liame a seguir; mas, ao fazê-lo, tentamos apresentar uma “rede de relações” entre a “Roda de Conversa” e os artigos integrantes do dossiê.

Numa visão global, notamos que os discursos, em especial após o período pandêmico (que nos obrigou a um conjunto de novas inter-relações com os outros e com as tecnologias digitais de informação e comunicação, as TDIC), apontam para fenômenos linguageiros relevantes, a processos de criação textual em formatos cada vez mais hibridizados; na contemporaneidade, gêneros textuais são (re)criados, a partir de demandas da realidade, respaldados em tecnologias que, inexoravelmente, adentraram nossas relações e passaram a moldá-las / a marcá-las dialeticamente.

Quando se pretende investigar ações e práticas de linguagem, sejam da esfera educacional, sejam do domínio do estudo e da pesquisa, descortina-se um horizonte de desafios e possibilidades trazidos, especialmente, pelas novas formas de interação decorrentes de dispositivos tecnológicos e de modos de produção e circulação que acionam semioses múltiplas e diversificadas. Ao trazer essa discussão para a esfera educacional, percebe-se que essas novas formas de interação exigem do professor uma inovação na didática do ensino de leitura e de produção de texto, porque ele deve ensinar as tramas do gênero semiotizadas nos textos, em suas diversas linguagens.

Nesse cenário, também inovamos, nesta edição, buscando dar uma escuta a especialistas da língua(gem) e, além dos artigos e ensaios comumente presentes no periódico, inauguramos uma seção diferente, à guisa da tradicional seção de “entrevistas”, que intitulamos como “Roda de Conversa”. Essa inovação nos permitiu interagir com três professoras pesquisadoras dispostas a compartilhar conosco suas vivências com práticas investigativas e formativas no / do campo da linguagem.

Essas três professoras pesquisadoras atuam em espaços geográficos bem distantes, mas com objetivos muito próximos: a professora Rosalice Pinto, pesquisadora do Instituto de Filosofia da Linguagem, da Universidade Nova de Lisboa e do Centro de Estudos sobre Desenvolvimento e Sociedade da Faculdade de Direito da mesma universidade (Portugal); a professora Florencia Miranda, pesquisadora da Universidade Nacional do Rosário (Argentina) e a professora Ana Elisa Ribeiro, que atua com ensino básico e superior no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Brasil).

Com esta interlocução direcionada por alguns questionamentos e problematizações, almejamos propiciar um espaço de interação entre pesquisadores da área de Linguística, Literatura e Letras e os leitores / pesquisadores / professores. Ao propor esse “diálogo”, o nosso objetivo maior foi apresentar uma discussão sobre determinados temas de interesse da comunidade, materializados nos textos / discursos, para que não nos esqueçamos de que “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Os artigos aqui reunidos e as conversas com as três estudosas contemplam essa multiplicidade de perspectivas sobre o estudo e o ensino de língua(gem), ao expor resultados de reflexões teóricas e práticas voltadas à investigação da produção e da recepção textuais, nas modalidades oral e escrita, em diferentes esferas da sociocomunicação humana. Em conjunto, as contribuições abrangem uma diversidade de modos de ler, ouvir e produzir textos de práticas discursivas plurais e multifacetadas, no âmbito de uma dada coletividade, tendo em vista processos de coconstrução de sentidos que se orientam por finalidades e funções determinadas por interlocutores pressupostos.

Em diálogo com a epígrafe de Volóchinov (2017) e a citação de Freire (2021) que abrem esta apresentação, os desafios postos aos estudiosos do campo das linguagens convocam abordagens que busquem mostrar os objetos sógnicos pela perspectiva dialética.

Ao discorrer sobre a interação discursiva, Volóchinov (2017, p. 204) assinala a dimensão mutável e heterogênea dos signos. A palavra “orientada para o interlocutor” somente poderá ser examinada em sua rede de relações, uma vez que a sua concretização “só é possível por meio de sua inclusão no

contexto histórico real da sua realização inicial” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192).

Nessa medida, os textos / os discursos oferecidos aos leitores deste volume evidenciam a perspectiva discursiva e sócio-histórica da maior parte dos estudos empreendidos, bem como o papel da linguagem na constituição dos processos dialógicos vividos por sujeitos em situações concretas de interação, sejam elas presenciais ou mediatizadas por TDIC.

Vale lembrar, com Volóchinov (e demais integrantes do Círculo de Bakhtin), que

[o] enunciado como tal é em sua completude um puro produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216)

Das negociações instauradas nesses processos dialógicos, em que os mundos representados assumem um papel importante, podem ser flagrados lugares sociais assumidos discursivamente e materializados no próprio agir discursivo, agenciados por estratégias de posicionamento enunciativo, de modos de gestão de vozes, marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade responsáveis por desencadear uma pluralidade de efeitos de sentidos.

Como bem lembra Rojo (2013, p. 19), os estudos de orientação discursiva e dialógica do chamado Círculo de Bakhtin investiram na compreensão dos enunciados, orais ou impressos, característicos de seu tempo. Naquele momento, Bakhtin (2011) reconhecia a heterogeneidade dos enunciados, ou mais propriamente, dos gêneros discursivos, salientando a necessidade de considerá-los a partir da diversidade de modalidades suscitadas por uma complexidade funcional. Essa complexidade redundou na diferenciação proposta pelo autor entre gêneros primários (próprios das interações simples do cotidiano) e gêneros secundários, cujas formas de constituição estariam ligadas especialmente “aos campos da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 264-265).

O estudioso russo chama a atenção para a relevância de considerar os efeitos das transformações das formas de interação humana sobre os gêneros discursivos, ou melhor, as relações entre essas transformações e

os estilos dos gêneros: “As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 267).

Essas ponderações a propósito dos gêneros são problematizadas por Rojo (2013, p. 19-20), quando trata das instigações trazidas pelos textos contemporâneos que, por implicar “novas formas de produção, configuração e circulação dos textos”, impõem o enfrentamento de novos modos de conceber os processos de leitura e produção pelos sujeitos.

O leitor observará que alguns dos trabalhos desenvolvidos neste volume voltam-se para o enfrentamento desses desafios suscitados pelos novos meios de comunicação e circulação de informações, assim como apontam para percursos possíveis a fim de compreender os impactos dessas novas interações, tanto em mídias digitais como em mídias tradicionais.

Ao tratar de leitura e de leitor, Ana Elisa Ribeiro retoma a centralidade do texto, para lograr compreender o processo de leitura e de produção de textos em tempos de interação nos quais convivem modos analógicos e digitais:

Os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas, menos ou mais), assim como a produção escrita passou a se servir de teclados, programas editores de texto bastante mais sofisticados do que a produção manuscrita, fontes, tipos, cores, impressoras e mesmo a publicação ampla. Tudo isso, obviamente, traz efeitos aos textos que podem ser escritos, considerando-se não apenas o profissional ou o artista consagrado, mas qualquer pessoa disposta a redigir. (RIBEIRO, 2021, p. 13).

De outros rincões, posicionadas sob outras perspectivas e óticas, destacam-se as vozes das pesquisadoras Rosalice Pinto (Portugal) e Florencia Miranda (Argentina). A primeira convoca a esta conversa a estudiosa francesa Marie-Anne Paveau, que nos revela, em diversos estudos, as multifaces da produção e recepção do discurso, sempre marcadas pela “cognição social”, em que o compartilhamento (de vivências, crenças, representações, valores, *etc.*) faz que os interlocutores consigam coconstruir espaços de troca intersubjetiva. Nas palavras de Rosalice Pinto, na “Roda de Conversa”,

Atualmente, com o advento da *Web 2.0*, o que se observa é que questões conceituais relativas às noções tradicionais relacionadas a texto / textualidade, principalmente, devem vir a ser redimensionadas e atualizadas. Citamos, por exemplo, a questão da enunciação (que passa a ter um caráter mais ampliado e com uma escrita colaborativa associada), a da deslinearização (com um viés ramificado, inclusive pelos *hiperlinks* utilizados), da composição, em que os discursos são constituídos de componentes tecnológicos, verbais e não verbais, dentre outros. (PAVEAU, 2017).

Complementarmente, Florencia Miranda nos incita a pensar nas implicações dessa heterogeneidade – sob diversas nuances – para as relações que se dão nas aulas de línguas ou, de forma mais ampla, na relação intersubjetiva professor / aluno:

Uma aula de línguas é, a meu ver, um espaço que permite problematizar as práticas de linguagem e compreender os mecanismos que participam nessas práticas para produzir sentidos, para interagir com as outras pessoas, para agir com uma língua. Isso implica problematizar e compreender também as características próprias da sociedade que interage através dessa língua. A interação discursiva (ou, talvez melhor, *linguageira*) é sempre uma atividade complexa, diversa e heterogênea. Não é uma característica exclusiva dos dias atuais, mas um traço próprio da atividade de linguagem. Contudo, os modos de interação atual são diferentes dos que caracterizaram outros momentos históricos. Nesse sentido, a aula de línguas deve realizar uma abordagem “situada” dos textos e discursos.

Momentos históricos distintos nos impellem a conhecer o precedente, a problematizar o atual e a projetar cenários: este é o tom que permeia a “Roda de Conversa” com que iniciamos esta edição.

Com os textos selecionados, instamos os leitores a participar das provocações motivadas por essas novas formas de interação que têm impactado os modos de discursivizar e, em especial, os modos de ler e de produzir textos na modernidade. Assim, será possível acompanhar os processos investigativos vividos sob olhares múltiplos, especialmente vinculados a abordagens enunciativas e sociointeracionistas de análise.

Os leitores também terão a oportunidade de conhecer trabalhos orientados pelos estudos inspirados na Análise Dialógica do Discurso,

proposta pelos estudiosos do chamado Círculo de Bakhtin; outros que se guiam pelos princípios e conceitos desenvolvidos pela Análise de Discurso Francesa. Também será possível conhecer pesquisas empreendidas a partir das contribuições da Semântica Argumentativa e da Teoria da Argumentação na Língua, bem como as propostas de natureza ensaística e didática orientadas por concepções advindas de pesquisas da Sociolinguística e da Variação linguística, entre outras.

Essa multiplicidade de olhares, presente nos onze artigos que integram o dossiê, possibilita flagrar o necessário diálogo que deve haver quando se trata de analisar a complexidade do que é próprio da atividade humana permeada pela linguagem.

As contribuições que compõem a referida edição estão alocadas em dois grandes eixos: o primeiro contexto trata do ensino, da didatização de gêneros na sala de aula de línguas; e o segundo contexto trata da descrição e análise de gênero, sem compromisso didático.

No primeiro artigo, Carlos Heric Silva Oliveira e Josefa Felix do Nascimento apresentam resultados de experiências didáticas realizadas em sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. O foco dos professores foi a atividade de produção de textos com ênfase no gênero de texto Histórias em Quadrinhos.

Na sequência, Fernanda de Oliveira Valle Reis apresenta uma reflexão desenvolvida a partir de resultados de uma pesquisa de iniciação científica. Seu objetivo é mostrar os modos como o sujeito autor se posiciona frente aos saberes de sua área, em uma interface entre os processos de constituição do futuro professor, nos âmbitos de Letras e de Ciências Sociais, e o possível impacto das ações desse futuro profissional na formação humanista de crianças e jovens da educação básica, por meio de suas propostas didáticas. A autora mostrou que há mais semelhanças do que diferenças entre os graduandos dos dois cursos, em relação às dificuldades com a escrita acadêmica e o desenvolvimento da autoria.

No terceiro artigo, Ana Luísa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana e Tiago Dieguez mostram contribuições que, diretamente, têm desdobramentos na sala de aula do Ensino Médio, em particular, porque os autores refletem sobre os efeitos dos mecanismos enunciativos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Eles dão atenção especial para as cinco

competências exigidas no referido exame, dentre as quais destacam a de número IV.

No âmbito das novas tecnologias – e a miríade de gêneros e suportes que traz em seu bojo –, bem como as implicações para as relações intersubjetivas que se instauram, temos um conjunto de artigos que se inicia com a discussão proposta por Leandro Martins de Sousa, Fernanda de Oliveira Valle Reis e Thayná Viana Sampaio, sobre autoria, transgressão linguística e preconceito de classe. Para isso, os autores analisam, numa perspectiva discursiva, um *post* da professora de literatura Regina Dalcastagnè, publicado no *Facebook*, em que ela discorda do conselho editorial que decidiu manter a escrita original da obra “Casa de Alvenaria”, da escritora Carolina Maria de Jesus. Também são analisados três comentários de usuários da rede social, acerca da crítica da professora.

Victoria Wilson da Costa Coelho e Marcele Goulart, também no contexto das relações virtuais, discutem as estratégias de ataque de face. O objetivo principal é analisar as estratégias de preservação e ataque às faces em uma interação conflituosa realizada entre o presidente Jair Messias Bolsonaro e sua equipe, na *live* divulgada em seu canal do *YouTube* no dia 18 de agosto de 2022.

José Augusto Bregalda e Marlete Sandra Diedrich, a partir de resultados de um estudo de caso, trazem à pauta a enunciação nos *trending topics*, com a intenção de mostrar como se organiza o aparelho/quadro formal da enunciação para se compreender de que forma se dão as relações *eu-tu* nesse contexto particular.

Em seguida, Lairson Barbosa da Costa e Jair Alcindo Lobo de Melo fazem uma revisão bibliográfica sobre polifonia e argumentação; para explicitar seu ponto de vista, realizam a análise empírica do artigo de opinião “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, de Mariana Barreto, publicado no “GGN: o jornal para todos os brasis”. Concluem ser possível, tanto para os professores quanto para os alunos, o entendimento de como se dá o processo de construção de sentido na língua, bem como das estratégias argumentativas por meio da polifonia, do enunciado – locutor e enunciador(es) – e da teoria dos *topoi*.

No oitavo artigo, Nathalie Resende de Carvalho reflete sobre o texto literário em forma de *rap*, aproximando duas temporalidades e conjunturas. A autora mostra uma releitura do poema Navio negreiro, em diálogo com

a música do *rapper* Slim Rimografia, numa perspectiva social da linguagem como atividade de interação social.

Na sequência, Selma Lúcia Assis Pereira e Carolina Lopes Marques apresentam resultados de seus estudos sobre recursão e intertextualidade, aproximando estudos cognitivos e da Linguística Textual. Com ênfase na construção de processos de sentidos de textos verbovisuais, em especial o gênero charge, analisam exemplares produzidos no contexto da realização dos XV Jogos Pan-Americanos sediados no Rio de Janeiro, em 2007.

Comprovando a epígrafe Volóchinoviana, aqui aduzida, sobre a coprodução de sentidos, por meio de processos sociodiscursivos, os artigos que arrematam o dossiê trazem à nossa reflexão discussões bem contemporâneas: o discurso religioso (e a questão identitária da pessoa trans) e as implicações do discurso tecnocrático sobre a imagem do sujeito (noção complexa, aqui abordada em algumas de suas nuances).

Elton Ibrahim de Vasconcelos Pantoja desenvolve uma reflexão sobre diversidade e identidade de gênero, a partir da construção do entendimento da pessoa transgênero (trans*) no âmbito do discurso religioso do Candomblé, a partir do estudo do pronunciamento, veiculado em redes sociais da internet, de uma autoridade desta religião.

Fechando esta edição, *at last but not at least*, Rízia Eduarda Andrade discute a imagem técnica e o sujeito linguístico, considerando que a modernidade está em decadência e que existe o fenômeno da remodelação do discurso tecnocrático. Com seu aprofundado estudo, a autora nos chama a atenção para o fato de que as formas de relacionamento social do mundo atual exigem que se olhe com mais atenção para as remodelações semânticas da instância simbólica, por meio da qual o ser humano se localiza nos referentes de sentidos e valores que conferem à realidade vivenciada.

O tema em pauta – discursos em tempos, espaços e contextos múltiplos e a influência da (hiper)digitalização nas relações intersubjetivas contemporâneas –, que permeou a organização do volume, é bastante amplo e polissêmico; assim, a heterogeneidade constitutiva – quer do discurso, quer dos diferentes *loci* de realização, quer da língua como objeto de pesquisa, quer do ensino – tudo isso constitui um mosaico de temáticas e linhas de investigação. Em vez do uno, cada vez mais o plural e o diverso se impõem, a visão das interfaces e da interdisciplinaridade nos convoca a olhar de forma mais abrangente, sem perder a especificidade

de cada fenômeno enfocado. Desafiante, mas igualmente instigante, as pesquisas e diálogos aqui trazidos podem suscitar, dialeticamente, novas problematizações e avanços.

Desejamos ótima leitura a todos!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, [1994] 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**. Provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Textos, discursos e interações na contemporaneidade: desafios, diálogos e perspectivas

Ev³Ângela B. R. de Barros^{*}
Eulália V. L. F. Leurquin^{**}
Maria Angela P. T. Lopes^{***}

* Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora da graduação e do PPG em Letras da PUC Minas. Coordenadora do Curso de Letras. Coordenadora Setorial de Publicações da PROEX PUC Minas.

** Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e pela Université de Genève. professora Titular da UFC. Onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Neste é Vice-Coordenadora. Pesquisadora CNPq. Membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll.

*** Graduada em Letras (português/francês) pela UFMG, mestre em Letras (PUC Minas) e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Realizou estágio de Pós-doutoramento (2017) no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França), Professora da graduação e do PPG de Letras da PUC Minas. Cooordenadora do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll.

Dossiê temático:

**Discursos em tempos, espaços
e contextos múltiplos e a
influência da (hiper)digitalização
nas relações intersubjetivas
contemporâneas**

Roda de conversa com Rosalice Pinto, Florencia Miranda e Ana Elisa Ribeiro: a centralidade do texto / do discurso para o ensino de línguas e as práticas de pesquisa

Ev[^]Ângela B. R. de Barros*
Eulália V. L. F. Leurquin**
Maria Angela P. T. Lopes***

Para esta edição, convidamos três professoras para fazerem parte de uma “Roda de conversa” sobre a temática do volume 41 de **Cadernos CESPUC de Pesquisa**: “Discursos em tempos, espaços e contextos múltiplos e a influência da (hiper)digitalização nas relações intersubjetivas contemporâneas”, com um olhar bem voltado para os desafios e as possibilidades da sala de aula.

Neste espaço de diálogo, as pesquisadoras irão se posicionar sobre temas relevantes e atuais da nossa área de atuação, a partir de questões encaminhadas previamente a cada uma delas. Por atuarem em instituições de formação de três países diferentes – Portugal, Argentina e Brasil –, essas três estudiosas nos possibilitam apreender olhares múltiplos e diferenciados trazidos no bojo de experiências singulares construídas em cenários e tempos culturalmente diversos e multifacetados.

Gostaríamos de agradecer às professoras Rosalice Pinto, Florência Miranda e Ana Elisa Ribeiro pela afetuosa e gentil acolhida ao nosso convite para participar desse diálogo que, certamente, não se fecha nesta roda, mas, antes, se abre para novas e promissoras conversas em torno do que mais nos desafia: nossas práticas de formação em tempos, espaços e contextos múltiplos.

* Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora da graduação e do PPG em Letras da PUC Minas. Coordenadora do Curso de Letras. Coordenadora Setorial de Publicações da PROEX PUC Minas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

** Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e pela Université de Genève. Professora Titular da UFC. Onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Neste é Vice-Coordenadora. Pesquisadora CNPq. Membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

* Graduada em Letras (português/francês) pela UFMG, mestre em Letras (PUC Minas) e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Realizou estágio de Pós-doutoramento (2017) no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França), Professora da graduação e do PPG de Letras da PUC Minas. Cooordenadora do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>.

De forma a apresentar aos leitores as participantes dessa “Roda”, inserimos uma síntese do currículo profissional de cada uma de nossas convidadas:

Rosalice Pinto é doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela mesma Universidade e pela Universidade de Genebra. Atualmente, é colaboradora do Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (IFILNOVA) e do Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (CEDIS) e do grupo PROTEXTO da Universidade Federal do Ceará. É membro do Projeto *Metáforas baseadas em dados rigorosos pelo tratamento da diabetes* (PTDC / FER_FIL / 28278 / 2017) – financiado pela FCT. É docente convidada de universidades nacionais e estrangeiras, autora de várias publicações em Linguística Textual, Análise do Discurso, Multimodalidade em Contextos Profissionais, Ensino de Português para Fins Específicos, Linguagem e Argumentação Jurídicas, Empreendedorismo, Retórica e Comunicação Empresarial.

Florencia Miranda é doutora em linguística, com especialidade em teoria do texto, pela Universidade NOVA de Lisboa. É professora titular e coordenadora da Licenciatura em Português (formação de professores, tradutores e investigadores) na Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Desenvolve atividades de docência e investigação em Linguística, tendo publicado diversos trabalhos sobre análise de textos e gêneros textuais, análise interlinguística (português-espanhol) e ensino de línguas. Foi bolsista de pós-doutoramento no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), no período entre 2008 e 2013. Atualmente é colaboradora do CLUNL, desenvolvendo trabalho de investigação, essencialmente, no domínio dos gêneros textuais.

Ana Elisa Ribeiro é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras e no ensino médio. É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se bacharelou e licenciou em Letras/Português. Tem estágios pós-doutorais em estudos linguísticos, literários e comunicação social. Atualmente, é pesquisadora do CNPq e da

Fapemig, com projetos de investigação sobre os livros, a leitura e a edição. Coordena com colegas o grupo de estudos e pesquisas Mulheres na Edição e é membro do GT A Mulher na Literatura da ANPOLL. É autora de diversos livros sobre linguagens e tecnologias, entre eles **Multimodalidade, textos e tecnologias** (Parábola, 2021). Também publicou obras literárias para diversos públicos, entre as quais a mais recente é a tecnotragédia **Romietta & Julieu** (RHJ, 2021), vencedora do prêmio Jabuti em 2022.

A nossos leitores, segue a “Roda de Conversa” suscitada pelas perguntas enviadas a cada professora:

CCP - Professoras, considerando a centralidade do texto / do discurso para o ensino de línguas e as práticas de pesquisa, como vocês pensam o trabalho didático frente à heterogeneidade, diversidade e complexidade de formas de produção, circulação e recepção dos textos na sociedade, hoje?

Rosalice Pinto - Atualmente, com o advento da *Web 2.0*, o que se observa é que questões conceituais relativas às noções tradicionais relacionadas a texto / textualidade, principalmente, devem vir a ser redimensionadas e atualizadas. Citamos, por exemplo, a questão da enunciação (que passa a ter um caráter mais ampliado e com uma escrita colaborativa associada), a da deslinearização (com um viés ramificado, inclusive pelos *hiperlinks* utilizados), da composição, em que os discursos são constituídos de componentes tecnológicos, verbais e não verbais, dentre outros (PAVEAU, 2017).

Como mencionado em trabalho recente (GIERING; PINTO, 2021, p.31), os gêneros nativos da *web* (os produzidos *on-line*), inseridos em determinada plataforma que os hospedem, reúnem, de forma indissociável, questões tecnológicas e, ao mesmo tempo, plurissemióticas. Dessa forma, além de serem produzidos em aparelhos diversos (*tablet*, computador, telefone), existe uma tecnologia oriunda dos próprios sistemas de gerenciamento dos conteúdos dos *sites* e os CMS (*Content Manager System*) e APIs (*Application Programming Interface*) que vão também coibir tanto a produção, quanto a circulação ou a recepção dos textos. Tais aspectos são muito bem sinalizados e explanados por Marie-Anne Paveau quando do

desenvolvimento da Análise Digital dos Discursos (ADD) – (PAVEAU, 2021).

Assim, se anteriormente, quando se trabalhava com textos / discursos, procurava-se trabalhar com os textos enquanto unidades comunicativas globais (BRONCKART, 2004), em que questões contextuais refletiriam e coibiriam as escolhas perpetradas pelo agente produtor quando da produção textual, com a produção de gêneros nativos digitais, outros desafios se colocam. Essas questões contextuais deverão também englobar aspectos tecnológicos. E, estes, por sua vez, também virão a criar constrangimentos no nível da produção / interpretação textual.

Tal complexificação traz, para o trabalho docente, um grande desafio a ser transposto. Os docentes devem também se adequar às novas tecnologias e devem, assim, atualizar-se constantemente para acompanhar todo esse desenvolvimento. Dessa forma, deverá se esforçar para ir ao encontro do universo dos alunos de modo que as aulas se tornem mais interessantes e motivadoras. O trabalho com plataformas digitais – *Twitter*, *Instagram*, *TikTok*, por exemplo – pode ser uma via constante para que a classe trabalhe de forma colaborativa. Inclusive, o uso de plataformas digitais para a produção de conteúdos pode vir a ser um método de avaliação importante, vindo a enriquecer os tradicionais já existentes.

Contudo, existem questões de políticas públicas que ultrapassam o próprio controle daqueles que gerem realmente a sala de aula (os próprios professores), suscitando alguns problemas que merecem ser pontuados: (1) a falta de recurso da maioria das escolas públicas brasileiras (tecnologicamente mal preparadas – falta de computadores, não acesso às redes móveis - *Internet*); (2) a precariedade econômico-social dos próprios alunos – muitos deles não têm acesso a computadores, celulares, tablets; (3) a (quase) inexistência de investimento na formação contínua dos professores, dificultando a estes operação com as novas tecnologias em sala de aula.

Evidentemente, é importante ressaltar que o trabalho didático na atualidade não deve prescindir da produção / interpretação de gêneros nativos digitais – *tuítes* (SILVEIRA, 2022); *podcast* (MOREIRA, FIORENTINI, TEIXEIRA, 2021); *chat* no aplicativo *WhatsApp* (BARROSO; LUQUETTI; FREITAS; TINOCO, 2021), *Vlog* (LIMA; RAMOS, 2021), não estando conjugados com os gêneros já tradicionais pontuados pelos manuais escolares.

No entanto, vale também enfatizar que, na era das novas tecnologias de informação e de comunicação, deve-se levar em conta o caráter fulcral do conceito atribuído a multiletramentos em seu caráter bifásico, como já evidenciara Rojo (2019, p. 20), ou seja, a multiplicidade de letramentos deve levar em conta não apenas a pluralidade de linguagens, mas também a diversidade cultural a elas diretamente relacionada, muito atrelada ao aumento dos movimentos migratórios a nível global.

Florencia Miranda - Uma aula de línguas é, a meu ver, um espaço que permite problematizar as práticas de linguagem e compreender os mecanismos que participam nessas práticas para produzir sentidos, para interagir com as outras pessoas, para agir com uma língua. Isso implica problematizar e compreender também as características próprias da sociedade que interage através dessa língua.

A interação discursiva (ou, talvez melhor, *linguageira*) é sempre uma atividade complexa, diversa e heterogênea. Não é uma característica exclusiva dos dias atuais, mas um traço próprio da atividade de linguagem. Contudo, os modos de interação atual são diferentes dos que caracterizaram outros momentos históricos. Nesse sentido, a aula de línguas deve realizar uma abordagem “situada” dos textos e discursos.

Antes de avançar sobre a questão didática, convém esclarecer que, para falar sobre o par texto / discurso é necessário, primeiramente, assumir uma definição clara dessas noções. Da perspectiva interacionista na qual me situo, entendo que o *discurso* é a realização da língua em situações concretas de interação e o *texto* constitui um objeto semiótico complexo que materializa o discurso. Os textos constituem, assim, um objeto central nas práticas de ensino de línguas, porque é por meio dos textos empíricos que podemos estudar os discursos e as línguas.

Entender o texto como objeto complexo implica assumir que se trata de uma configuração que articula vários (sub)sistemas semióticos e que está em permanente interação com o exterior – com a situação ou o contexto em que se produz, em que circula e em que se recebe (contextos esses que podem coincidir temporalmente ou não). Além disso, importa sublinhar que os textos se inscrevem em gêneros diversos socio-historicamente (re)elaborados. Nesse sentido, quando, através da história, as práticas de

linguagem mudam e se diversificam, os gêneros mudam e os textos que se produzem também são diferentes.

O trabalho didático com os textos exige abordar explicitamente o caráter complexo, diverso e heterogêneo das práticas de produção / circulação / recepção textual, porque isso permite compreender que as características das práticas impactam na configuração dos textos e no uso da língua.

Uma proposta didática que assuma a relevância dessas características deve abordar a compreensão (e a produção) dos textos, em primeiro lugar, observando o caráter situado desses objetos. Partindo da compreensão da situação que possibilitou (ou possibilitará) a produção do texto, observando como e onde esse objeto circulou (ou circulará) e em que contextos foi (ou será) lido / ouvido / assistido. Dentre os aspectos que me parecem particularmente importantes explorar em situação didática, destaco a identificação do gênero textual e do lugar social (âmbito ou esfera) de produção / circulação do texto. Ligado a isso, interessa observar as finalidades, o/s enunciador/es que assume/m a responsabilidade do que se diz e o destinatário para quem se produz (sendo que *enunciador* e *destinatário* não são pessoas físicas, mas “figuras discursivas”). Também é fundamental situar no tempo e no espaço a produção / circulação / recepção do texto, problematizando algumas características relevantes do contexto socio-histórico mais amplo. Em segundo lugar, é necessário estudar os mecanismos linguísticos que permitem compreender e produzir os textos; descrevendo e compreendendo os usos reais da língua. Isso implica observar como participam na produção de sentido o léxico, a sintaxe, os mecanismos enunciativos e pragmáticos, etc.

Ora bem, a complexificação e diversificação dos modos de produção e circulação textual que se verifica na atualidade exige problematizar seriamente nossas observações. Assim, temos que compreender que há textos que resultam difíceis de categorizar em termos de gênero, porque misturam traços de gêneros diferentes (em processos de “intertextualização”, como denominei na minha tese, ou de “intergenericidade”, como dizia Luiz Antônio Marcuschi). Além disso, há textos para os quais “enunciador / destinatário” e “tempo / espaço” ou mesmo “suporte” são categorias que precisam ser discutidas e repensadas (por exemplo, quando observamos

um meme, uma postagem nas redes ou certos vídeos que circulam no *YouTUBE*).

Em suma, penso que o trabalho didático sobre textos e discursos deve problematizar as situações reais de produção / circulação / recepção. As atividades de compreensão e produção textual devem abordar o estudo de gêneros que circulam atualmente, gêneros que os/as estudantes conhecem como usuários/as, mas também gêneros desconhecidos (ou pouco conhecidos). As aulas de línguas são o espaço apropriado para discutir sobre as práticas sociodiscursivas, tal como elas se apresentam em toda sua complexidade.

Ana Elisa Ribeiro – Ao que parece, vivemos um momento de particular profusão de textos, e vou entender aqui que essa profusão tem consequências para a circulação deles e para sua recepção, considerando também que seja mais fácil produzi-los e difundi-los. É claro que isso tem relação direta com tecnologias historicamente mais recentes e das quais nos apropriamos com certa voracidade, em especial nas últimas décadas.

Bem, podemos pensar que os textos vêm sendo multiplicados, em número e qualidade, há séculos, mas as tecnologias digitais, em especial, dão a eles novo fôlego e novas materialidades. Socialmente, vivemos um tempo de mais diversidade e heterogeneidade – de textos e discursos, talvez, além de podemos pensar que esses textos tenham se tornado mais complexos, se consideramos que as tecnologias digitais, por exemplo, propiciam combinações e configurações antes impossíveis e mesmo desconhecidas.

Diante disso, a escola parece um pouco perplexa, e aqui escolho a palavra com cuidado. Quando leio com dedicação a Base Nacional Comum Curricular, documento que hoje quer determinar o que devemos ensinar na educação básica, tenho a impressão de que ela superestima o que de fato podemos fazer. Com um pouco mais de pessimismo, eu poderia achar que a BNCC é letra morta, diante da realidade da maioria das escolas do país. Como evito o pessimismo, considero que ela seja utópica, talvez.

Eleger o texto como unidade de ensino nas aulas de linguagens me parece muito interessante, assim como abordá-lo de uma perspectiva semiótica, mais integral e íntegra, lendo-o e produzindo-o em seus aspectos multimodais, considerando também suas materialidades, formas de circulação e recepção. No entanto, fazer isso honestamente depende de

uma visão também mais complexa e diversa da própria estrutura das salas de aula e dos tempos de aula. Sem um ateliê ou um laboratório, onde meus alunos possam experimentar, tenham recursos semióticos à disposição (não recursos tecnológicos apenas, mas semióticos), será sempre muito difícil alcançar a forma e a dinâmica dos textos que circulam socialmente. A sala de aula é limitante, na configuração que ela ainda tem. As mentalidades são limitantes também, é claro, e a combinação das duas coisas é paralisante.

Enquanto dou aulas de redação (é efetivamente esse o nome que a disciplina tem), fico pensando na relação que quero que os e as estudantes construam com os textos que leem e, em especial, com os que escrevem. Em muitos casos, só o que podemos fazer é simular mal ou esboçar, num eterno “como se fosse”. É essa a especificidade da sala de aula, por outro lado. Quase tudo lá é “como se fosse”, e não há problema nisso o tempo todo. Pilotos começam a aprender em simuladores, mas um dia vão voar de verdade.

Outra coisa que fico pensando é que o discurso sobre o trabalho tem premido o que vamos fazer e aparece em primeiro plano na BNCC, por exemplo. Como se tudo o que fizéssemos tivesse de ser orientado ao trabalho. Mas que trabalho? As pessoas precisam criar uma intimidade tal com a língua e com os textos que as permita voar, como, quando e para onde quiserem. Hoje, fazer isso significa apresentar mais recursos, mais configurações do que no passado, embora dentro da escola tudo pareça ainda uma máquina do tempo que andou para trás. A sala de aula poderia se tornar um espaço mais poroso em relação à comunicação tal como acontece socialmente. E se ainda não acontece, já não é por falta de documentos que nos instem a agir.

CCP - Sabemos que, na sociedade atual, as tecnologias provocaram e provocam alterações nos modos como as pessoas se relacionam com o(s) outro(s) e com o(s) conhecimento(s). Como estudioso(a) do campo da linguagem, que reflexões vocês fariam sobre ser leitor(a) na contemporaneidade?

Rosalice Pinto - Na contemporaneidade, as tecnologias estão presentes em todos os domínios da vida em sociedade e o meio educacional não foge a esta regra, devendo cada vez mais se adaptar a essa realidade.

Na verdade, cabe à escola e aos agentes que nela atuam se apropriarem adequadamente das novas possibilidades que essas tecnologias vêm a aportar para todo esse ambiente educacional.

Os estudantes, perfeitamente integrados a essa nova realidade, são não apenas consumidores dessa cultura, mas também coprodutores desta, interagindo nas diversas redes de forma multimodal e multimidiática. São, assim, “escritores” (PAVEAU, 2021). O que se observa assim é uma espécie de diluição entre as fronteiras existentes entre a leitura e a autoria, como bem salienta Rojo (2013), a partir dos estudos perpetrados por Chartier (1999). Assim, esses leitores/autores (loautores), na acepção de Rojo (2012), vão exercer inúmeros papéis.

Primeiramente, estes vão interagir com diversos indivíduos na rede e vão ter acesso a vários textos (inclusive a partir dos *hiperlinks*¹ disponibilizados), criando o seu próprio percurso de leitura e de produção, tendo a possibilidade de, a partir das escolhas realizadas, produzir textos diversos. Ademais, além de fazerem uso de diversas semioses para a construção de textos, esses escritores também vão ser os responsáveis pela divulgação desses mesmos textos, passando a ser também editores (tarefa anteriormente adstrita aos livreiros ou distribuidores, por exemplo), o que traz uma responsabilidade acrescida e um desafio ainda maior para aqueles que exercem a atividade docente.

Na verdade, de acordo com a BNCC, os anos finais do ensino fundamental já exigem competências específicas aos alunos, no que tange à utilização de diversas linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, de forma que possam se expressar a partir de várias semioses, em vários contextos, resolver conflitos, cooperar, dialogar, trocar experiências. Nesse contexto, a atividade docente deve privilegiar o desenvolvimento dessas competências, sem, no entanto, deixar de desenvolver e alertar para um dos riscos do letramento na era digital: a circulação de informações falsas.

Nesse sentido, leitores – que também são autores de textos – estão constantemente tendo acesso a *links* e páginas de ambientes virtuais que vêm com várias informações (muitas das vezes) não credíveis, provocando

¹ Esta noção advinda de Lévy (1993) merece ser redimensionada no universo digital. Para este autor, o hipertexto relaciona-se à quebra de linearidade sintática, que se dá ao nível da leitura, não estando sujeita exclusivamente aos textos digitais. Segundo Lévy, quando dos processos de leitura e escrita, estamos todo o tempo a estabelecer relações alineares, analogias, associações. Este processo é denominado pelo autor de “ecologia cognitiva”.

a circulação de notícias falsas e a produção de outros textos que podem vir a reverberar essas mesmas práticas.

Como se pode lidar com esse problema? Uma das formas, a meu ver, mais adequadas de lidar com o advento dessas *fake news* (notícias falsas) seria conscientizar os alunos da importância de algumas práticas para a checagem da veracidade do conteúdo que é veiculado na rede.

Para tal, é necessária a verificação da fonte, do *site* e do autor do conteúdo. Também, torna-se importante observar a própria estrutura do texto (muitas vezes, conteúdos com informações falsas apresentam erros de formatação, de português e mesmo uso exagerado de pontuação). Ainda, vale salientar que se deve ter em atenção a data de publicação, uma vez que, frequentemente, acontecimentos atuais vêm relacionados com notícias antigas e esse deslocamento temporal e contextual pode vir a gerar ambiguidades interpretativas. Devem os alunos, assim, estarem atentos àquilo que realmente se passa na atualidade.

É imprescindível, com isso, que as instituições de ensino se preocupem em desenvolver junto aos discentes um senso crítico de forma que não acreditem, sem nenhum questionamento, naquilo que leem.

Enfim, o trabalho docente deve envolver, assim, um letramento digital² centrado também em práticas que envolvam uma atitude ainda mais crítica por parte desse escritor, uma vez que o universo digital é permeável a inúmeras possibilidades, cujo grau de confiabilidade merece ser, muitas vezes, checado e os alunos devem estar atentos a essa questão. Lembremos que a desinformação e a circulação de notícias falsas podem vir a comprometer o seu desenvolvimento como discente e principalmente como cidadão.

Florencia Miranda - Em todas as sociedades, as tecnologias têm provocado historicamente alterações nos modos de interação humana e na relação com os conhecimentos, desde a criação mesma dos sistemas de escrita ou a possibilidade de fixar e divulgar a escrita em algum suporte sólido. Mas é claro que na sociedade contemporânea, e em particular com a presença cotidiana da *internet* e dos dispositivos que permitem o acesso à

2 Como se sabe o letramento, mais amplo do que o de alfabetização, vem ligado a práticas sociais de leitura e de escrita. Neste, o sujeito apreende, re(cria), reflete de forma crítica, o contexto em se situa (em comunidades sociais várias), através da linguagem (ROJO, 2019, p. 16). O letramento digital, por sua vez, vem abranger o letrar que envolve a leitura e a produção de textos em suportes advindos das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

conexão permanente em rede, a relação entre as pessoas e o vínculo com o conhecimento vem mostrando modificações rápidas e contundentes.

Uma das alterações mais evidentes diz respeito à criação de novos gêneros a partir de novos suportes ou de novas formas de emprego dos suportes existentes. Diferentes suportes implicam gêneros distintos (assim, por exemplo, não é o mesmo gênero um anúncio publicitário em revista e uma publicidade nas redes sociais). Além disso, observamos em pouco tempo mudanças notáveis nas práticas de linguagem. Pensemos no caso da ligação telefônica, o *e-mail* e a mensagem de *WhatsApp* para realizar uma mesma ação de linguagem, por exemplo, reservar um hotel, fazer um convite ou solicitar uma consulta com um médico. Provavelmente, a mensagem de *WhatsApp* (ou um gênero similar) acabe substituindo completamente à ligação e o *e-mail* (caso ainda não tenha acontecido).

Com efeito, as práticas de linguagem vão mudando com as possibilidades que abrem certas tecnologias e hoje não realizamos as mesmas ações que fazíamos há pouco tempo para resolver as mesmas situações. Nesse sentido, o papel de leitor/a – e a própria atividade de leitura – também vão sofrendo modificações. Ser leitor/a hoje significa poder circular por diferentes gêneros textuais que implicam modos diferentes de leitura (rápida, demorada, fragmentária, linear, seletiva, profunda, superficial, “compreensiva” etc.). Além disso, a atividade de leitura pode implicar a realização de várias tarefas em simultâneo ou o contato com vários textos ao mesmo tempo. A imagem de um/a leitor/a solitário/a com um livro durante horas (seja em situação de lazer ou puro prazer, seja em situação de estudo / trabalho) parece mais uma representação ficcional (ou um ideal do tempo livre) do que um retrato de uma fotografia cotidiana.

Um/a leitor/a hoje é uma pessoa que tem a capacidade de circular por vários gêneros, em diferentes suportes ou dispositivos, mudando o tipo de leitura que faz de acordo com as necessidades e as possibilidades impostas pela situação. Ler informações em um videogame impõe necessidades e possibilidades diferentes a ler um artigo científico para conhecer os avanços de uma disciplina. Assim, um/a leitor/a deve poder assumir o papel adequado ao gênero e à situação.

Ana Elisa Ribeiro - Ser leitor hoje é lidar com uma oferta imensa de materiais legíveis. A humanidade vem reclamando do excesso de informação

há séculos. Lidar com isso significa a necessidade de ajustar os filtros, crivos, critérios. Lemos muito, o tempo todo, uma diversidade grande de textos quase compulsórios. Escolhemos pouco, somos assediados por textos que nos assaltam, de maneira que, hoje, selecionar, fazer curadorias ou editar são imperativos.

As tecnologias digitais mudaram o cenário, tiveram enorme impacto sobre os textos (produção, circulação, distribuição etc.) e sobre nós, e ainda estamos por entender isso. Temos travado uma batalha, por exemplo, contra notícias falsas e similares. Dizem os especialistas que isso passa pela leitura, pela formação de leitores críticos e sofisticados, isto é, capazes de perceber elementos desses textos, rechaçando-os, salvando-se e aos outros de armadilhas ou de enganos. Mas também é interessante pensar nas tecnologias sofisticadas de quem produz esses textos maldosos, porque são pessoas que os produzem e conseguem enganar muitas outras – uma antiética da redação?; considerar as tecnologias que vêm sendo engendradas para escrever textos que levem ao consumo, que instem ao clique, que praticamente nos manipulem. Está tudo aí. Ser leitor hoje é exigente. Sempre foi, mas o nível de exigência cresce ou se robustece junto com as mudanças sociais e tecnológicas. Ler tem sido um exercício de seleção e de avaliação bastante exigente.

CCP – Tomando como base sua experiência profissional e as considerações feitas nas questões anteriores, gostaríamos que você comentasse acerca de perspectivas e desafios que se apresentam aos professores e pesquisadores do texto / do discurso, na atualidade.

Rosalice Pinto - Em termos curriculares, as práticas de ensino de Língua Portuguesa não podem deixar de trabalhar com gêneros textuais / discursivos escritos já tradicionalmente descritos e privilegiados no ambiente escolar. No entanto, não devem menosprezar atividades em sala de aula com gêneros orais. A meu ver, a operacionalização de sequências didáticas com esses gêneros é fulcral, uma vez, que os indivíduos devem desenvolver competências que os capacitem a debater ideias, a se expressar em público, a defender pontos de vista, a contra-argumentar posicionamentos, a tomar decisões. Enfim, ter um papel de intervenção social. Vale inclusive salientar que a relevância desses gêneros já havia sido pleiteada por autores por nós

já bem conhecidos, na área, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016; SCHNEUWLY; DOLZ (org., 2004)).

Ademais, no que tange às ações práticas em sala de aula, devemos levar em conta a cultura digital, os multiletramentos e também os novos letramentos para dar visibilidade às várias linguagens que vêm se complexificando no ambiente digital. Com isso, podemos nos aproximar das exigências impostas pelos discentes que clamam por uma atualização curricular, condizente com o mundo em que vivem.

Tal cultura digital, como recurso a ser desenvolvido, já é uma exigência imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que salienta a importância de trabalhos que seguem essa direção:

Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDICC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 487).

Vale salientar inclusive que, nos parâmetros sugeridos relativos à progressão / organização curricular e em habilidades de ensino da Língua Portuguesa, alguns gêneros das culturas juvenis são sugeridos. No campo artístico-literário, podem ser pontuados: *slams*, vídeos, *raps*, *vlogs* (vídeo + blog) ou, mesmo, os *podcasts* literários. Assim, a BNCC tem a preocupação de integrar os gêneros nativos digitais (ou seja, os originários do ambiente digital) aos tradicionalmente trabalhados. Inclusive, como pontuo em trabalho anterior, a produção de *vlog* implica que o estudante participe em todo o processo de produção: além de ser o produtor do conteúdo (*vlogger*), deverá fazer escolha dos temas e realizará, ele mesmo, a própria produção audiovisual, sendo responsável por sua publicação na *web* ou em plataformas como o *YouTube*. Enfim, o aluno é um escrileitor do seu texto e multifuncional, no sentido de acumular várias funções para colocar o seu produto acessível nas redes.

Contudo, existe um hiato entre o conteúdo dos textos prescritivos³ – o que pode vir a ser considerado um trabalho prescrito – e o efetivamente realizado. Mas por que existe essa defasagem? Há várias causas que, penso, podem vir a explicar tal questão:

1. Dificuldade de inclusão de práticas pedagógicas condizentes com esta nova cultura digital. Essa questão, como já apontado, pode ser devida a limitações estruturais da própria instituição (que não apresenta equipamentos adequados, ligação à internet) ou, ainda, falta de formação dos docentes para o manuseio das novas ferramentas digitais. Há a necessidade, assim, de uma atualização constante dos professores para se adequarem a essa “nova” realidade.
2. Resistência dos professores ao trabalho com as novas tecnologias. Estes devem ser cada vez mais conscientizados da importância das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de ensino, para que o universo escolar possa se adequar mais ativamente às exigências impostas pelo alunado.
3. Limitação de descritivos pedagógicos que operacionalizem o trabalho com estes novos gêneros digitais, competindo aos professores realizar pesquisas, consultas e estudos prévios para que possam ter artefatos e embasamento prático para utilizar tais ferramentas em sala de aula.
4. Falta de políticas públicas que realmente deem condições aos alunos de ter ferramentas (em sala de aula /em casa) que lhes permitam fazer uso de equipamentos (computador, *tablet*, *smartphone*) que lhes possibilitem ter acesso a *Internet* e às redes, de forma genérica.

Evidentemente, em escolas particulares, por sua vez, muitos dos aspectos anteriormente apontados não são aplicáveis, uma vez que os meios disponibilizados aos professores e alunos são, normalmente, diferenciados. Nestas, normalmente, a cultura digital é estimulada e os professores recebem constantemente, nas próprias instituições, formação específica para o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, podendo vir a trabalhar conjuntamente, inclusive, com professores de outras áreas, nomeadamente os da área da Informática. Essas parcerias institucionais são fundamentais

³ Este corresponde ao conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações (cf. MACHADO, 2009, p. 80). Para a autora, a atividade dos formadores de professores pode ser considerada um trabalho, a partir de um sistema triádico, constituído pelo formador, pelas ferramentas e pelo professor em formação. Contudo, esse sistema triádico é compatível com qualquer *agir docente*.

para que conteúdos possam vir a ser trabalhados de forma trans(inter) disciplinar.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, inúmeros acontecimentos inusitados, como a COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, têm vindo a acelerar a necessidade urgente de apropriação das TICs nas práticas educativas, face a necessidades impostas pelo isolamento social, pelo ensino remoto ou híbrido. Tal urgência circunstancial fez com que muitas dificuldades tivessem de ser mitigadas e transpostas para atender às necessidades que se impunham. Nós, professores, tivemos, na prática, muitas vezes sem formação específica, de nos adaptar às circunstâncias que se impunham e o que se constatou foi um grande avanço da aplicação das TICs nas práticas educativas.

Apesar de ter desenvolvido questões relativas às práticas em sala de aula atreladas ao contexto brasileiro, convém salientar uma diferença fulcral que as distancia do português (onde atuo mais diretamente). Enquanto que, no Brasil, a cultura digital é definida em documentos prescritivos e são propostos alguns gêneros digitais a serem trabalhados, o que se observa é que, em Portugal, estes não são claramente evidenciados. Dessa forma, cabe ao próprio professor, segundo a sua formação e orientação da escola, selecionar o gênero a trabalhar, o que vai exigir uma formação contínua deste mesmo profissional para enfrentar, diariamente, novos desafios. Essa diferença entre os dois contextos lusófonos demonstra claramente que as práticas escolares no Brasil estão mais avançadas, quando comparadas com outros países lusófonos, no que tange à utilização das TICs em sala de aula.

Feitas essas breves considerações, quais seriam os novos desafios? Como já disse, muitos já foram pontuados, mas gostaria de ratificar que o letramento digital não consiste apenas em letrar o aluno a instrumentalizar as TICs, formando-o a partir do desenvolvimento de competências curriculares. Outras competências (afetivas, emocionais, artísticas, esportivas, psicossociais) merecem também ser trabalhadas em prol do desenvolvimento de indivíduos socialmente mais integrados e equilibrados.

Para finalizar (ou continuar), ainda, é necessário que a sala de aula possa vir, também, a contribuir para a formação de alunos cidadãos, conscientes de seus deveres e direitos, em prol de uma sociedade mais

igualitária, inclusiva e sem qualquer tipo de preconceito, seja este de qualquer natureza. É a partir desse *letramento cidadão* (PINTO, 2021, p. 283) que o aluno poderá realmente vir a ocupar um papel social ativo na pólis, intervindo e, até, participando de sua transformação. Dessa forma, as práticas em sala de aula devem também privilegiar trabalhos e debates, em suas diversas modalidades, que façam a confluência dos estudos da(s) linguagem/linguagens com outras áreas do conhecimento: como o Direito, a História⁴, a Filosofia, a Medicina, a História, a Sociologia, dentre outras. Com isso, novos desafios vão sendo impostos aos professores em seu agir docente (concomitantemente também aos alunos), para a formação de indivíduos mais adequadamente inseridos no mundo globalizado em que nos situamos na atualidade.

Florencia Miranda - Pensando no ensino, o grande desafio é assumir que os textos e os discursos são complexos, heterogêneos, situados e dinâmicos. Assim, o ensino deve abordar a complexidade e a diversidade como questão central. Não se pode ensinar a produzir textos dando uma receita com características obrigatórias e características opcionais de um determinado gênero. Os gêneros são fluidos. Não há nada “obrigatório” nos gêneros. Há, sim, traços característicos, “marcadores” que nos permitem reconhecê-los e “parâmetros” que entendemos como recorrentes. Vale dizer que “parâmetros” e “marcadores” são duas categorias que desenvolvi em alguns trabalhos justamente para observar a recorrência de traços, mas não a rigidez nem a “obrigatoriedade”.

É essa complexidade que o ensino de línguas deve explorar. Há, de fato, um grande perigo no ensino dos gêneros: esquecer que se trata de configurações dinâmicas e situadas, tratando os gêneros como se fossem estruturas fixas, atemporais e válidas para todas as sociedades.

Quanto à pesquisa, é claro que também existe o desafio de compreender que o “dado” nos textos e nos discursos é a diversidade e o caráter complexo e que, nesse sentido, não se pode apenas fazer ciência do que é regular e estável, mas também é preciso estudar as singularidades e as instabilidades – tal como já sublinhou Edgar Morin, há várias décadas,

⁴ Os trabalhos do grupo de pesquisa HISTEL (Historicidade dos Textos – Ensino de Línguas), grupo este coordenado pelos Professores Joaquim Dolz, Áurea Zaham e Valéria Gomes, o qual integram pesquisadores de várias universidades brasileiras e internacionais, procuram estabelecer esses estudos interdisciplinares no âmbito das tradições discursivas.

a propósito do “paradigma da complexidade”. Assim, uma perspectiva interessante para os/as pesquisadores/as é desenvolver estudos atualizados sobre os gêneros que circulam atualmente, descrevendo suas características sociodiscursivas e linguísticas reais e situadas. Também pode ser relevante e necessário realizar estudos comparativos ou de caráter histórico, como já discuti em alguns trabalhos, já que o olhar comparatista, por um lado, e a abordagem da dimensão histórica dos gêneros, por outro, trazem importantes contribuições à compreensão do caráter complexo e situado dos gêneros e, portanto, dos textos e dos discursos.

Ana Elisa Ribeiro - Como professores, vamos lidar com a instabilidade, a insuficiência e a frustração. É preciso conciliar / apaziguar isso. A profusão de textos que mencionei antes tem relação com mudança, transformação, semelhança, textos que herdaram características de outros, mas já não são aqueles; textos que não existiam antes, em especial quanto a seus modos de se materializar e circular; textos que mesclam oralidade e escrita organicamente, porque assim são constituídos, nem uma coisa, nem outra, mas também ambas. Vamos lidar com uma concepção de texto de base semiótica, abrindo fissuras na linguística tradicional; ou vamos sempre ser parciais, e assumir isto: ler e escrever parcialmente, evitar os modos semióticos que dominamos menos, ensinar só até certo ponto, hoje já alguém do mínimo.

A perspectiva me parece interessante, se admitirmos que a complexidade dos textos hoje, leitura e produção, exige uma compreensão tanto mais abarcadora quanto mais contingente do que vamos ler e escrever. Levar o texto para a sala de aula, tão original quanto possível; desconstruí-lo em camadas, sem muito pudor, enfrentando o que não é linguístico, mas que, obviamente, também produz sentidos; escrever exercitando as regras, mas também a forma, os espaços possíveis, medindo a circulação e as possibilidades materiais: é quadrado? É retangular? Onde vai ser postado? Onde será lido? Vamos discutir o sequestro das cores pelos discursos de A ou B? E como isso produz sentidos, atrela discursos a grupos, afasta ou aproxima, nos enreda, participa de nossa vida em sociedade.

O que fazemos na sala de aula, alunos/as e professores/as, não deveria soar como uma espécie de intervalo, uma suspensão um tanto desconectada. Como pesquisadora, não acho que possa dizer algo muito diferente disso.

Primeiramente porque minha vida de investigadora anda *pari passu* com a de docente, inclusive no ensino médio; depois porque meus interesses de pesquisa passam justamente pela condição histórica, contingente e pulsante dos textos – leitura e produção – em nossa sociedade, em nosso tempo, especialmente considerando que as tecnologias são tanto esses recursos “maquínicos”, essas invenções mecânicas e “eletro-eletrônicas” que herdamos do século XX ou de alguns séculos para cá, quanto os protocolos ou os sofisticados expedientes que criamos ou aperfeiçoamos para propriamente escrever, para que os textos funcionem, atuem, tenham efeitos ou se pareçam com atitudes ou gatilhos. Como escrever isto ou aquilo? O que mobilizar? Que alinhavos fazer? Quanta sofisticação há, por exemplo, em aprender a modalizar? Ou a produzir um gênero discursivo capaz de induzir ou seduzir, comover ou demover? Nossa atividade de investigação vai aumentando suas exigências, assim como tudo ao redor.

Referências

BARROSO, R. S.; LUQUETTI, E. C. F.; FREITAS, E. da S.; TINOCO, V. A. O gênero digital Chat no aplicativo WhatsApp em contextos educativos de letramento digital. **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos** – os usos da linguagem na era digital. In: BARROSO, R. S.; FOFANO, C. S.; SILVA, S. M.; LUQUETTI, E. C. F. Tutóida, MA: Diálogos, 2021. p. 12-30.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

BRONCKART, J.-P. 2004. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l’interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico** 2, 2004, p. 113-123.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 185-199, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral** – Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF. Sciences Humaines, 2016.

GIERING, E.; PINTO, R. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021, p. 30-47.

LIMA, R. B. de; RAMOS, F. S. F. A prática da leitura e da escrita e o gênero Vlog. In. SOUZA, E. M. P. de e TORRES, W. N. (org.). **Tecnologia e Educação**. Avanços e desafios. Curitiba: Editora Bagai. p. 162- 176.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. 2ª edição. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In. MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação**. O trabalho do Professor em uma Nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 79-100.

MOREIRA, C.K.M.; FIORENTINI, L. G. I.; TEIXEIRA, G. A. A prática de letramento crítico: ferramentas teóricas e metodológicas para o trabalho com o gênero podcast em sala de aula. **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos_ os usos da linguagem na era digital**. BARROSO, R. S.; FOFANO, C. S.; SILVA, S. M.; LUGETTI, E. C. F. Tutóida, MA: Diálogos, 2021. p. 234-256.

PAVEAU, M.-A. Des discours et des liens. Hypertextualité, tecnodiscursivité, écrilecture. **Semen – Revue de sémio-linguistique de textes et discours**. Presses Univesitaires de l' Université de Fanche Comté. PUF, p. 23-48, 2016.

PAVEAU, M. -A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

PINTO, R. Discursos discriminatórios e suas manifestações multimodais: à prática de um letramento cidadão ativo. In. CARVALHO, J. R.; LEURQUIN, E. V. L.; AZEVEDO, I. C. M. de e CARNEIRO, M. F. (org.). **Agir de Linguagem na Escola e na Universidade**. São Luis: EDUFMA, 2021. p. 283-382.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Letramentos. *In*. Rojo, R. e Moura, E. (ed.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019, p. 11-25.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, F. S. da. Ampliação Enunciativa de tuítes do Jornal ZH On-Line sobre a Covid-19. Uma abordagem tecnodiscursiva. 2022. **Dissertação (Programa de pós- Graduação em Linguística Aplicada)** – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2022.

Rupturas do gênero histórias em quadrinhos em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II

Carlos Héric Silva Oliveira*
Josefa Felix do Nascimento**

Resumo

A pesquisa está inserida no contexto da aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre o uso das HQs no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a fim de compreendê-las no processo de desenvolvimento e compreensão da língua, capaz de contribuir para o ensino. O *corpus* é composto por uma turma de 34 estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal de ensino no interior do Estado de Sergipe. Esses alunos produziram textos em sala de aula com ênfase no gênero HQs. A fundamentação teórico-metodológica parte das concepções semântico-linguísticas, da variação linguística (pesquisas de Bagno (2009); Lannone (1994); Vergueiro (2009) e Mollica (2010), autores que compreendem a aprendizagem como instrumento de socialização e interação discursivo-textual). As questões que norteiam o desenvolvimento da pesquisa partem da consideração de que os estudantes sentem dificuldades em compreender, distinguir e diferenciar as figuras de linguagem nos textos imagéticos presentes no livro didático, assim como a visão que eles têm para compreender os múltiplos sentidos das palavras, frases e interpretações nas HQs. Espera-se, com base nos dados produzidos na pesquisa, que os desafios para compreender os contextos de ensino com o uso das HQs sejam capazes de transformar a aprendizagem dos estudantes, a fim de identificar e traduzir, didaticamente, as práticas de ensino capazes de desmitificar qualquer visão negativa sobre o uso das figuras de linguagem, (in)compreensões desse gênero habitualmente presente no contexto da sala de aula e do ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; ensino e aprendizagem; histórias em quadrinhos; figuras de linguagem.

* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP/LAEL). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), campus dos Malês-BA, no curso de Licenciatura em Letras | Língua Portuguesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9105-8352>

** Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora de Língua Portuguesa do Município de Itabaianinha, Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-0694>.

Genre Ruptures Comic Stories in Portuguese Language Classes in Elementary School II

Abstract

The research is inserted in the context of learning Portuguese in Elementary School. The purpose of this article is to reflect on the use of comics in teaching Portuguese in Elementary School II, in order to understand them in the process of developing and understanding the language, capable of contributing to teaching. The corpus is composed of a class of 34 students from the eighth year of Elementary School II, from a public school of the municipal education network in the interior of the State of Sergipe. These students produced texts in the classroom with an emphasis on the comics genre. The theoretical-methodological foundation is based on semantic-linguistic conceptions, on linguistic variation (research by Bagno (2009); Lannone (1994); Vergueiro (2009) and Mollica (2010), authors who understand learning as an instrument of socialization and discursive interaction -textual). The questions that guide the development of the research considering that students find it difficult to understand, distinguish and differentiate the figures of speech in the imagery texts present in the textbook, as well as the vision they have to understand the multiple meanings of words, phrases and interpretations in the comics. It is expected, based on the data produced in the research, that the challenges to understand the teaching contexts with the use of comics, are able to transform student learning, in order to identify and translate, didactically, the teaching practices capable of to demystify any negative view on the use of figures of speech, (in)comprehensions of this genre usually present in the context of the classroom and the teaching of Portuguese Language.

Keywords: Portuguese language teaching; Teaching and learning; Comics; Language figures.

Introdução

O presente estudo surgiu nas discussões e problematizações a respeito da importância dos conceitos de aprendizagem do estudante da rede pública municipal de ensino em relação às figuras de linguagem inseridas nas histórias em quadrinhos e, para tal, nos subsidiaremos no campo linguístico, a fim de analisar as dificuldades dos estudantes tangentes à compreensão das Histórias em Quadrinhos (doravante HQs) presentes no livro didático na série do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Essas discussões emergiram em aulas de Língua Portuguesa porque os professores se mostraram preocupados com as dificuldades apresentadas pelos alunos (oitavo ano); tais dificuldades foram levadas ao coletivo de docentes nos encontros letivos de formação e capacitação – então, os encontros eram aos sábados, nos turnos da manhã e tarde.

Por ocasião de um desses encontros coletivos, uma professora substituta mostrou-se inquieta com as considerações que tinham por foco o processo de ensino e aprendizagem, por isso decidiu refletir sobre a problemática na construção da pesquisa. Sua reflexão a levou a observar o repertório de ensino e aprendizagem de estudantes do oitavo ano na disciplina de Língua Portuguesa e a analisar quais as maiores dificuldades dos estudantes em compreender, distinguir e diferenciar as figuras de linguagem no texto imagético – que, no caso, consistia no uso das ilustrações, em formato de tirinhas, apresentadas no livro didático. A questão central é: Como as HQs são vistas pelos estudantes e por que elas provocam dificuldades de compreensão no que tange aos múltiplos sentidos das palavras, frases e interpretações quadrinizadas?

Em busca de respostas às questões propostas, a pesquisa nos levou à reflexão sobre a utilização das HQs no ensino de Língua Portuguesa em turmas do oitavo do Ensino Fundamental II, a fim de compreendê-las no desenvolvimento e na compreensão da Língua Portuguesa. Interagimos com os estudantes identificando o(s) motivo(s) pelo qual(ais) eles não compreendem uma história quadrinizada presente no livro didático, em provas avaliativas e/ou atividades correlatas. Nesse sentido, elaboramos um quadro descritivo com questões de figuras de linguagem e compreensão de texto imagético, à luz das diretrizes de preparação e execução das aulas dos descritores exigidos no ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 1: Descritores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (SME)

Descritor(es)	Avaliam habilidades e competências dos estudantes
D05	Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, charge, tabela, gráfico, mapa, figura etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documentos coletados pelos professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino, no ano letivo escolar de 2019

Nesse sentido, ancoramo-nos nos aportes teórico-metodológicos de Bagno (2009), Lannone (1994), Vergueiro (2009) e Mollica (2010), além de outros que enfatizam o letramento e ensino de Língua Portuguesa através do gênero HQs e figuras de linguagem. As leituras subsidiadas foram avaliadas pela ótica da análise dos dados, a fim de que não houvesse distanciamento entre a teoria e as percepções do trabalho de ensino.

Parece-nos relevante o estudo, principalmente por ter nascido de um coletivo laboral de docentes preocupados com o contexto de aprendizagem dos estudantes, atentos às dificuldades dos jovens em assimilar os conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa. Dessa maneira, o estudo pretende conciliar a demanda profissional com a comunidade falante do português e possibilitar um reconhecimento dos desafios, assim como a superação dos problemas sobre o ensino, favorecendo alternativas didático-pedagógicas para aprimorar o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa.

Metodologia

Trata-se de uma abordagem qualitativo-etnográfica dos dados, de acordo com Lüdke e André (1986), identificando assonâncias e consonâncias sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir do uso do gênero HQs. O foco do estudo se concentra no comportamento dos sujeitos quanto ao uso das HQs e nos instrumentos que orientam a aprendizagem em sala de aula. O objetivo abarca examinar as interações verbais e não verbais através dos resultados produzidos no processo da pesquisa.

Nossa intenção consiste em refletir sobre os aspectos da leitura, compreensão e interpretação de textos quadrinizados que atravessam o contexto do ensino e aprendizagem nas múltiplas situações de sala de aula, bem como a percepção que os estudantes do oitavo ano adquirem sobre o uso desse gênero (HQs). Esses estudantes estavam matriculados numa escola da rede pública municipal de ensino no interior do Estado de Sergipe, durante o ano de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da metodologia empregada, o objetivo era identificar o porquê das dificuldades dos estudantes em relação às figuras de linguagem e em relação à análise de HQs na aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa, buscando identificar e analisar os conhecimentos demonstrados pelos estudantes do oitavo ano.

A pesquisa contou com três tipos de sujeitos. O primeiro refere-se aos professores substitutos da rede municipal de ensino; o segundo, ao coletivo de professores efetivos da rede municipal; o terceiro, aos estudantes. Para validar e consolidar os dados da pesquisa, optamos pela elaboração e aplicação de questionários, atividades escritas, observação e participação nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que os pesquisadores faziam parte do corpo docente da rede municipal de ensino – na ocasião, ocupavam o cargo público temporário de professores substitutos de Língua Portuguesa.

A produção dos dados ocorreu através da observação dos professores substitutos com os estudantes em sala de aula – estudantes esses que não conseguiam compreender textos quadrinizados no livro didático. Realizadas as devidas observações, foram aplicados quinze questionários aos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, em

momentos de capacitação e formação continuada, realizados aos sábados nos turnos da manhã e tarde. O objetivo era compreender os problemas encontrados para o ensino de Língua Portuguesa na utilização das HQs e figuras de linguagem. Cabe ressaltar que, dentre os 15 professores convidados a responder ao questionário, apenas 11 atenderam à solicitação.

Com base nos dados produzidos, foi possível estabelecer critérios de análise e reflexão sobre a problemática do ensino de Língua Portuguesa e passar a identificar dificuldades relativas ao uso de HQs na sala de aula, acompanhar questões levantadas pelo corpo docente e prosseguir, então, com a análise voltada aos 34 estudantes que, em sala de aula, utilizavam o livro didático e participaram dessa pesquisa.

Os estudantes que participaram da pesquisa formavam uma turma diversificada, composta por 20 meninas e 14 meninos, com idades entre 13 e 20 anos, provenientes da zona rural e urbana do município sede da escola municipal. Por se tratar, em sua maioria, de adolescentes, identificamos comportamentos dispersos e pouco interessados pelo estudo na disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, destacamos que a opção pelo ambiente escolar da rede pública municipal de educação ocorreu devido ao fato de um dos pesquisadores ter sido estudante da instituição onde foi realizada a pesquisa e, mais tarde, após concluir a graduação, ter feito parte do corpo docente como substituto, proporcionando, por isso, relevante produção de dados na constituição do *corpus* da pesquisa.

Os resultados produzidos neste estudo foram importantes como subsídio na implementação e substituição de práticas metodológicas e de planejamento do professor de Língua Portuguesa.

O ensino de língua portuguesa com base nas HQs

Segundo Rama e Vergueiro (2012), os estudantes já não se sentem motivados com textos longos ou clássicos da literatura e os LDs (Livros Didáticos), passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares ao ensino, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções.

Por um lado, as HQs são importantes na interação entre sujeitos e material didático, uma vez que o gênero oferece acesso à linguagem verbal e à linguagem não verbal; quando os professores utilizam HQs em sala de aula para trabalhar o material imagético (enunciativo) de modo lúdico e dinâmico, o principal objetivo é chamar a atenção do estudante, assim como tornar a aula mais participativa.

Por outro lado, o livro didático de Língua Portuguesa está cada vez mais repleto de tirinhas de todas as vertentes, o que exige que o professor tenha um novo perfil correspondente às práticas metodológicas do material (livro) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e é necessário atentar-se, ainda mais, à realidade do estudante brasileiro ao cogitar trabalhar com materiais tão ricos como as HQs, visto que agora o jovem necessita ganhar acesso e conhecimento do material quadrinizado a ser explorado em sala de aula. Segundo Will Eisner em *Quadrinhos e arte sequencial*, a função fundamental da arte dos quadrinhos é:

Comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia. (EISNER, 1995, p. 38).

Desse modo, analisar histórias não verbais ou mistas que, não obstante, trazem informações explícitas ou implícitas é fundamental para estimular a prática de leitura dos estudantes – o que favorece o ensino reflexivo e a leitura crítica. Enquanto mediador de acessos e leituras, o professor tem como compromisso desafiador ajudar os estudantes a entender como são construídas as HQs (especificidades estruturais) no que diz respeito às suas particularidades, significados e significantes.

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2004), os leitores podem não adquirir o conhecimento suficiente para lidar com todos os signos linguísticos, capazes de constituir a materialidade da comunicação social. Afinal, os conhecimentos que uma pessoa pretende adquirir dependem de oportunidades, experiências, acessos.

A aula de Língua Portuguesa incorporou o uso das HQs. Essa demanda fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que recomendam que esse modelo de gênero seja incorporado ao conjunto das atividades de sala de aula como alternativa dinâmica de leitura e produção escrita no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa das séries do Ensino Fundamental.

Presenciamos no Brasil o surgimento das HQs de Mauricio de Sousa¹, cartunista e escritor que se lançou na produção de personagens em formato de quadrinhos – personagens que se popularizaram e hoje são frequentemente utilizados em aulas. Em consonância com as práticas de ensino, as HQs objetivam despertar o interesse pela leitura e literatura, como assevera Coelho (2000):

Pode-se dizer que no Brasil o fenômeno *história em quadrinhos* em termos nacionais apenas começa. E talvez mais cedo do que se imagina seja possível resolver os grandes problemas de editoração e mercado que ele envolve e principalmente resolver o que aqui nos interessa mais de perto: a descoberta da literatura, para os pequenos leitores, como prazer e como elemento formador de seu espírito ou consciência de mundo. (COELHO, 2000, p. 220).

Corroborando a citação de Coelho (2000), fazer uso das HQs nas aulas de Língua Portuguesa não é tarefa fácil, porque se baseia na comunicação visual de elementos preestabelecidos, bem como na transformação de elementos simbólicos compreensíveis, construindo a ligação entre produção de HQs e o leitor. A seguir, tecemos considerações acerca das figuras de linguagem nas HQs.

As figuras de linguagem nas HQs

As figuras de linguagem colaboram no desenvolvimento e construção do conhecimento dos estudantes durante as atividades em sala de aula. A partir dessa afirmativa, entendemos que a representatividade descrita trata

¹ Mauricio de Sousa começou a desenhar histórias em quadrinhos em 18 de julho de 1959, quando uma história do cãozinho Bidu, seu primeiro personagem, foi aprovada pelo jornal. As tiras em quadrinhos com o cãozinho Bidu e seu dono, Franjinha, deram origem ao Cebolinha em 1960.

de “[...] obras ricas em simbologia e que podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e/ou investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor”. (REZENDE, 2009, p. 126).

De acordo com as palavras do autor (RESENDE, 2009), histórias em quadrinhos são ferramentas importantes, contagiantes e essenciais para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, visto que são riquíssimas para se trabalhar com os diversos sentidos e conteúdos de Língua Portuguesa, como, por exemplo, as figuras de linguagem, a variação linguística, a polissemia.

As HQs são compostas de signos linguísticos e nelas notamos a linguagem mista (verbal e não verbal) ou, ainda, apenas a linguagem não verbal. No entanto, para que o leitor/estudante a compreenda e a interprete com precisão, é necessário que ele saiba, entre os aspectos dos signos linguísticos, o que é polissemia – a capacidade que algumas palavras têm de possuir mais de um significado (dependendo do contexto em que elas estão inseridas).

O modo pelo qual a palavra é empregada na tirinha possibilita que o discurso seja atravessado pelo recurso linguístico chamado figura de linguagem. Por essa razão, é importante que o estudante analise corretamente a(s) oração(ões) da tirinha para que saiba o contexto em que o(s) termo(s) está(ão) sendo empregado(s) numa determinada HQ e, assim, possa entender qual recurso expressivo ou figura de linguagem foi, por exemplo, utilizado(a). Uma tirinha pode se valer de ironia ou enunciar uma hipérbole, outra sequência pode apresentar uma outra figura de linguagem. As HQs estão repletas de palavras com sentido figurado. Trata-se de um recurso, no campo semântico, utilizado por parte dos cartunistas de modo proposital, intencional. Segundo Rocha Lima (1974):

Figuras de linguagem são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza. (ROCHA LIMA, 1974, p. 596).

Em linhas gerais, o uso das figuras de linguagem pode servir como parâmetro para compartilhar sentimentos e emoções demarcados e

ênfatizados por várias pistas linguísticas, como a interjeição e a entonação, visto que, embora sejam (HQs) uma ferramenta lúdica para se trabalhar em sala de aula, elas não se resumem a imagens coloridas que visam chamar a atenção de seus leitores, mas são, sem dúvida, recursos expressivos que trazem informações importantes e pertinentes que podem e devem ser discutidas na sala de aula. Em alguns casos, inclusive, provocam discussões muito importantes para a realidade da nossa sociedade.

Discussões dos resultados

Iniciamos nossa seção assegurando que as discussões aqui apresentadas não nos permitem sair em defesa de ideias definitivas ou canônicas sobre o assunto, mas sim apontam um caminho para refletir alternativas que dizem respeito ao ensino de Língua Portuguesa. O estudo pautou-se em resultados produzidos durante a pesquisa e subsidiados pelos aportes teórico-metodológicos apresentados.

Considerando os três tipos de sujeitos participantes, iniciamos as discussões apresentando os resultados produzidos pelos professores substitutos que observaram e identificaram dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de textos quadrinizados e das figuras de linguagem.

As análises foram feitas por meio de diálogos formais e informais entre os professores substitutos e os estudantes, aplicação de atividades com a utilização de HQs do livro didático, exercícios orais e/ou escritos, com o objetivo de identificar as habilidades de escrita e leitura e fazer inferências a partir das HQs apresentadas no momento da aula, ou seja, utilizamos balizadores educacionais de ensino, a exemplo de algumas questões do simulado da SME (Simulados da Secretaria Municipal de Educação da rede pública de ensino, das turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental II), considerando os descritores supracitados no Quadro 1.

Depois de realizada a reunião dos dados, utilizamos atividades de estudantes, tais como simulados com questões quadrinizadas. O método adotado (qualitativo) contribuiu para analisar a produção dos participantes;

observou-se a evolução dos estudantes na resolução de simulados e atividades com foco em HQs; na sequência, foi realizada uma profícua análise na interação entre os estudantes e as atividades desenvolvidas de maneira oral/escrita.

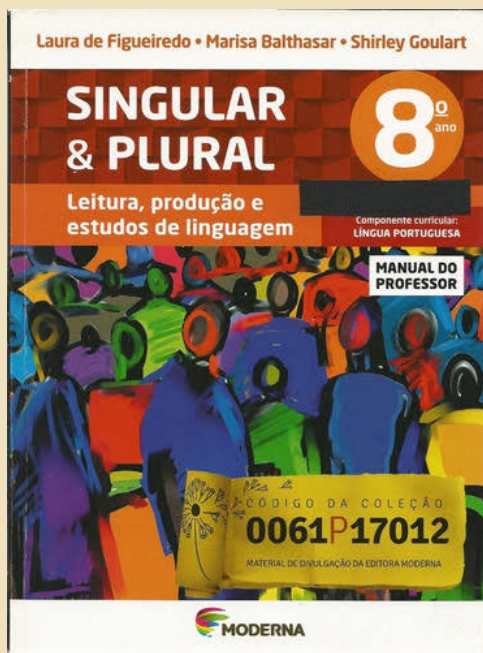
Diante dos dados que tínhamos em mãos, procuramos diagnosticar e refletir sobre a dificuldade que os estudantes têm com base na totalidade das aulas já ministradas por um dos pesquisadores envolvidos e, em seguida, transcrevemos os resultados. Portanto, é imprescindível sabermos que os resultados/dados que serão explicitados foram obtidos a partir de um estudo realizado *in loco* com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Uma das preocupações, no decorrer da pesquisa, girou em torno das reações dos alunos. Tornou-se necessário que os participantes da pesquisa agissem naturalmente e sem a preocupação de estar sendo avaliados, pois isso poderia ter influência nos resultados. Ratificamos que a referida pesquisa analisou aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, identificando o índice de estudantes com dificuldades em assimilar o conteúdo figuras de linguagem no gênero HQs e, para isso, foram realizadas algumas atividades.

Dentre essas atividades, utilizamos alguns recortes de HQs que serviram como exercícios para que os alunos pudessem identificar as figuras de linguagem existentes em cada uma delas, lembrando que os recortes foram retirados do livro didático intitulado: *Singular & Plural* (2019).

A escolha do livro ocorreu pelo fato de os alunos já estarem familiarizados com ele e os planejamentos de cada aula continuariam vinculados ao planejamento anual elaborado pelos professores da escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida. Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart são as autoras do livro, conforme Figura 1.

Figura 1: Livro didático utilizado na SME²



Fonte: SME, 2019

A Figura 1 apresenta o livro didático utilizado na sala de aula de Língua Portuguesa e objeto de análise da pesquisa. Com isso, recorreremos aos resultados com base nas HQs do livro didático. Algumas de suas tirinhas foram discutidas, trabalhadas e exploradas em sala de aula com os estudantes. Mais adiante, exibiremos também questões que nortearam os exercícios orais e aprimoraram o trabalho docente para preparação dos discentes para os simulados da SME que são embasados nos descritores do Quadro 1.

A seguir, apresentamos a Figura 2 para compreender a presença da metáfora-figura.

² Secretaria Municipal de Educação.

Figura 2: Níquel Náusea³



Fonte: Livro didático do 8º ano. FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015. p. 225

Na leitura da Figura 2 esperava-se que os estudantes identificassem a presença da metáfora-figura de estilo, presente nos termos “Pudim de coco”, “Quindim”, “Docinho de leite” e “Algodão-doce”, os quais fazem parte de um campo semântico utilizado para designar um homem e uma mulher.

No entanto, parte dos estudantes apenas riu e achou a HQ engraçada; outros disseram que tratava-se de uma comparação. Um estudante compreendeu a ideia, mas não classificou corretamente a figura de linguagem – no caso, a metáfora.

Na narrativa dessa tirinha (Figura 2), o quadrinista comparou os seres humanos aos doces e fez menção ao jeito – modo de ser sugerido – não só educado, mas possivelmente também afetuoso, dos envolvidos (um homem e uma mulher). Mas apenas 15, dos 34 estudantes, responderam que a tirinha representava uma metáfora e somente dez explicitaram, de forma oral, o porquê de tratar-se de uma metáfora – figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações.

Na Figura 3, apresentada a seguir, analisaremos a compreensão dos estudantes sobre a diferença entre metáfora e metonímia.

³ GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. In: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 225.

Figura 3: Dik Browne⁴. Hagar, o Horrível.



Fonte: Livro didático do 8º ano. FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015. p. 251

Nesse recorte (Figura 3), o objetivo consistiu na compreensão dos estudantes sobre a diferença entre metáfora e metonímia, considerando que esta tem como função substituir um nome por outro e que haja entre ambos, necessariamente, uma relação de proximidade. Objetivávamos que os estudantes intuíssem que a expressão “Cozinha de Paris” se referisse à comida parisiense e não à cozinha (ambiente), mas eles entenderam que a cozinha, enquanto ambiente-estrutura, era fabulosa e não a comida, ou seja, eles não relacionaram, segundo o pensamento lógico e o empréstimo de sentidos, que o alimento (comida) é preparado na cozinha. Mas é importante ressaltar que foi detectado em uma leitura prévia da HQ, porque depois de uma explanação mais ampla sobre o que é metonímia 70% dos estudantes conseguiram detectar a figura de estilo supracitada em outras HQs, enquanto os 30% restantes continuaram sentindo dificuldade.

Na Figura 4, a seguir, identificaremos a análise dos estudantes com base na presença do eufemismo.

⁴ BROWNE, Dik. Hagar, o Horrível. In: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 251.

Figura 4: Laerte⁵. Tirinha marcada pela figura de linguagem do eufemismo



Fonte: Livro didático do 8º ano. FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015. p. 232

Na tirinha apresentada na Figura 4, esperava-se que os estudantes identificassem a presença do eufemismo, figura de linguagem que busca tornar agradável uma palavra não muito bem-vinda, ou seja, recurso expressivo que busca suavizar palavras que geram choques linguísticos. Ao oportunizar uma roda de conversa sobre essa HQ entre os estudantes e a partir de suas concepções, observamos que várias explicações sobre a narrativa da tirinha orientaram a interação dos estudantes com o gênero, isso de acordo com o repertório de cada estudante e do seu conhecimento de mundo.

Em meio à discussão envolvendo a interpretação da Figura 4, boa parte dos estudantes conseguiu desvelar – de modo subjetivo – a figura de linguagem, embora não a reconhecesse enquanto conceito e o porquê do emprego dela nos discursos quadrinhados. Ao aproveitar a atividade de compreensão e interpretação da tirinha, foi então construído um mapa conceitual mental, servindo como subsídio ao professor para explicar o sentido e o emprego do eufemismo.

Ao fim da primeira etapa de análise, ao aplicar e discutir questões como essas, em sala de aula, notamos que 50% dos estudantes possuíam dificuldades em identificar as figuras de linguagem porque não compreendiam os conceitos linguísticos básicos, como também não sabiam

⁵ Laerte Coutinho (São Paulo, Brasil, 1951). Cartunista, ilustradora e roteirista.

diferenciar a norma culta de usos coloquiais. O déficit de aprendizagem era notório considerando o repertório dos estudantes sobre os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, o que repercutia, negativamente, na compreensão de HQs. Outros 40% demonstraram ter a mesma dificuldade do percentual anterior, porém com o agravante de expressar desinteresse pela aprendizagem de Língua Portuguesa, ou seja, além das dificuldades inerentes à aprendizagem, nenhum fator socioeducacional contribuía para que os estudantes se sentissem motivados a estudar o conteúdo. Do montante, apenas 10% dos estudantes demonstraram ter conhecimento e domínio razoável em relação à interpretação de HQs, uma vez que conseguiam diferenciar as figuras de linguagem e percebiam o valor semântico de uma palavra nos diferentes contextos em que ela está empregada.

Ademais, observou-se que um ponto que contribui para a negatividade do processo de ensino e aprendizagem das HQs e figuras de linguagem em sala de aula é o curto tempo para se trabalhar todo o aporte semântico (linguístico) necessário para que o aluno possa compreender as histórias em quadrinhos.

Na Figura 5, a personificação será o alvo da análise, com o objetivo de compreender qual a visão que o estudante tem de tal figura de linguagem.

Figura 5: Johnny Hart



Fonte: HART, J. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/personificacao-ou-prosopopeia>. Acesso em: 17/04/2019

A respeito do trabalho com a personificação, os estudantes demonstraram maior domínio, embora não soubessem que o nome atribuído à ação de seres irracionais das fábulas fosse personificação ou prosopopeia. À luz das considerações teóricas de Orlandi (2012), compreendemos que

alguns poucos estudantes ficaram surpresos com a descoberta, mas a maioria – embora dissesse que já havia lido fábulas, nas quais os animais falavam – não gostou do nome dessa figura de linguagem, dizendo que “era apenas uma coisa irreal”. Uma ação irreal e exagerada! A professora propôs, então, que os estudantes comentassem aspectos cênicos e verbo-visuais observados – por exemplo, a ironia, o diálogo entre os animais, as ideias manifestas de cada personagem. E, de acordo com o que eles diziam, foi realizada uma discussão para diferenciar as ações de seres inanimados – que os estudantes julgavam ser exageradas – considerando acentuou a presença de hipérbole.

Em seguida, como atividade em grupo, os estudantes fizeram, nos seus cadernos, uma HQ exemplificando a prosopopeia e outra utilizando a hipérbole, diversificando assim a participação entre interpretação, escrita e gravuras na criação da narrativa.

Destacamos, ademais, alguns pontos principais e percebíveis na pesquisa na falta de uma interpretação eficaz das tirinhas e reconhecimento das figuras de linguagem. E, para isso, contamos com o subsídio/auxílio de teóricos.

Quando falamos em trabalhar com interpretação de texto, o estudante logo confunde interpretação com compreensão textual, o que provoca restrição de pensamento e dificulta sua compreensão sobre o discurso do texto (HQs), e sobre como o “texto funciona e produz sentidos”. (ORLANDI, 2012, p. 169).

Sendo assim, os estudantes identificam as tirinhas como sendo objeto principal da literatura e, por isso, sem muita necessidade de atenção, visto que eles acreditam que a literatura é de fácil entendimento – a aceitação dessa crença corresponde a 100% das respostas dadas pelos participantes. Com base nesse dado, destacamos a afirmação de Ramos (2009, p. 17): “[...] chamar quadrinhos de literatura nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa”.

De acordo, então, com os estudantes, as tirinhas são recursos que servem para dinamizar a aula e, por isso, eles fazem pouco esforço para visualizar a riqueza semiótica presente em cada imagem apresentada nas

aulas de Língua Portuguesa. E, com esse juízo, é compreensível que ocorram algumas das deficiências para uma análise qualificada e de valor atribuído às HQs.

Com relação às dificuldades encontradas pelos estudantes, destacaram-se: relacionar os aspectos linguísticos/semióticos das tirinhas às realidades da sociedade e perceber os efeitos de sentidos que são produzidos com a utilização das figuras de linguagem. Essas falhas, entretanto, podem ter sua origem na falta de uma educação básica firmada nas concepções dialógicas, sintáticas, morfológicas e semânticas de ensino e nos métodos ainda pouco interdisciplinares/multimodais para ensinar a língua.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa consistiu em refletir sobre o uso das HQs no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, enfatizando o processo de desenvolvimento e compreensão da língua por meio de metodologias de ensino e uso de tirinhas quadrinizadas e das figuras de linguagem que podem contribuir para a construção de textos elaborados pelos estudantes.

Se, por um lado, as considerações pontuadas nos permitem entender que o papel do livro didático consiste em auxiliar professores e estudantes a articular conhecimentos, levando-os a compreender, interpretar e produzir novos saberes; por outro lado, observamos um movimento pedagógico contrário à proposta de ensino. Trata-se da postura dos estudantes que demonstraram (des)interesse no que diz respeito aos conteúdos de Língua Portuguesa, por mais que o professor mobilizasse novas práticas de ensino com dinâmicas e/ou ferramentas lúdicas.

Nota-se, em síntese, falta de consciência linguística sobre o papel do ensino e da aprendizagem na vida dos estudantes. E esses fatores podem representar novos olhares no campo da pesquisa e que ocorrem em múltiplos contextos na vida do estudante que intercepta e neutraliza uma visão macro sobre o ensino e a importância do seu papel de agente transformador de sua própria formação escolar e habilidades no uso da língua.

Compreendemos que as HQs contribuem para o ensino e a aprendizagem em sala de aula, mas tais interpretações e discussões aplicadas não são capazes, por si, de realizar a transformação (relação de percepção) esperada. Assim sendo, a importância das HQs representa um conjunto de atributos que se somam à interpretação, construção e produção textual do estudante-leitor.

Por fim, pode-se afirmar que, a partir das situações ilustradas nas HQs, o aluno pode criar sua própria visão de mundo. Resumindo: todas as formas de leitura devem ser consideradas válidas, ainda que diversas, permitindo, assim, que cada aluno seja o protagonista de sua apreensão.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9.394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 17/11/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Edição especial. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LANNONE, Leila Rentroia; LANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Desafios).

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

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-14.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009. (Coleção Linguagem & Ensino).

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico práticas**. Londrina: Eduel, 2009.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1974.

VERGUEIRO, Valdomiro; RAMOS, Paulo. (org.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

O que revelam as práticas discursivas e as propostas didáticas do professor em formação nas áreas de Letras e Ciências Sociais: um estudo comparativo

Fernanda de Oliveira Valle Reis*

Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que investigou os modos como o sujeito-autor se posiciona frente aos saberes de sua área, em uma interface entre os processos de constituição do futuro professor, nos âmbitos de Letras e de Ciências Sociais, e o possível impacto das ações desse futuro profissional na formação humanista de crianças e jovens da educação básica, por meio de suas propostas didáticas. O *corpus* revelou mais semelhanças do que diferenças entre os graduandos dos dois cursos, em relação às dificuldades com a escrita acadêmica e o desenvolvimento da autoria. A contribuição do ensino de Língua Portuguesa para a formação humanista dos alunos está em avançar os limites da metalinguagem, enquanto a contribuição de Sociologia é relacionar a luta de sujeitos históricos com o cotidiano dos alunos. A análise foi desenvolvida à luz do aporte teórico do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), sob a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de construção do conhecimento (LOPES, RINCK, 2019), de acordo com os princípios dos Estudos Culturais do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; LOPES, 2018) e da análise do discurso (ORLANDI, 1999). O exame das práticas discursivas concentrou-se nos modalizadores que indiciam posicionamentos enunciativos (BRONCKART, 1999 e 2006) e nos índices de avaliação e indicadores atitudinais (KOCH, 2015).

Palavras-chave: Escrita acadêmica; formação docente; formação humanista.

* Mestranda bolsista da CAPES no programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Integrante do grupo de pesquisa NELLF (Núcleo de Estudos de Linguagem, Letramento e Formação). ORCID: <https://orcid.org/2-5330-6092>.

What Reveal the Discursive Practices and the Didactic Proposals of the Teacher in Training in The Areas of Languages and Social Sciences: a Comparative Study

Abstract

This article develops a reflection on the results of a research of scientific initiation, which investigated the ways in which the author subject is positioned in front of the knowledge of his area, in an interface between the process of constitution of the future teacher, in the areas of Languages and Literature and Social Sciences, and the possible impact of the actions of this future professional in the humanist formation of children and young people of basic education, through its didactic proposals. The corpus revealed more similarities than differences between the undergraduates of the two courses, in relation to the difficulties with academic writing and the development of authorship. The contribution of Portuguese language teaching to the humanist formation of students it is on going beyond the limits of metalanguage, while the Sociology teaching is to relate the struggle of historical subjects with the daily lives of students. The analysis was developed in the light of the theoretical contribution of the Bakhtin Circle (VOLÓCHINOV, 2017) from the interactionist and socio-discursive perspective of knowledge construction (LOPES, RINK, 2019), according to the principles of the Cultural Studies of Literacy (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; LOPES, 2018) and under the discourse analysis view (ORLANDI, 1999). The examination of discursive practices focused on the modalizations of enunciative positioning (BRONCKART, 1999 and 2006) and on the evaluation indices and attitudinal indicators (KOCH, 2015).

Keywords: Academic writing; Teacher training; Humanist training.

Introdução

O objetivo deste artigo é expor os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq)¹, desenvolvida entre 2020 e 2021, que investigou os modos como o sujeito-autor se posiciona frente aos saberes de sua área – em interface com os processos de constituição do futuro professor, nos campos de Letras e de Ciências Sociais, em uma universidade privada de Belo Horizonte, Minas Gerais – e o possível impacto desse futuro profissional na formação humanista de alunos da educação básica. A escolha das duas áreas se deu pela afinidade entre os saberes disciplinares da linguagem e da literatura com os aspectos sócio-históricos e sociológicos, afinal: “as leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). Além disso, as Ciências Sociais congregam um conjunto de disciplinas que também se voltam para formar os professores de Sociologia, componente curricular de relevância na formação cidadã.

Sob viés metodológico de natureza qualitativa e interpretativa, as práticas discursivas (artigos, resenhas e planos de aula) dos graduandos e os dados coletados de entrevistas e questionários foram examinados a partir de uma concepção discursiva e sociointeracionista de construção do conhecimento (LOPES; RINCK, 2019). A análise considerou os subsídios teóricos oriundos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), dos Estudos Culturais de Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016; LOPES, 2018; FISCHER, 2015; SILVA; MATENCIO, 2009) e da Análise do Discurso (ORLANDI, 1999). O exame das práticas discursivas constitutivas do *corpus* concentrou-se no agenciamento das estratégias de modalizações responsáveis pelo posicionamento enunciativo (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2006) e dos índices de avaliação e indicadores atitudinais, na perspectiva da semântica argumentativa (KOCH, 2015)².

A definição da pergunta de pesquisa passou por um período longo de maturação. Inspirada na leitura do livro *Sem fins lucrativos: por*

1 Pesquisa de Iniciação Científica de mesmo nome, desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq (2020-2021).

2 Este estudo está vinculado à frente de pesquisas “Construção de Autoria e de Identidade Acadêmica e Profissional – Diálogos entre Saberes e Práticas (2017), coordenada pela professora Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, e às pesquisas do projeto “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas da presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” – MCTIC/CNPq nº 28/2018, ao qual se articula o grupo de pesquisa NELLF (Núcleo de Estudos de Linguagem, Letramento e Formação do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas), sob a coordenação da professora Dra. Juliana Alves Assis.

que a democracia precisa das humanidades, da filósofa Martha Nussbaum, a questão inicial, genérica, tinha um tom de propaganda motivacional. Como preparar as novas gerações para não repetirem os erros do passado e construírem relações mais fraternas e democráticas, baseadas na equidade? A ação do professor em sala de aula, passando pelo seu percurso formativo na universidade até chegar às suas práticas discursivas, foi o fio condutor do recorte: como o professor da área das humanidades pode atuar para contribuir, de fato, com a formação integral dos seus alunos? Afinal, embora a educação de crianças e jovens seja responsabilidade da família, do Estado, da escola e do conjunto dos professores de todas as áreas do saber, é natural que os professores das humanidades sejam instados a demonstrar a que vieram. De acordo com Mikhail Bakhtin, o lugar que cada ser ocupa no mundo lhe confere responsabilidade e não há justificativa para não pensar ou não criar tudo que advém da sua singularidade como sujeito. Ou seja, para Bakhtin, não temos álibi (AMORIM, 2009).

Nussbaum (2017) relaciona o recrudescimento da extrema direita em vários países com o fenômeno global de desprestígio das humanidades e afirma que, quando mantemos com o *outro* relações meramente utilitárias, a democracia está fadada ao fracasso, pois trata-se de um regime que “se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos” (NUSSBAUM, 2017).

Dissociar a prosperidade da necessidade de se investir em pesquisas em Ciências Humanas e em práticas que promovam a democratização do conhecimento é adiar indefinidamente o desenvolvimento econômico e a justiça social, o que prolonga o processo de amadurecimento de uma sociedade. Um exemplo dessa procrastinação pode ser visto em alguns dados de recente publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que demonstram as dificuldades do Estado brasileiro em manter uma evolução positiva do acesso à universidade. Após duas décadas de alta – em função das políticas públicas afirmativas para democratizar a educação –, o ingresso no ensino superior pela população negra, pobre e oriunda da escola pública caiu de seis em cada 100 alunos, em 2015, para cinco em cada 100, em 2019 (CEARÁ *et al.*,

2021). Considerando toda a população brasileira, a proporção de adultos de 25 a 34 anos com diploma superior é de 21%, ao passo que em outros países da América do Sul a proporção chega, por exemplo, a 34% (no Chile) e a 40% (na Argentina) (SENKEVICS, 2021, p. 200).

Este artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira delas esta Introdução, seguida de aporte teórico (“Os discursos sob a ótica da enunciação e do dialogismo”) e de seção de análise dos dados (“Entre a legitimidade do *outro* e o saber em construção”), com quatro subtítulos. Por fim, há as considerações finais com encaminhamentos para pesquisas futuras acerca do tema.

Os discursos sob a ótica da enunciação e do dialogismo

“O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). O *ser* de que fala Bakhtin em *Estética da criação verbal* é fonte e alvo permanente de investigação, meio e fim das humanidades. Por “nunca coincidir consigo mesmo”, demanda luz constante sobre suas ações, sobre seu discurso. Esse *ser*, cujos enunciados formam os elos intermináveis dessa rede discursiva e dialógica, vivencia individualmente a linguagem a partir da interação constante com os enunciados individuais dos outros, “num processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua) [...] de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Nesse entremeio de palavras alheias, a Análise do Discurso (AD) problematiza a noção de leitura para investigar como um objeto simbólico produz sentidos. Constituída na intersecção dos campos da Linguística, da Filosofia e das Ciências Sociais, a AD de linha francesa compreende que “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 1999, p. 25).

Tendo como base o dialogismo – princípio constitutivo da linguagem que se manifesta no “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p.

218-219) –, o estudo se orientou pela noção de “letramentos acadêmicos” (FISCHER, 2015; STREET, 1995 *apud* FISCHER, 2015), em função da natureza especializada das linguagens, da variedade dos domínios discursivos e das relações de professores e alunos com o conhecimento (FISCHER, 2015). A pesquisa reconhece no gênero discursivo a prática de linguagem de acesso ao mundo do conhecimento e utiliza a concepção sociointeracionista de análise, para a qual a ciência é uma atividade social e histórica.

Quanto ao exame das práticas discursivas, o estudo se concentrou nas modalizações, que permitem flagrar o posicionamento enunciativo (BRONCKART, 1999, 2006), e nos índices de avaliação e indicadores atitudinais (KOCH, 2015). Jean-Paul Bronckart (1999), à luz da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), inspirado nos princípios do interacionismo social de Vygotsky (2003), defende que as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

A partir do ISD, Bronckart (1999) define, como níveis básicos da arquitetura textual, a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos de coerência pragmática ou interativa. Estes últimos incidem sobre a distribuição de vozes e têm a ver com a responsabilidade enunciativa do locutor, pois marcam posicionamentos por meio de modalizações. Segundo o autor, o ato da linguagem implica interação com outros atos de linguagem, ou seja, outros discursos, que acabam por deixar marcas desse processo polifônico e agem como modalizadores enunciativos ao indicarem comentários ou avaliações, conferirem coerência pragmática ou interativa ao texto e orientarem a interpretação.

A segunda categoria de análise, sob a perspectiva da semântica argumentativa, realça a atitude subjetiva do enunciador. Ingedore Koch (2015) foca os recursos argumentativos que atribuem coerência ao texto e dão pistas sobre a orientação da argumentação discursiva. A autora registra que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, tendo em conta que a interação por meio da linguagem é marcada por objetivos comunicativos, relações a estabelecer, efeitos a causar; enfim, segundo a autora, pela linguagem o sujeito pretende “*atuar sobre o(s) outro(s)*” de forma a obter dele(s) determinadas reações, sejam elas verbais ou não verbais (KOCH,

2015, p. 29). Assim, os indicadores de atitude e de avaliação referem-se às manifestações subjetivas e comportamentais do enunciador, enquanto os índices de valoração colocam em evidência o referente (KOCH, 1993).

Entre a legitimidade do outro e o saber em construção

À semelhança de um estudo de caso, a pesquisa tentou vislumbrar, a partir da observação e análise de um recorte micro, uma realidade macro (YIN, 2001). A fim de alcançar o objetivo geral da proposta de investigar as formas de presença do autor e do *outro* nos gêneros acadêmicos e como isso incide na ação do futuro docente, foram convidados a participar os estudantes do 6º, 7º e 8º períodos de licenciatura de Letras e de Ciências Sociais. Onze alunos de cada curso responderam individualmente a um questionário sobre vivências de letramento acadêmico; participaram de grupos focais (doravante chamados GF); e disponibilizaram 29 textos para análise (artigos, resenhas críticas e planos de aula)³. Foi feita também uma pesquisa das ementas das disciplinas e entrevistas com as professoras de estágio de cada curso. Todos os instrumentos de geração de dados foram coletados por meio eletrônico.

Iniciarei a análise com as impressões gerais sobre o material coletado para, na sequência, refletir sobre os pontos mais relevantes da pesquisa. Ao examinar os dados, verifiquei que os diálogos e os depoimentos extraídos dos GF se mostraram mais reveladores de posicionamentos, questionamentos e anseios dos professores em formação, enquanto as produções acadêmicas possibilitaram verificar como esses alunos explicitam seu diálogo com os saberes de sua área e os modos como imprimem sua voz. Essas diferenças se devem sobretudo às características dos gêneros em questão, às circunstâncias e aos interlocutores, o que ilustra que os enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo e que cada situação comunicativa leva o sujeito a utilizar a língua em “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O GF possui um regramento mais flexível e, ainda que mediado, aproxima-se de uma conversa informal e deixa os participantes mais à

3 Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos por siglas. AL1 até AL7 para aluno de Letras e ACS1 até ACS9 para aluno de Ciências Sociais. As professoras de estágio serão identificadas como PL para Letras e PCS para Ciências Sociais.

vontade para se expressar, já que é feito oral e sincronicamente, a partir da interação entre pessoas com interesses e experiências comuns. Por outro lado, os gêneros que constituem as práticas de escrita acadêmica costumam ser um desafio para os graduandos, razão pela qual têm sido objeto de pesquisas nas universidades (FISCHER; COLAÇO, 2015). Quanto aos questionários, eles me permitiram traçar um perfil preliminar do público participante. Por meio deles, pude identificar que, para a maior parte dos alunos de ambos os cursos, o artigo é considerado o gênero mais difícil de se trabalhar e, a BNCC, o documento parametrizador mais importante. Sobre os autores fundamentais para a formação acadêmica, Mikhail Bakhtin e Karl Marx foram os mais citados pelos alunos de Letras e de Ciências Sociais, respectivamente.

A rede dialogal do ponto de vista dos alunos

Os textos produzidos pelos graduandos e os diálogos dos GF foram analisados sob quatro aspectos: o investimento no diálogo estabelecido entre os saberes disciplinares e fontes semióticas diversas; o impacto das leituras formativas sobre as propostas didáticas; o posicionamento enunciativo do sujeito-autor frente aos saberes de sua área; e os desafios de se adentrar em uma nova ordem discursiva (SILVA; LOPES, 2020). Neste artigo, farei um breve comentário sobre esses itens na análise dos textos para, então, me deter nas reflexões suscitadas pelo último deles.

Ao examinar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas da graduação, em torno de temas como racismo, machismo e feminismo, torna-se evidente a transversalidade que se impõe quando se discutem questões humanas via linguagem. Isso fica nítido também nas entrevistas com as duas professoras. A professora do Departamento de Letras (PL) ressalta que pensar nas práticas discursivas com foco no funcionamento da língua envolve uma grande contribuição do paradigma sociológico e dá como exemplos a perspectiva sociológica de Volóchinov e a teoria das representações sociais (revisitada pela Análise do Discurso), que tem origem em Durkheim. Já a professora do Departamento de Ciências Sociais

(PCS) destaca o projeto de extensão no sistema prisional e a importância das oficinas de leitura, que, ao lado das metodologias sociológicas, viabilizam o aprendizado dos encarcerados.

A forma de dialogar com os autores de referência e o posicionamento enunciativo do sujeito-autor frente aos saberes de sua área se mostram similares nas produções de ambos os cursos. A citação curta e a citação longa são as principais formas de diálogo e a voz do aluno-autor se revela e se distingue das demais a partir de modalizações ou vozes enunciativas e dos indicadores de atitude. O funcionamento dessas modalizações e os indícios de voz autoral podem ser vistos neste excerto de um trabalho de ACS4, com duas manobras enunciativas: “Podemos destacar a importância em torno do processo de aprendizagem do conteúdo, porém deve-se ter em mente que os jogos, sozinhos, não resolvem o problema de aprendizagem dos alunos” (ACS4). Em um primeiro momento, ao escrever “podemos destacar”, o enunciador não se manifesta assertivamente, mas modaliza seu discurso a fim de enfatizar um aspecto do que será enunciado para, em seguida, introduzir uma voz que se contrapõe ao dito anteriormente, revelando, assim, uma atitude responsiva, ao antecipar a possibilidade de os jogos serem interpretados como uma solução didática inquestionável.

Nos planos de aula e nos relatos das vivências didáticas, o professor em formação mostra com maior clareza a que veio. Neles, constatei a preocupação do futuro professor de Língua Portuguesa e de Sociologia em trilhar um caminho metodológico que leve os estudantes a perceberem sua posição no mundo, contribuindo com a construção de um pensamento e um modo de agir autônomos (FREIRE, 2013). Em um dos planos de aula de Sociologia, o professor em formação (ACS3) traz como tema as manifestações culturais e políticas dos jovens no espaço urbano com atividades que incentivam o posicionamento crítico e têm como objetivo preparar o aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outro exemplo é revelada a intenção de manter distância das injunções do exame nacional, num primeiro momento. Neste plano, o graduando (ACS2) defende que os conteúdos selecionados (democracia, eleições, direitos civis) sejam trabalhados com mais vagar e profundidade nos primeiros meses do ano, a fim de estimular as reflexões que se acentuam no segundo semestre e são necessárias ao enfrentamento do ENEM.

No âmbito de Letras, as propostas didáticas examinadas revelam o intuito de aguçar o olhar científico de crianças e jovens: “Despertar o olhar intuitivo dos alunos para análises comparativas, com o objetivo de que a teoria seja construída” (AL2). Visam também a aproximar o estudo dos gêneros narrativos da realidade dos alunos, facilitando a compreensão e a percepção do sentido desse tipo de conhecimento: “Mostrar como a(s) narrativa(s) se evidencia(m) nas mais diferentes facetas do nosso dia a dia” (AL1). E, por fim, as propostas didáticas demonstram a intenção de promover o encontro dos estudantes com a realidade brasileira, a partir da análise literária e das reflexões sobre o próprio *fazer literário*, utilizando textos que realçam a cultura brasileira, sua diversidade e contrastes – focalizando temas como racismo, desigualdade social e violência urbana.

Os desafios da nova ordem discursiva vêm à tona nos grupos focais

Adentrar em uma nova ordem discursiva não é um processo fácil e pode ser realmente penoso, já que envolve, além de aspectos práticos, percepções e sutilezas do meio acadêmico e seus acordos tácitos de conduta que somente o tempo pode afinar. Mas o que costuma tirar o sono de muitos alunos da graduação é algo bem mais concreto e imediato e diz respeito ao domínio dos gêneros e suas formas e ao desenvolvimento da autoria. Essa é a conclusão a que cheguei depois dos debates dos grupos focais de Letras e de Ciências Sociais.

Não por acaso, o artigo (seguido da pesquisa e da proposta didática) foi considerado o gênero mais difícil, pois exige do sujeito-autor ampla pesquisa e capacidade de análise e síntese para estabelecimento do recorte, escolha da linha teórica e de autores e textos que serão colocados em diálogo para, então, diante da tela do *notebook*, ainda se fazer duas perguntas: “o que eu tenho a dizer sobre tudo isso, mesmo?” e “por onde eu começo?”. O professor Corrêa afirma que, quando o assunto é escrita acadêmica, o desafio está na entrada das regiões de sentido dos discursos pedagógico e científico, que se dá por “subjettivações específicas ligadas a esses diferentes enquadramentos institucionais” e pela “necessária remissão a sujeitos, tempos e espaços” (CORRÊA, 2019, p. 183).

O GF, como um gênero desenvolvido a partir da interação oral e em torno das experiências dos envolvidos, nos permite compreender certas práticas cotidianas e identificar representações, valores, preconceitos, restrições, linguagens que prevalecem ao se tratar de um assunto de interesse comum dos participantes (GATTI, 2005). Por isso, ele foi especialmente importante para a compreensão de como os alunos de Letras e de Ciências Sociais lidam com a forma dos textos acadêmicos e com a construção da autoria. Durante o GF foi possível perceber como a forma e a autoria⁴ estão profundamente interligadas, não sendo um fenômeno exclusivo da literatura (cuja forma é, por excelência, manifestação da autoria), mas, também, da escrita acadêmica. Bakhtin (2011) explica que a forma envolve as dimensões arquitetônica – relativa às inter-relações axiológico-dialógicas do texto (conteúdo) – e composicional, isto é, o gênero. Para Sobral (2019), o dito e o modo de dizer são partes constitutivas de todo enunciado, não apenas do estético.

O desenvolvimento da autoria pode significar, no mínimo, a reprodução do conhecimento sob um novo ponto de vista, a partir da habilidade de discorrer sobre determinado assunto com relativa autonomia e, especialmente, na pertinência do uso de exemplos, associações, alusões e construções metafóricas. De acordo com Orlandi (2007), a noção de autoria está ligada à função enunciativa do sujeito: “A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2007, p. 69). A autora afirma ainda que a função-autor é afetada pela responsabilidade social – o que me remeteu a Bakhtin (2012), quando afirma que a existência do sujeito deve ser sobretudo ativa, isto é, ele deve ocupar efetivamente o seu lugar único.

No entendimento de Orlandi (2007), mesmo que não instaure discursividade, o sujeito pode se colocar na posição de autor ao produzir um lugar de interpretação (e não apenas de repetição), já que cada um é tocado de modo particular pela história e definido pela relação com o *outro* (interlocutor) e com o Outro (a memória do dito, que instaura o interdiscurso). Essa dupla relação leva à ideia do efeito-leitor, ou seja,

⁴ Neste parágrafo, as palavras texto, conteúdo e enunciado estão sendo usadas como expressão verbal da autoria.

o efeito que essas relações dialógicas provocam na autoria, a chamada “determinação ideológica da autoria”. Dessa forma, conclui-se que “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 75).

Ao serem perguntados sobre qual dos dois aspectos representava mais dificuldade nas práticas acadêmicas, apenas um participante do grupo de Letras respondeu “a autoria” e, os demais, “a forma”. Mas, ao discorrerem sobre o assunto, os participantes demonstraram a linha tênue que os delimita, pois, ao falar de um, acabavam envolvendo o outro: “O que é mais complicado é desenvolver a autoria, no sentido de você trazer a voz do outro e falar sobre a voz do outro, comentar sobre a voz do outro sem dar a ideia que está plagiando. Essa foi a maior dificuldade no início” (AL1). E mais adiante, falando sobre a forma: “O que me pega agora é não ficar no modelo engessado de escrita e ir além disso. E talvez aí também esteja a questão da autoria, acho que ela é um processo que a gente vai aprendendo cada vez mais” (AL1). Outro aluno relata dificuldade semelhante: “Meu problema era: eu queria dar voz aos autores para enriquecer meu texto, mas acabava silenciando a minha voz. Com o tempo eu fui aprendendo a dosar, mas no começo foi muito difícil” (AL7). E, em seguida, completa: “Mais do que dar voz a outra pessoa, é a forma, é muito complicada a estrutura” (AL7). Essas falas nos levam a perguntar: articular a voz de outrem com a nossa é uma questão de autoria ou de domínio do gênero? Se não houver o que dizer, do que serve saber como dizer?

“De onde você tirou isso?”

O mote das discussões do GF entre os alunos de Ciências Sociais foi o desenvolvimento da autoria, permeada pela questão da forma, e o que eles entendem como falta de incentivo para a manifestação de um pensamento autônomo. Para o participante ACS6, a autoria é pouco incentivada dentro da universidade: “Acho que a academia está muito no nível da reprodução de um conhecimento [...] eu sinto falta de que incentivem a gente a superar isso e assumir nossa responsabilidade de estar produzindo conhecimento”. Na opinião de ACS3, o problema é o fato de a academia “ter o pensamento

crítico atrelado ao pensamento científico”. De acordo com o aluno, eles são ensinados a fazer referências a outro autor em qualquer trabalho da faculdade, logo: “o trabalho, mesmo que seja de nossa autoria, não tem muito daquilo que nós pensamos autenticamente e criticamente”. ACS3 completa, citando a fala de um professor: “Você tá tirando isso de onde?” E questiona: “Se tem uma lógica, por que o meu pensamento não é levado em consideração também?” (ACS3).

Os alunos participantes consideram que reações como essa do professor tornam ainda mais complicada a tarefa da escrita. Eles avaliam que não há incentivo “à criatividade”, mas reconhecem a necessidade da atribuição da autoria: “Isso [a fala do professor] acaba gerando alguns bloqueios internos na hora de desenvolver, escrever algo, você fica travado, sabe, porque você está sempre tendo que se amparar em alguma coisa, com aquele formato de escrita que talvez você não domine bem” (ACS7). Porém, mais adiante, o mesmo aluno conclui: “Claro, né, que tudo o que a gente conhece alguém já pensou e é claro que a gente deve dar os devidos créditos” (ACS7). Essas noções nos levam ao princípio do dialogismo, que pressupõe que os discursos são constituídos por vários outros, de forma mais ou menos explícita. Conforme afirma a professora do departamento de Letras (PL): “[...] há comentários que parecem inaugurais, que parecem geniais, mas somos todos comentadores. Se a gente assume isso [o princípio do dialogismo], até a ideia de autoria pode ser questionada”.

A queixa enfática dos alunos ouvidos talvez possa ser explicada, por um lado, pela percepção do processo de construção de autoria na esfera universitária e, por outro, pelas injunções próprias de algumas práticas acadêmicas que demandam uma originalidade embasada. As disciplinas voltadas para a formação do conhecimento teórico e conceitual, especialmente as concentradas nos primeiros períodos dos cursos, têm justamente o objetivo de dar sustentação à futura voz autoral. Segundo a professora de Ciências Sociais (PCS), é preciso maior sensibilidade e um investimento cotidiano, por parte dos professores, nesse processo que deve ser um trabalho conjunto e que envolve também a superação das defasagens para o desenvolvimento da escrita acadêmica e a construção de uma voz autônoma⁵.

5 Pesquisando os arquivos do curso de Ciências Sociais, identifiquei que, na época da implantação do curso, ele oferecia as disciplinas “Oficina de Produção Acadêmica I e II”, no 1º e no 2º períodos. Essas disciplinas devem ter contribuído muito para a formação dos alunos e diminuído as tribulações deles e de seus professores, mas, infelizmente, em função de uma adequação de carga horária exigida pelo MEC, elas foram retiradas da grade.

A necessidade de “praticar” a escrita acadêmica, no que diz respeito à estrutura dos gêneros e à normalização técnica, foi apontada no GF como a solução para as agruras que todos enfrentamos nesse processo: “Acredito que através do exercício da prática [...] é possível desenvolver o artigo” (ACS1); “[...] eu acho que se eu tivesse tido essa construção ao longo da graduação seria bem mais fácil [...] essas normas acadêmicas, o jeito de montar o problema de pesquisa, essas coisas me confundem um pouco” (ACS2); e “em decorrência da falta de prática da minha parte e essa dificuldade de escrever qualquer coisa [...], eu acho que se eu tivesse praticado durante minha graduação toda, hoje, com artigo, não seria muito problema não” (ACS8).

Parte dos alunos entendeu a prática como solução para superar a dificuldade, mas isso não foi ponto pacífico no GF. Para ACS9, a questão não deve ser tratada como resultado de pouca dedicação pessoal: “Eu concordo muito com vocês nessa questão da prática, só que eu acho que isso não é uma questão individual”, opina. E aborda outro aspecto que considera uma espécie de impedimento:

Eu acho que há uma falta de estímulo e algumas violências [...] por parte de professores que desconsideram absolutamente qualquer coisa que a gente pensa, desde que elas estejam destoantes com o que o professor pensa [...] e você fica naquela que não tenho capacidade de argumentar contra isso [...] não vou me arriscar nisso porque as críticas serão muito duras. Se dentro da sala de aula são tão duras, por que que eu vou fazer isso, sabe? (ACS9).

A dificuldade com o formato da escrita acadêmica, conforme foi apontada pelos participantes da pesquisa, acaba nos levando a antigas controvérsias, sempre presentes na pauta da universidade e fora dela. A quem responsabilizar pela dificuldade tão comum dos estudantes com a escrita? É papel da universidade trabalhar as lacunas da formação básica de seus alunos? A prática da escrita garante um bom texto acadêmico? E a didática? Que espaço ela ocupa na academia e por quê? Qual o papel da didática na formação do professor e do pesquisador? Os métodos e técnicas do processo de ensino-aprendizagem são um campo menos científico?

No GF, os depoimentos dos alunos de ambas as áreas demonstraram duas situações comuns nesse percurso formador. Na tentativa de seguir a

forma e validar seu texto com citações de autores, muitos acabam silenciando a própria voz e são instados pelos professores a se posicionarem. Outros, no desejo de se fazerem ouvir, talvez numa tentativa de expressão contra-hegemônica, investem menos nas referências que embasam suas posições e são cobrados a explicitarem suas fontes. A professora de Letras (PL) reconhece a grande dificuldade de o aluno se inserir em uma nova ordem discursiva. Segundo PL, uma atitude dos professores que poderia ajudar a superar os entraves seria não tratar isso como um problema, mas como dificuldades naturais, oriundas da entrada em uma nova esfera, com novas práticas discursivas.

Paralelamente à entrada em uma nova ordem discursiva, o professor em formação lida com o que, acredito, seja a mais desafiadora das ações entre as quais é convocado a executar: estabelecer relações entre a teoria e a prática. Nos grupos focais, alguns receios vieram à tona. No de Ciências Sociais, falou-se especialmente sobre a insegurança do domínio do conteúdo teórico e a necessidade de adaptar a linguagem acadêmica a práticas pedagógicas. No grupo de Letras, a tônica foi sobre não repetir as práticas que se limitam ao ensino metalinguístico, mas sim investir, de forma científica, na análise do funcionamento da língua, estimulando o levantamento de hipóteses, o pensamento analítico e a correlação com a vida cotidiana. Diante das preocupações reveladas, fica claro que, para o desenvolvimento de propostas didáticas bem-sucedidas, é imperioso que o professor saiba responder para si mesmo qual o objetivo de se trabalhar determinado tema ou conteúdo.

Afinal, para que ensino isso?

A educação formal, institucionalizada pela Constituição Federal como direito de todos e como dever do Estado e da família, não pode estar circunscrita à função de mediadora do conhecimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação: “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2022, art. 2º). Tendo em vista

esse fim, torna-se patente que o aprendizado na escola não se dissocia da consciência política – motivadora de ações em prol do bem comum – e que os conteúdos disciplinares não devem ser trabalhados como um fim em si mesmos, mas sim como caminhos de construção do saber e do ser.

Questionados sobre como poderiam contribuir para a formação humanista de seus alunos na educação básica, os participantes apontaram como seus próprios objetos de estudo favorecem esse aspecto. Para os alunos de Letras: “[...] quando a gente leva a Língua Portuguesa pra sala, a gente não leva só o conteúdo em si, a gente leva também textos que vão fazer o aluno refletir sobre a sociedade” (AL7); “não tem como ensinar língua desvinculada do social. Na sala de aula temos várias realidades [...]” (AL3); “penso na literatura com esse papel humanizador [...] ela nos faz colocar no lugar do *outro*” (AL1); “como professores de LP, nosso maior objetivo é formar leitores críticos” (AL2).

Os alunos de Ciências Sociais afirmaram: “Acho que pra quebrar os preconceitos as pessoas precisam conhecer a fundo as lutas, a importância delas” (ACS2); “[...] trazer o conhecimento pras relações humanas” (ACS1); “valorizar também o conhecimento que eles [ao alunos] já tenham, a trajetória deles (ACS6); “não acredito que existam de fato valores universais né, eu acho que é tudo vinculado aí nessa tentativa de fazer com que os alunos aprendam e analisem sua realidade a partir da crítica mesmo” (ACS3); “incentivar o pensamento crítico é fundamental pra isso, só que eu não sei se eu diria que todos eles [os conhecimentos] são válidos [...] ainda mais nos tempos atuais [...]” (ACS8). São questões a serem trabalhadas em sala de aula, por meio do discurso.

Pelas respostas dos participantes percebemos que, quanto ao aspecto formador a que nos detivemos nesta pesquisa, os objetos são, de fato, privilegiados. Mas insuficientes. Eles dependem do olhar aguçado pelo questionamento científico, embasado pela teoria e fundamentalmente sensibilizado por uma visão de mundo colaborativa e uma postura responsiva do professor. Para a professora de Letras (PL), o maior desafio de formar professores para a educação básica é superar a tradição do que sejam os saberes previstos para os responsáveis pelo ensino de língua e literatura, como o domínio da norma padrão, por exemplo. A professora defende que, para além desses saberes de inegável necessidade, a universidade deve investir em uma formação que promova “a consciência política, histórica

e social para que esse sujeito seja, sim, um ser de luta afirmativa” (PL). No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, falamos de um futuro professor que assumirá o desafio de formar sujeitos leitores e autores críticos, conscientes e responsáveis para agir por meio de práticas discursivas em contextos marcados pela diversidade cultural e pela desigualdade social.

Considerações finais

A pesquisa aqui relatada se debruçou sobre as práticas discursivas e as propostas didáticas de alunos de Letras e de Ciências Sociais, de uma universidade particular de Minas Gerais, com o intuito de compreender como eles se comportam, discursivamente, diante dos saberes de seus campos disciplinares, passando pelo processo formativo do sujeito-autor e do sujeito-professor. Retomando a inquietação que antecedeu a pergunta de pesquisa, a motivação inicial era ter uma noção de quem seriam os sujeitos formadores de crianças e jovens da educação básica – sujeitos que têm a tarefa de reger o processo de ensino-aprendizagem de maneira a propiciar a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, preparando as novas gerações para não repetirem os erros do passado e construírem relações mais fraternas e democráticas, no futuro.

A análise apontou positivamente para o papel das práticas discursivas de leitura e escrita no estímulo à autonomia do aluno e à sensibilização para o aspecto humanista da educação. Os dados revelaram muitas similaridades entre os graduandos dos cursos de Letras e de Ciências Sociais, em relação às dificuldades com a escrita acadêmica e o desenvolvimento da autoria. Os grupos focais mostraram ainda que, para os estudantes de Letras, a contribuição do ensino de língua e literatura para a formação humanista dos alunos está em não se limitar ao ensino da metalinguagem e trabalhar a leitura crítica. Para os graduandos de Ciências Sociais, é preciso promover discussões sobre os sujeitos históricos e suas lutas, relacionando-os com o cotidiano dos alunos e valorizando seus saberes.

Assim, almejamos que esta pesquisa – voltada para a escuta das impressões e dos pontos de vista externados pelos sujeitos participantes (graduandos e professores dos cursos de Letras e Ciências Sociais) acerca

do processo formativo e da constituição autoral e profissional – possa contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a necessidade de que as ações de planejamento das práticas, no âmbito dos cursos de formação docente, sejam consideradas sob uma visão humanista. Em que pese a tendência do imediatismo e do tecnicismo dos nossos dias, a pesquisa no campo das humanidades dá sustentação à resistência e à luta por democracia, justiça social e liberdade de pensamento, expressão e cátedra, perfeitamente compatíveis com o também desejado e necessário desenvolvimento tecnológico e econômico. A análise apresentada é uma pequena contribuição para essa luta.

Referências

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discursos como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In:

BRONCKART J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CEARÁ, L.; AMOROZO, M.; BUONO, R. **Diploma, acesso e retrocesso**. *Revista Piauí*, São Paulo, 10 maio 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/diploma-acesso-e-retrocesso>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FISCHER, A. Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: a escrita na formação do professor e pesquisador. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 177-185, 2019.

FISCHER, A.; COLAÇO, S. F. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 18, n. 1, p. 99-123, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

GATTI, B. A. **Grupo focal em pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993. p. 29-60.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, C.; GUEDES, A. L. (org.). **Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2018

LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 17-25, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p17-25>. Acesso em: 05 jun. 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2017. *E-book*.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, E. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: cenários do direito à educação**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. Brasília: Inep; MEC. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/491/127>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo** - volume 2. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução (notas e glossário) Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YVGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís S. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Mecanismos enunciativos e a redação do Enem: uma análise da fusão enunciativa de vozes e modalizações na construção de textos argumentativos

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana*

Tiago Dieguez**

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente a principal porta de entrada para as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, é constituído por questões objetivas e uma redação de texto dissertativo-argumentativo com foco em uma situação-problema de impacto nacional. Tal redação é corrigida tendo como parâmetros cinco (5) competências, dentre as quais se destaca a de número IV, em que o candidato deve demonstrar possuir conhecimento dos recursos linguísticos necessários para construir a argumentação do seu texto. A premissa inicial deste trabalho é a de que a correção do exame, quanto ao uso dos operadores argumentativos, implica, maioritariamente, critérios formais e quantitativos, em detrimento de outros aspectos relevantes na construção argumentativa do texto. Considerando esse cenário, apresentamos uma análise discursivo-dialógica pautada, principalmente, nos estudos do sociointeracionismo, buscando evidenciar mecanismos enunciativos presentes na construção da argumentação de alguns excertos de redações do ENEM. Como conclusão, argumentamos que o ensino das habilidades e competências na produção textual pode se beneficiar de uma visão que vá além do estudo da superfície do texto, incorporando a compreensão dos mecanismos enunciativos, ou seja, um estudo em que as instâncias discursivas, o gerenciamento ou a mobilização das vozes e a modalização sejam considerados.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo; argumentação; mecanismos enunciativos; gerenciamento de vozes; modalização.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas/Bolsista CNPq). Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas/Bolsista CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3362-0279>.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas/Bolsista CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1641-3945>.

Enunciative Mechanisms and Enem's Argumentative Essay: an Analysis of the Enunciative Fusion of Voices and Modalizations in the Construction of Argumentative Essays

Abstract

The National High School Exam (ENEM), currently the main gateway to Higher Education Institutions (IES) in Brazil, consists of objective questions and an argumentative essay focused on a problem-situation of national impact. This essay is corrected based on 5 competences, among which the number IV stands out, in which the candidate must demonstrate knowledge of the linguistic resources necessary to build the argumentation of the text. The initial premise of this work is that the correction of the exam, regarding the use of argumentative operators, mostly implies formal and quantitative criteria, to the detriment of other relevant aspects in the argumentative construction of the text. Considering this scenario, we present a discursive-dialogical analysis based mainly on socio-interactionism studies, seeking to highlight enunciative mechanisms present in the construction of the argumentation of some excerpts from ENEM essays. In conclusion, we argue that the teaching of skills and competences in textual production can benefit from a vision that goes beyond the study of the surface of the text, incorporating the understanding of enunciative mechanisms, that is, a study in which discursive instances, mobilization of voices and modalization are considered.

Keywords: Argumentative essay; Argumentation; Enunciative mechanisms; Mobilization of voices; Modalization.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, mas utilizado desde 2009 como instrumento de avaliação para acesso à educação superior (BRASIL, 2022), constitui-se de 180 questões objetivas de quatro áreas do conhecimento e de uma redação de texto dissertativo-argumentativo sobre situação-problema de impacto nacional. Quanto a essa parte do exame, espera-se do candidato que atenda a cinco competências gerais, dentre as quais destacamos a de número IV, conforme cartilha do candidato: “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2018, p. 20).

Embora a rubrica da competência IV pareça apontar para diversos mecanismos linguísticos relacionados à argumentação, é certo que, em suas especificações, a cartilha do candidato volta-se, exclusivamente, à “estruturação lógica e formal entre as partes da redação”, exemplificando tipos de recursos coesivos como “preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais” (BRASIL, 2018, p. 20).

Já o manual de correção da redação (BRASIL, 2019), material destinado aos corretores contratados pela Fundação Getúlio Vargas, especifica, com exemplos, no que diz respeito à competência IV, diversas estruturas linguísticas que conferem uma estruturação sequencial e referencial ao texto. De todo modo, o documento avança, introduzindo teoricamente o conceito de operadores argumentativos e apresentando um quadro com diversos operadores, com base nos estudos de Koch e Elias (2016), em uma visada especialmente da linguística textual. De acordo com o manual de correção, “esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo, o que justifica o fato de as notas mais altas exigirem operadores argumentativos” (BRASIL, 2019, p. 13).

Finalmente, na grade específica para correção, são apontadas particularidades relativamente aos operadores argumentativos. Conforme o material, a fim de que o candidato seja pontuado com nota máxima na competência IV, deve haver, em sua redação, “presença expressiva de elementos coesivos inter e intraparágrafos e raras ou ausentes repetições e sem inadequação”, o que significa, em termos mais específicos, a existência

de “[...] elemento coesivo de tipo ‘operador argumentativo’ entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos” (BRASIL, 2018, p. 19).

Ainda que haja, nos materiais elaborados pelo Inep, uma preocupação em se avaliar o uso adequado dos operadores argumentativos, considerando-se a perspectiva semântica, percebe-se que se adota um critério bastante formal e que prima pelo quantitativo no que diz respeito ao uso dos operadores. Vê-se que há, na elaboração da documentação, uma orientação bastante dirigida ao texto e aos pressupostos da linguística textual, sem uma abordagem suficiente dos aspectos enunciativos e discursivos que envolvem a escrita.

Embora esse viés pudesse ser justificado pela necessidade de padronização, objetividade e equidade nas correções de um exame nacional, o foco exclusivo nos aspectos da superfície do texto pode conduzir, no ensino e nas práticas diversas de letramentos dos estudantes, a uma supervalorização dos operadores argumentativos em detrimento de outros recursos, como por exemplo a própria pontuação, a contiguidade entre as sentenças de um período, de outras análises e práticas que reconheçam, também no texto, a atividade enunciativa e o aspecto discursivo-dialógico da atividade languageira.

Sem ignorar a importância dos estudos de uma tipologia dos operadores argumentativos e de suas implicações semânticas, entendemos que o ensino das habilidades e competências na produção textual (especialmente no que diz respeito aos textos dissertativo-argumentativos) pode se beneficiar de uma visão que ultrapasse o estudo da superfície do texto.

Aliás, recentes investigações voltadas ao campo da enunciação e do discurso mobilizam abordagens práticas e teóricas sobre a construção argumentativa em redações do ENEM.

Por exemplo, Andrade (2019), ao investigar a produção textual de sujeitos pré-universitários, parte da análise do discurso de linha francesa, bem como numa visada discursivo-dialógica, para identificar diferentes vozes que permeiam a redação, delineando o posicionamento dos autores.

Carneiro (2021) analisa, por sua vez, as implicações pedagógicas da existência da redação do Enem para o ensino e o aprendizado de língua materna na educação básica, considerando o fato de que outros gêneros do discurso são ofuscados pela importância conferida à redação do texto preparatório para o Enem.

Fernandes (2020) objetiva, na análise da argumentação construída em redações do ENEM, observar os mecanismos enunciativos a partir da intersubjetividade na e pela linguagem, com fundamentos em Benveniste.

Por fim, Nascimento (2021) investiga elementos textuais e discursivos presentes em redações do ENEM, concentrando-se numa argumentação dialógica, com suporte em Bakhtin, e que indique a construção da autoria do escritor.

Nesse sentido, propomos neste trabalho uma análise de alguns trechos de redações do Enem divulgadas por portais de notícias e pelo Inep a partir de um quadro teórico e de categorias analíticas que focalizam, desde um ponto de vista sociointeracionista (BRONCKART, 1999), os mecanismos enunciativos materializados nos textos, ou seja, as instâncias discursivas, o gerenciamento das vozes e a modalização.

Trata-se de investigar como, em redações do Enem, as instâncias discursivas são desencadeadas e geridas pelo produtor do texto, instâncias que assumem os diversos pontos de vista presentes no texto, responsabilizando-se enunciativamente por eles.

Tal análise, pensamos, pode apoiar práticas de aprendizado em que a argumentatividade nos textos seja enxergada não só na língua, como também no discurso, proporcionando reflexões e caminhos para a construção de textos em que o produtor esteja consciente da multiplicidade de vozes, e especialmente de sua própria.

Dos mecanismos enunciativos

As instâncias discursivas

Embora haja, no senso comum, a ideia de que a construção de um texto é tarefa solitária de um autor ou produtor específico – aquele responsável pela construção das ideias e de sua expressão verbal –, sabe-se,

nos estudos da linguagem, que a realização da enunciação materializada em textos é atividade social marcada pela interação (VOLÓCHINOV, 2018), pela alteridade e pelo dialogismo (BAKHTIN, 2016).

Um produtor de um texto é a todo tempo confrontado e perpassado pelo dizer de outrem, e suas expressões materializadas num texto carregam, voluntária e involuntariamente, pontos de vista e valorações várias. Escrever um texto, nesse sentido, significa enunciar em meio a um concerto de vozes, em que elas são organizadas, confrontadas, postas em dissonância.

O autor ou produtor, ao realizar uma ação de linguagem, mobiliza conhecimentos e representações sobre o conteúdo temático e o contexto em que sua ação de linguagem é criada, sendo certo que tais conhecimentos e imagens prévias são construídos em relação estreita com o discurso de outrem (BRONCKART, 1999).

Tais representações, imagens e vozes sociais podem ser compreendidas como instâncias discursivas convocadas ao discurso de um autor específico, atuando de forma paralela e, muitas vezes, mesmo à frente da própria imagem ou voz autoral. Tais instâncias expressam pontos de vista e avaliações sobre o conteúdo temático textualizado, participando de uma dinâmica complexa em que o autor gerencia posicionamentos alheios diversos, também deixando soar sua própria voz.

Exemplos típicos e bastante aparentes dessas instâncias discursivas são, como nos aponta Jean-Paul Bronckart (1999), a figura do narrador, imagem essa que assume, via de regra, a responsabilidade pelas avaliações presentes no texto.

Com efeito, um autor ou produtor, quando realiza uma ação de linguagem da ordem do narrar, projeta discursivamente uma figura narradora que se distingue de sua imagem autoral. É o narrador aquele que efetivamente gerencia as demais vozes e assume a responsabilidade pelo que é dito.

Esse mecanismo é bastante claro em casos de narração ficcional em que se constrói uma figura narrativa bastante dessemelhante em relação à figura autoral. Porém, mesmo em casos em que essa dessemelhança não salta aos olhos, ou nos casos de uma narração não ficcional, há a criação de uma figura narradora que, a certa distância da figura do autor, se responsabiliza pelo dizer.

Esse também é o caso da figura do expositor (BRONCKART, 1999), aquele a quem se atribui a gestão das vozes e a responsabilidade pelo dito nos atos de linguagem da ordem do expor. De forma semelhante à figura do narrador, o expositor se aparta da figura do autor ou produtor de um texto, sendo uma instância discursiva responsável pela gestão das vozes que participam do texto.

A título de exemplo, podemos indicar trecho de redação da candidata Fernanda Quaresma, de Iguaracy-PE, enviada ao portal G1 (LEIA, 2022):

Com efeito, é nítido que o deficitário registro civil repercute, sem dúvida, na persistente falta de pertencimento como cidadão brasileiro. Isso acontece, porque, como já estudado pelo historiador José Murilo de Carvalho, para que haja uma cidadania completa no Brasil é necessária a coexistência dos direitos sociais, políticos e civis.

No segundo parágrafo da redação, podemos perceber a mobilização de uma voz, pela candidata, que se destina a assumir a responsabilidade geral da exposição, agenciando as demais vozes presentes no texto.

O posicionamento enunciativo

Para Bronckart (1999), o estudo das instâncias formais da enunciação é tarefa essencial para se compreender os discursos e os textos, sendo também importante a análise dos papéis que essas instâncias discursivas desempenham nas operações organizadoras do texto, ou seja, a análise dos diversos posicionamentos enunciativos.

Tais papéis podem ser analisados em dois aspectos: na distribuição ou colocação em cena das vozes e, mais especialmente, na marcação das modalizações, na forma como são dispostas textualmente as valorações ou posicionamentos e as assunções de responsabilidade pelas diversas instâncias presentes no texto.

O gerenciamento das vozes enunciativas

As vozes que são convocadas pelo discurso podem ser definidas como instâncias que assumem (ou a quem são atribuídas) a responsabilidade daquilo que é enunciado.

Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação (BRONCKART, 1999) – a figura narradora ou a figura expositora – que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Em outros casos, porém, a instância de enunciação geral pode colocar em cena uma ou outras vozes, que são ordenadas diante daquela do narrador ou do expositor.

Por exemplo, na mesma redação já apontada anteriormente (LEIA, 2022), é possível visualizar, no terceiro parágrafo, que a figura expositora coloca em cena uma voz atribuída a outrem, a da antropóloga brasileira Lilia Schwarcz, ordenada diante da voz geral em uma posição de proximidade:

Além disso, a falta do sentimento de cidadania na população não registrada reflete, também, na manutenção de uma sociedade historicamente excludente. Tal questão ocorre, pois, de acordo com a análise da antropóloga brasileira Lilia Schwarcz, desde a Independência do Brasil, não há a formação de um ideal de coletividade – ou seja, de uma “Nação” ao invés de, meramente, um “Estado”. [...]

Tais vozes podem ser, considerando o escopo de nosso trabalho, vozes de pessoas ou, de acordo com Bronckart (1999), personagens, ou, ainda, vozes de instâncias sociais.

As vozes de personagens são aquelas precedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas que intervêm como agentes nos acontecimentos de um texto ou que participam das ações constitutivas do conteúdo temático de um texto (BRONCKART, 1999).

Já as vozes sociais são procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm diretamente como agentes no percurso temático de um texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação (BRONCKART, 1999).

A expressão das modalizações

As modalizações são as formas textuais que traduzem, a partir de qualquer voz enunciativa, os comentários e as avaliações a respeito de um conteúdo do tema do texto. São construções linguísticas, portanto, encarregadas de evidenciar os pontos de vista assumidos pelas diversas instâncias discursivas.

De acordo com Bronckart (1999), podemos falar em quatro funções de modalização:

- a) modalização lógica: trata-se de avaliações do conteúdo temático apoiadas sobre coordenadas do mundo objetivo. Indicam o ponto de vista a partir de condições de verdade, como fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.;
- b) modalização deôntica: são avaliações do conteúdo temático apoiadas em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social. Apresentam os elementos do conteúdo como parte do domínio, por exemplo, do direito, das obrigações sociais etc.;
- c) modalização apreciativa: trata-se de avaliações do conteúdo temático apoiadas no mundo subjetivo da voz que apresenta o julgamento. Apresentam os elementos do conteúdo como bons, maus, benéficos, estranhos etc.;
- d) modalização pragmática: são avaliações do conteúdo temático que contribuem para explicitar algum aspecto da responsabilidade de uma instância discursiva qualquer, como o narrador ou o expositor. Atribuem a esses agentes intenções, razões (causas, restrições etc.) ou, ainda, capacidade de ação.
- e) As marcações das modalizações, por sua vez, podem ser feitas por várias estruturas linguísticas, que não correspondem necessariamente a um ou outro tipo de modalização citado acima e nem se encerram em vocábulos específicos. Na verdade, apontam para avaliações do enunciador.

Exemplos apontados por Bronckart (1999, p. 333) seriam os tempos verbais no futuro do pretérito; auxiliares de modo como “querer”, “dever”, “ser necessário” e “poder”; advérbios e locuções adverbiais como “certamente”,

“provavelmente”, “talvez”; orações impessoais ou orações adverbiais que requerem uma oração subordinada completiva, como “é provável que...”, “é lamentável que...” etc.

Das redações do ENEM analisadas

A fim de realizar uma análise dos aspectos enunciativos e discursivos de redações de candidatos ao Enem, tomamos como referência um texto divulgado por portal de notícias que obteve pontuação máxima no ano de 2021, além de trechos de redações divulgadas pelo próprio Inep (2022) em seu material destinado aos corretores.

A partir desse cotejo, esperamos evidenciar possíveis particularidades tanto em um texto considerado “modelo” como em textos que eventualmente apresentariam problemas ou questões especiais em sua construção argumentativa.

Da redação com nota máxima no exame

Recentemente, foram divulgados pelo Portal G1, após disponibilização pelos próprios candidatos, oito redações do Enem que obtiveram nota máxima no ano de 2021. Tratava-se de proposta de redação cuja frase temática apresentada aos candidatos era: “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”.

Para esta análise, separamos o parágrafo inicial da redação enviada ao portal G1 (LEIA, 2022) pela candidata Fernanda Quaresma, de Iguaracy-PE.

No primeiro parágrafo da redação, a candidata realiza uma contextualização do tema através da apresentação de obra literária que retrataria a miséria, destacando recurso estilístico usado pelo escritor. Posteriormente, a candidata relaciona esses dados e sua análise ao tema específico proposto no exame, adotando a tese de que a ausência de registro civil implicaria a não garantia da própria cidadania.

Em “Vidas secas”, obra literária do modernista Graciliano Ramos, Fabiano e sua família vivem uma situação degradante marcada pela miséria. Na trama, os filhos do protagonista não recebem nomes, sendo chamados apenas como o “mais velho” e o “mais novo”, recurso usado pelo autor para evidenciar a desumanização do indivíduo. Ao sair da ficção, sem desconsiderar o contexto histórico da obra, nota-se que a problemática apresentada ainda percorre a atualidade: a não garantia de cidadania pela invisibilidade da falta de registro civil. A partir desse contexto, não se pode hesitar – é imprescindível compreender os impactos gerados pela falta de identificação oficial da população.

Para além de uma possível análise centrada nos operadores argumentativos usados pela candidata, é possível visualizar, no trecho, uma gestão enunciativa de vozes em que se convocam tanto vozes específicas e identificadas (como a do escritor Graciliano Ramos) como vozes sociais genéricas, possivelmente atribuídas à coletividade. Além disso, percebemos um trabalho em que a voz da autora, materializada na instância discursiva da expositora, coloca-se sempre em paralelo à voz genérica da coletividade, fundindo-se com ela, numa estratégia que visa a efeitos de impessoalidade (“nota-se que”, na voz passiva sintética; “não se pode hesitar”, em que se tem uma indeterminação do sujeito).

Exemplo pertinente de inserção de voz distinta da expositora encontramos já no início do texto, no trecho em que a candidata menciona os personagens do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

(1) Em “Vidas secas”, obra literária do modernista Graciliano Ramos, Fabiano e sua família vivem uma situação degradante marcada pela miséria.

Vemos, no trecho (1), que a escritora convoca informações sobre um texto e elabora um ponto de vista sobre a miséria por ele supostamente retratada, de modo a que a responsabilidade pelo dito seja não somente assumida pela expositora, mas também pela própria voz convocada, a do autor Graciliano Ramos.

Aliás, nesse trecho, identificamos no uso do adjetivo “degradante”, no que diz respeito à situação da família retratada na obra de Graciliano Ramos, uma modalização apreciativa. Devemos notar, aliás, que a responsabilidade de tal apreciação ou julgamento é atribuída especialmente à figura expositora. Através dessa modalização, insere-se uma marca especial do ponto de vista da expositora, ainda que se mantenha a fusão de vozes.

No trecho seguinte (2), vemos mecanismo semelhante de fusão de vozes e de assunção compartilhada de pontos de vista, porém são acrescentadas expressões entre aspas – “mais velho” e “mais novo” –, o que ilustra, aliás, uma estratégia de destaque da responsabilização da voz alheia. No trecho (3), de toda forma, há sequência assumida unicamente pela escritora, que avalia o recurso estilístico do autor citado e analisa suas supostas finalidades. Trata-se de trecho, portanto, em que há uma estratégia de fusão e de realce das vozes da expositora e do personagem convocado (o autor Graciliano Ramos).

(2) Na trama, os filhos do protagonista não recebem nomes, sendo chamados apenas como o “mais velho” e o “mais novo”, (3) recurso usado pelo autor para evidenciar a desumanização do indivíduo.

Posteriormente, no trecho (4), é possível perceber estruturas impessoais – “ao sair” e “sem desconsiderar” –, implicando, portanto, a convocação de uma voz social difusa ou genérica, com a qual se alinha a expositora.

Em seguida, novamente se apresenta uma estrutura impessoal (“nota-se que”, na voz passiva sintética), quando se reapresenta a voz social coletiva, que se responsabiliza, junto à expositora, pela avaliação da persistência da situação-problema tratada no texto.

(4) Ao sair da ficção, sem desconsiderar o contexto histórico da obra, (5) nota-se que a problemática apresentada ainda percorre a atualidade: a não garantia de cidadania pela invisibilidade da falta de registro civil.

Aliás, a estrutura impessoal “nota-se que” pode ser considerada, no trecho, um modalizador pragmático, que contribui, explicitando sua capacidade de observação, para marcar de forma clara a responsabilidade de uma instância geral e difusa.

Finalmente, nos trechos (6) e (7), vemos o mesmo mecanismo de incorporação de uma voz social coletiva e difusa que assume, à frente da expositora, a responsabilidade pelo dito.

(6) A partir desse contexto, não se pode hesitar – (7) é imprescindível compreender os impactos gerados pela falta de identificação oficial da população.

Ademais, nesses trechos, em que se finaliza o parágrafo introdutório, surgem modalizações deônticas – “não se pode”, “é imprescindível” – responsáveis por evidenciar a assunção de valores éticos pela instância discursiva social e difusa.

Percebemos, em todo o parágrafo, portanto, mecanismos recorrentes de atribuição da responsabilidade dos ditos a outrem, seja em relação a uma voz específica determinada, em que a candidata expõe dados de seu repertório sociocultural, seja em relação a uma voz social coletiva e difusa, responsável por assumir as avaliações direcionadas à situação-problema tratada no texto.

Trechos de redações disponibilizadas pelo Inep

A seguir, analisamos alguns dos trechos de distintas redações apresentadas pelo Inep em seu manual do corretor, no volume dedicado à competência IV (BRASIL, 2019)¹. As redações apresentadas referem-se à frase temática: “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, utilizada em 2018 no exame (ENEM).

No excerto da primeira redação selecionada, é possível identificar que a instância expositora articula um ponto de vista em que defende a

¹ Os textos foram transcritos a partir de imagens digitalizadas de redações manuscritas. Em alguns casos, preferiu-se fazer a transcrição do texto com alguns ajustes ortográficos, para melhor compreensão. O Inep não identifica os nomes dos candidatos, tampouco costuma apresentar as redações na íntegra.

necessidade geral de cautela no uso da internet. Porém, aqui, não se visualiza qualquer outra instância convocada, tampouco fusão de vozes na enunciação, assumindo o expositor, totalmente, o posicionamento discursivo. Aliás, tal assunção exclusiva é reforçada pela modalização deôntica (“temos que”), cuja estrutura notadamente pessoal implica avaliação do expositor.

(a) Portanto, temos que ter um pouco mais de cautela para não tornarmos pessoas manipuladas, por uma coisa que pode nos trazer tanto bem, assim como traz coisas ruins.

Em (b), é possível identificar trecho (b1) em que a voz expositora assume o ponto de vista sobre supostos malefícios da internet, apresentando uma modalização lógica (“pode ser”). Já no trecho (b2), a instância expositora recorre a informações estatísticas provenientes de órgão técnico, convocando, portanto, uma voz específica que assume, exclusivamente e com autoridade, a responsabilidade pelo dito.

(b1) Em pleno século XXI, no Brasil, a internet vem complicando a vida de muita gente, pois ela pode ser uma arma na mão de quem não sabe usar.

(b2) De acordo com dados estatísticos do IBGE, cerca de 85% dos jovens de 18 a 24 anos de idade, e 25% das pessoas de 60 anos ou mais de idade, utilizaram a internet.

Na passagem do texto da redação (c), também se mostra perceptível e prevalente a voz da figura expositora, que opina a respeito do controle de dados na internet, assumindo inicialmente a responsabilidade pelo dito. De todo modo, nesse trecho, é interessante observar a modalização apreciativa (“negativo”) que aponta para um ponto de vista compartilhado com outros referentes, as pessoas que utilizam o meio digital. Insere-se, portanto, uma voz coletiva específica e identificada a compartilhar o posicionamento adotado. No final, utiliza-se de modalização deôntica (“deve haver”), articulada pela voz expositora.

(c) O controle de dados na internet é um fato negativo para as pessoas que utilizam o meio digital nas mais diversas áreas. As sugestões de conteúdos estão diretamente relacionadas ao problema, sendo assim, devem haver medidas para solucionar o impasse.

Finalmente, no fragmento (d), também visualizamos apenas a voz da figura expositora em evidência, assumindo todos os pontos de vista apresentados. No trecho, surgem modalizações de diversos tipos: lógico (“pode ser”), deontico (“precisa”, “é necessário”), pragmático (“pode”) e apreciativo (“melhor”, “antiga”, “falsas”, “segura”, “erradas”).

(d) A internet pode ser a melhor forma de aprendizagem, porém ela precisa ser uma fonte limpa e segura. Já o livro é uma fonte antiga, porém quase sem informações falsas e que pode ser considerada segura. Para poder combater essas informações falsas, primeiramente é necessário que os gigantes da internet não sejam ordenados a fazerem algo errado e que as pessoas fiquem atentas para não aprenderem informações erradas.

Conforme vimos, os trechos trazidos à análise apresentam, em comum, o fato de pôr em evidência a voz expositora, que assume exclusivamente a responsabilização pelos ditos. Além disso, no exemplo em que são convocadas informações estatísticas atribuídas à voz alheia, as responsabilidades mantêm-se exclusivas e bem demarcadas, sem fusão de vozes na enunciação.

Considerações finais

Ao realizarmos o cotejo entre a redação pontuada com nota máxima e os trechos de redações colacionados pelo Inep no manual de corretores, identificam-se mecanismos enunciativos distintos e que, bem compreendidos, podem auxiliar práticas de análise e de ensino de produção textual, especialmente de textos dissertativo-argumentativos.

Na redação apresentada pelo Portal G1, que obteve nota máxima no exame, é possível visualizar um gerenciamento de vozes de personagens

e de vozes sociais junto à voz geral da enunciação, a voz expositora, numa dinâmica em que constantemente ocorria a fusão das vozes e, conseqüentemente, das responsabilizações pelos ditos. Além disso, percebem-se certos trechos em que, mesmo ocorrendo a fusão de vozes, há realces que apontam responsabilidades quanto a ditos específicos, demarcando-se com mais clareza um posicionamento da voz expositora, sobretudo quando se relaciona a conhecimentos do repertório sociocultural ou a um posicionamento atribuído a toda a coletividade, através de uma voz geral e difusa, especialmente nos pontos em que se encaminha para a elaboração de uma tese sobre a situação-problema.

O mecanismo da fusão de vozes aparece com menor expressão, por sua vez, nos trechos de redação apresentados pelo Inep no manual do corretor, sendo mais comum a apresentação de pontos de vista exclusivos da voz expositora ou da voz de personagens convocados.

A priori, tal característica não deve ser considerada problemática, na medida em que o texto dissertativo-argumentativo se define, por certo, pela presença de avaliações que sejam assumidas diretamente pela voz expositora. No entanto, a presença de uma voz prevalente no texto, que se identifica somente com a do próprio produtor do texto, pode revelar dificuldades em se agenciar uma informação do repertório sociocultural do candidato, bem como de se relacionar, enunciativamente, com tais dados convocados.

Sem ignorar a importância dos estudos e análises baseados numa visada da linguística textual, consideramos que a análise e o estudo dos mecanismos enunciativos no texto argumentativo podem constituir um importante subsídio para práticas docentes, de modo que os aprendizes visualizem a argumentatividade no plano não só textual, como também no enunciativo-discursivo, especialmente na forma com que as vozes de outrem são convocadas e como são geridas pela instância expositora do texto.

Referências

ANDRADE, Sidineia Fernandes de. **Uma análise discursiva e enunciativa da escrita de alunos pré-universitários**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SidineiaFernandesDeAndrade_8134.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019. Material de leitura. Módulo 06. Competência IV**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/orientacoes/outros-documentos>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação no Enem 2018: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. Os mecanismos enunciativos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p. 319-336.

CARNEIRO, L. de Assis Miranda Gomes. **As implicações da cristalização da redação do Enem no processo de ensino-aprendizagem de língua**

portuguesa na educação básica. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_LudimilaDeAssisMirandaGomesCarneiro_19400_Textocompleto.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **O funcionamento enunciativo da argumentação: a prova de redação do ENEM.** 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31115>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

LEIA exemplos de redações nota mil do Enem 2021 de candidatas de Pernambuco. **G1 PE**, Recife, 8 abr. 2022. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2022/04/08/leia-exemplos-de-redacoes-nota-mil-do-enem-2021-de-candidatas-de-pernambuco.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NASCIMENTO, Jaime Luiz Bezerra do. **Argumentação dialógica e indícios de autoria em redações nota mil do ENEM.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43328>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 201-225.

Autoria, transgressão linguística e preconceito de classe

Fernanda de Oliveira Valle Reis*

Leandro Martins de Sousa**

Thayná Viana Sampaio**

Resumo

Neste artigo, analisamos, numa perspectiva discursiva, um *post* da professora de literatura Regina Dalcastagnè, publicado no Facebook em 15 de agosto de 2021, no qual ela discorda do conselho editorial que decidiu manter a escrita original da obra “Casa de alvenaria”, da escritora Carolina Maria de Jesus. Além desse *post*, analisamos também três comentários de usuários da rede social, acerca da crítica da professora. O estudo foi desenvolvido à luz dos textos “A noção de discurso” e “Primado do interdiscurso”, de Maingueneau, “Os mecanismos enunciativos”, de Bronckart, e “Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor”, de Charaudeau, que nos permitiram refletir sobre o papel da revisão linguística em obras literárias, a partir dos imaginários que se revelam nos discursos.

Palavras-chave: Análise de discurso. mercado editorial. normatividade gramatical.

* Mestranda bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). ORCID: <https://orcid.org/2-5330-6092>.

** Mestrando bolsista da FAPEMIG no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). ORCID: <https://orcid.org/3-3405-902X>.

*** Mestranda bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). ORCID: <https://orcid.org/1-9178-387X>.

Authorship, Linguistic Transgression and Class Prejudice

Abstract

In this article, we analyze, from a discursive perspective, a post by literature teacher Regina Dalcastagnè, published on Facebook on August 15, 2021, in which she disagrees with the editorial board that decided to keep the original writing of the work “Casa de alvenaria”, by writer Carolina Maria de Jesus. In addition to this post, we also analyzed three comments from users of the social network regarding the teacher’s criticism. The study was developed in light of the texts “A noção de Discurso” and “Primado do Interdiscurso”, by Maingueneau, “Os mecanismos enunciativos”, by Bronckart; and “Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor”, by Charaudeau, which allowed us to reflect on the role of linguistic revision in literary works, based upon the imaginaries that are revealed in the discourses.

Keywords: Discourse analysis; Publishing market; Grammatical normativity.

Considerações iniciais

A análise do discurso, prática pertencente ao campo da Linguística e da Comunicação, busca analisar os efeitos de sentido que um determinado enunciado pode alcançar em sua troca comunicacional. Nesse sentido, mais do que analisar sentenças, essa corrente linguística visa a explorar analiticamente aquilo que vai para além da palavra, ou seja, o extralinguístico, uma vez que este, somado ao linguístico, compõe toda uma situação discursiva na qual o locutor busca explicar uma ideia, que pode ou não ser compreendida pelo seu interlocutor. Outrossim, a análise do discurso nos permite inferir acerca de ideologias que, muitas vezes, não estão evidentes no dito.

Sob tal perspectiva, este trabalho tem o objetivo de analisar o trecho de um diálogo travado no Facebook, a partir de um *post* da professora de literatura da UnB, Regina Dalcastagnè, de 15 de agosto de 2021, em que ela discorda do conselho editorial que decidiu manter a escrita original da obra “Casa de alvenaria”, da escritora Carolina Maria de Jesus. Além do fragmento em questão, também analisaremos comentários feitos por três usuários da citada rede social acerca da crítica da professora.

Para tanto, este estudo se ancorou, teoricamente, nos textos “A noção de discurso” e “Primado do interdiscurso”, ambos de Maingueneau, bem como “Os mecanismos enunciativos”, de Bronckart, e “Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor”, de Charaudeau.

Noção de discurso e mecanismos enunciativos

O conceito de “discurso” apresenta diferentes concepções para os variados ramos da Linguística, dada a complexidade que a conceituação acarreta e os pontos de vista que orientarão seu estudo. Talvez essa conjuntura se justifique pelo fato de as palavras se refletirem e se refratarem na sociedade, já que toda palavra é ideológica e, em razão disso, embora reconheçamos uma determinada palavra da língua, sua compreensão se dá de maneiras diferentes para cada sujeito, o qual é um ser histórico

constituído por diversos outros discursos. Sendo assim, em “A noção de discurso”, Maingueneau traz duas perspectivas de discurso, uma para os linguistas e outra fora da Linguística, sendo esta mais detalhada em seu texto e a que daremos foco neste artigo.

Nesse aspecto, o discurso é uma organização além da frase, pois não se trata de apenas uma sequência de palavras, já que ele é submetido a regras de organização que se operam em dois níveis, a saber: “as regras que governam os gêneros de discurso em vigor em um grupo social determinado [...] e as regras transversais aos gêneros que governam um relato, um diálogo, uma argumentação, uma explicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). Além disso, levando em conta que toda enunciação constitui um ato que objetiva alterar uma situação, o discurso também é considerado uma forma de ação e, por conseguinte, interativo, envolvendo, desse modo, dois ou mais parceiros, sendo – como assevera Maingueneau (2015) – a troca oral a manifestação mais evidente dessa interatividade. Contudo, a conversação não é o único modo de manifestação do discurso, posto que este pode se realizar na presença ou não de um interlocutor. “Qualquer enunciação, mesmo que produzida na ausência de um destinatário ou na presença de um destinatário que pareça passivo, se dá em uma interatividade constitutiva” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).

Tendo em vista o aspecto interativo do discurso, é inquestionável que

o discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU que se coloca ao mesmo tempo como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário (fenômeno da ‘modalização’). (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).

Aproveitando a menção ao fenômeno da modalização, é válido pontuar acerca do posicionamento enunciativo do *eu* do discurso, que pode ser evidenciado pelos mecanismos enunciativos, os quais

contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático

e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se “responsabilizam” por elas? (BRONCKART, 1999, p. 319).

Nesse aspecto, faz-se relevante abordar quatro modalizações, que “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330), a saber: *modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*.

As *modalizações lógicas* consistem em mostrar que o enunciado está sendo julgado e deve ser julgado como verdadeiro, certo, possível, provável, eventual, necessário etc., em decorrência do mundo objetivo. As *modalizações deônticas*, por sua vez, indicam que o enunciador ou outra instância enunciativa considera que o conteúdo enunciativo é ou deve ser concebido como obrigatório, em virtude das opiniões e das regras do mundo social. Já as *modalizações apreciativas* mostram – a partir do ponto de vista do enunciador ou de outra instância enunciativa – sua atitude, seu estado psicológico ou seu sentimento pessoal em relação ao conteúdo do enunciado, vendo-o como bom, mau, estranho, prejudicial etc., devido ao mundo subjetivo. Por último, as *modalizações pragmáticas* permitem explicitar alguns aspectos da responsabilidade de qualquer agente da ação, isto é, as intenções, os objetivos e as capacidades do próprio enunciador, de um indivíduo, de um grupo ou de uma instituição.

Retomando a relação *eu-aqui-agora*, pode-se dizer que o discurso é contextualizado, haja vista que o sujeito se constitui no tempo e no espaço. Além disso, as interações pressupõem um dado contexto, condição que difere das frases isoladas, as quais não passam de uma sequência de palavras sem um sentido contextualizado real. Mas é fulcral dizer que o discurso, como atividade verbal, é regido por normas, sendo que cada ato de linguagem demanda regras específicas, que orientam todas as trocas verbais. Com base nisso, segundo Maingueneau (2015, p. 27), “os gêneros de discurso são conjuntos de normas que suscitam expectativas nos sujeitos engajados na atividade verbal”. Nessa medida, “as instâncias de enunciação que personalizam essas regras de funcionamento discursivo são as principais responsáveis pelas operações de linguagem utilizadas pelo autor” (BRONCKART, 1999, p. 324).

Assim sendo, “a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes ‘outras’”. (BRONCKART, 1999 p. 326). Logo, para interpretar um enunciado, é preciso, como defende Maingueneau, relacioná-lo a todos os outros tipos de enunciados sobre os quais ele se fundamenta, tendo o sujeito consciência disso ou não. Dessa forma, tal assertiva evidencia o bojo de um interdiscurso em que o discurso é assumido, dado que “as representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros” (BRONCKART, 1999, p. 321).

Levando em consideração o interdiscurso numa perspectiva cronológica, o discurso segundo se constitui por meio do discurso primeiro e, por isso, este é o Outro daquele, mas o contrário não é possível. No entanto, para Maingueneau, tal conjuntura não é tão simples assim. Em seu texto “Primado do interdiscurso”, o linguista aborda tal visão, defendendo que o interdiscurso é anterior e constitutivo do discurso, já que, segundo o autor, os discursos não existem previamente para, depois, serem colocados em relação a outros discursos, mas se constituem precisamente nas lacunas dessa rede interdiscursiva. Todavia, por julgar o termo “interdiscurso” muito vago, Maingueneau o substitui por uma tríade, sobre a qual se faz essencial discorrermos: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Maingueneau define *universo discursivo* como um

conjunto de informações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Este *universo discursivo* constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser aprendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios susceptíveis de ser estudados, os ‘*campos discursivos*’. (MAINGUENEAU, 2008, p. 35, grifo nosso).

Assim, é no *campo discursivo* – político, filosófico, religioso, dramaturgo, gramatical etc. – “que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas da existência” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36). Já no caso do *espaço discursivo*, entende-se como um conjunto de informações discursivas que se delimitam, de modo recíproco, em uma região determinada do *universo discursivo* e que se encontram em concorrência. Cabe ressaltar que a concorrência a que

Maingueneau se refere deve ser compreendida de forma ampla, abrangendo “tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela [a concorrência] deve ser preenchida” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36).

Para Maingueneau,

reconhecer esse tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*. (MAINGUENEAU, 2008, p. 38, grifo do autor).

Diante dessa abordagem, é relevante dizer que o discurso constrói socialmente o sentido. No entanto, não nos referimos ao sentido no que diz respeito à codificação de um enunciado, como se fosse uma estrutura sintaticamente gramatical, mas, como sustenta Maingueneau, um sentido “construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Os imaginários sociodiscursivos

Para a discussão e análise dos imaginários que são construídos e propagados nos discursos que constituem o *corpus*, apoiamo-nos nas discussões de Patrick Charaudeau, analista do discurso, responsável pela Teoria Semiociológica do Discurso originada na França. Para Charaudeau (2017), é mais viável trabalhar com o conceito de *imaginários sociodiscursivos* do que com o de *estereótipos*, uma vez que o último, para o linguista, carrega um traço relativo à falsidade, ou seja, quando circulam no social são, geralmente, para rejeitar aquela designação que descrevem. Ainda sobre os estereótipos, Charaudeau (2017) acentua que é possível dizer verdades e mentiras ao mesmo tempo sobre o mesmo fato caracterizado, o que demonstra o atributo de incoerência desta categoria.

O imaginário, todavia,

é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual [...] constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação. (CHARAUDEAU, 2017, p. 579).

Os discursos, que são criadores de imaginários, serão produzidos dentro de uma prática social determinada que efetuará o papel de filtro axiológico, possibilitando que um dado imaginário receba um valor positivo em um contexto específico e um negativo noutro (CHARAUDEAU, 2017). A mecânica representacional criará, mediante o discurso, saberes que se estruturarão em conhecimento e crença. Charaudeau (2017) relata que, a partir desses tipos de saberes, serão organizados os sistemas de pensamento, doutrinas, teorias e opiniões.

Análise do *corpus*

A normatividade sempre foi um instrumento de poder. O padrão, um referencial de conduta. Em geral, para poder escapar das convenções é preciso, antes, ter dominado seus códigos e ser reconhecido como parte de determinado estrato social. Como bem lembraram alguns internautas na celeuma provocada pela professora Regina Dalcastagne¹, José Saramago e Guimarães Rosa são exemplos de autores que, por fazerem parte da elite intelectual, não precisaram se curvar às prescrições linguísticas para serem lidos, respeitados, admirados e citados. A escritora Carolina Maria de Jesus² é igualmente uma transgressora do modelo gramatical, mas seu texto é colocado em xeque, o que, no nosso entendimento, configura um preconceito de classe social.

1 Disponível em: <https://www.facebook.com/regina.dalcastagne.3/posts/pfbid0TqQFCWk8PoVTNuRa9WpsBqJlirzKSsfzNqYeeVN9uvljgFYpTmFQXknBjm1GzogWGL>. Acesso em: 20 jun. 2022.

2 Apesar de ter apenas dois anos de estudo formal, Carolina Maria de Jesus tornou-se escritora e ficou nacionalmente conhecida em 1960, com a publicação de seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, no qual relatou o seu dia a dia na favela do Canindé, na cidade de São Paulo. Morreu em 13 de fevereiro de 1977.

Na ausência da principal interessada na ocasião da recente publicação de “Casa de alvenaria” (2021), as decisões editoriais da nova tiragem ficaram a cargo de um conselho formado por mulheres, majoritariamente negras: Vera Eunice de Jesus (filha de Carolina), a escritora Conceição Evaristo e as pesquisadoras Amanda Crispim, Fernanda Miranda, Fernanda Felisberto e Raffaella Fernandez. No prefácio, Vera Eunice e Conceição Evaristo explicam que a ideia era fazer uma reedição que “permitisse ao público leitor acompanhar o processo criativo da escritora e entender como se deu, para ela, a apropriação e o uso da linguagem literária” (JESUS, 2021, p. 13), por isso a decisão de manter a escrita original. Segundo elas, a obra de Carolina remete a sujeitos que

tendo ou não certificados escolares, mas sempre letrados, fazem da leitura e da escrita práticas sociais que lhes possibilitam se colocar na sociedade em que vivem e inclusive criticá-la [...]. É preciso considerar fundamentalmente que estamos diante de um registro literário produzido por uma pessoa cuja construção do processo de letramento se deu de maneira muito especial: os caminhos da aprendizagem da leitura e da escrita trilhados por Carolina foram marcados mais por um autodidatismo do que pela frequência à escola. (JESUS, 2021, p. 11-12).

Dessa forma, o processo de letramento de Carolina se mostra entrelaçado com a sua própria construção como autora. De acordo com Orlandi, a noção de autoria está ligada à função enunciativa do sujeito: “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69). Foucault afirma que a função-autor está “na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular” (ORLANDI, 1992, p. 46). E Maingueneau ressalta a importância da questão autoral para a análise do discurso, cujas ferramentas operam no âmbito das relações entre texto, contexto e lugares sociais. Para ele, a autoria é uma “categoria híbrida”, pois envolve o texto e o mundo de que este texto faz parte: “o autor é uma instância que enuncia (atribui-se-lhe um ethos e a responsabilidade de alguns gêneros de textos, em particular os prefácios), mas também certo estatuto social, historicamente variável” (MAINGUENEAU, 2010, p. 25). Assim, ao significar a realidade

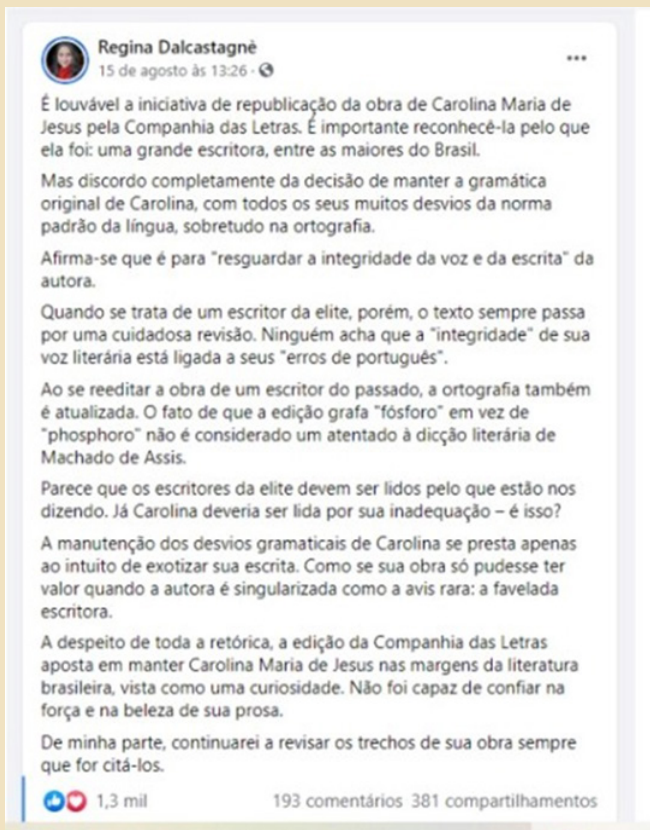
por meio da linguagem, Carolina de Jesus fez uma “construção significativa do mundo” (CHARAUDEAU, 2017, p. 574), demonstrando que tinha o que dizer e soube dizê-lo.

Ao discordar do conselho editorial quanto à manutenção da escrita original de “Casa de alvenaria”, a professora Regina Dalcastagnè argumenta que textos de escritores da elite sempre passam por revisão. Todavia, acreditamos que a avaliação feita pela professora não se sustenta, porque as situações comparadas são desiguais. Escritores da elite intelectual e econômica e escritores das classes populares falam de lugares e papéis sociais diferentes, apresentam percursos de formação e construção autoral discrepantes e possuem pautas e compromissos distintos – embora, como escritores, possam, também, compartilhar temas e objetos de interesse comum.

É imperioso, portanto, considerar a obra de Carolina de Jesus a partir de sua cena enunciativa: uma enunciadora que narra seu cotidiano em uma escrita diarística. Afinal, “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216), ou seja, “a existência não é apenas refletida no signo, mas também é refratada nele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112). Lidar com a linguagem envolve ser orientado por feixes ideológicos, pois “*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98-99). Enfim, o trabalho com a linguagem não conta com o mesmo sentido e representatividade entre autores de contextos tão díspares.

Analisemos alguns trechos do *post* de Dalcastagnè, levando em conta os modalizadores de Bronckart (1999), para compreendermos sua construção argumentativa.

Figura 1 - Postagem de Regina Delcastagnè



Fonte: Facebook

A professora Dalcastagnè abre seu comentário com uma modalização apreciativa em relação à publicação – “É louvável” –, seguida de uma modalização deôntica (quando algo é entendido como natural e não provoca dúvidas, tendo em vista as regras do mundo social): “É importante reconhecê-la pelo que foi: uma grande escritora” (1º parágrafo). Dessa forma, Dalcastagnè procura deixar claros os pontos pacíficos, tendo em vista, principalmente, os interlocutores com os quais, logo na sequência, estabelecerá controvérsia. Com a modalização pragmática “Mas discordo completamente da decisão de manter a gramática original de Carolina” (2º parágrafo), a professora assume seu ponto de vista e abre o debate sobre o que considera inaceitável publicar: “os seus *muitos desvios da norma padrão da língua*, sobretudo na ortografia” (2º parágrafo).

Posteriormente, no trecho “*Afirma-se* que é para ‘resguardar a integridade da voz e da escrita’ da autora” (3º parágrafo), é introduzida uma modalização lógica (*afirma-se*) de maneira a apresentar da realidade de outras vozes (o que se diz a respeito) e trazê-las para o debate, tornando explícito o interdiscurso. Em seguida, a autora do *post* desenvolve suas contraposições – “*Quando se trata de um escritor da elite, porém...*” (4º parágrafo) – e conclusões – “*parece que... é isso?*” (6º parágrafo). A professora conclui seu texto com uma sequência de construções pragmáticas, reiterando seu posicionamento: “a manutenção dos desvios gramaticais de Carolina *se presta apenas* ao intuito de exotizar sua escrita” (7º parágrafo); “[a editora] *não foi capaz* de confiar na força e na beleza de sua prosa” (8º parágrafo); e, por fim, se rebela contra a decisão editorial da comissão, criada para conduzir a reedição de “Casa de alvenaria”, declarando: “de minha parte, *continuarei a revisar* os trechos de sua obra sempre que for citá-los” (9º parágrafo).

Dos imaginários sociodiscursivos presentes na publicação

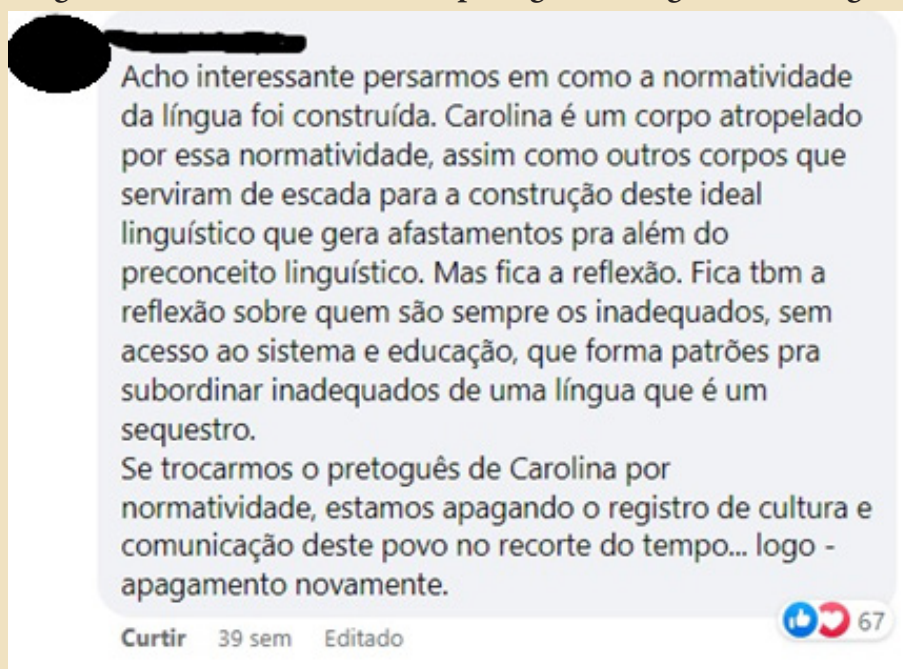
Partindo para análise dos imaginários presentes no *corpus* deste trabalho, começaremos por discutir o *post* feito na rede social Facebook pela professora Regina Dalcastagnè. Na publicação, podemos notar a presença de oito imaginários, sendo os primeiros referentes aos “desvios gramaticais”. Durante a publicação, Dalcastagnè argumenta que manter os desvios de escrita de Carolina Maria de Jesus reforçaria a ideia de que a autora é uma “favelada”, “avis rara” ou uma “curiosidade”; Dalcastagnè mostra-se então não favorável ao parecer da editora de manter a escrita de Carolina de Jesus tal como o original. A partir desse discurso é possível constatar que, para a professora, “desvio” configura erro e erros devem ser corrigidos, independentemente da autoria, marcando, assim, a presença dos imaginários: *desvio gramatical é erro; erros devem ser revisados; revisar é corrigir*.

Além desses, é possível perceber também que, ao trazer Machado de Assis como uma exemplificação de um autor renomado, a publicação estabelece um parâmetro a ser seguido que posiciona Carolina como inferior

a Machado de Assis porque, se, de acordo com a autora da postagem, se até mesmo as obras deste consagrado autor são revisadas, as obras de Carolina Maria de Jesus também deveriam ser. Podemos aqui constatar a presença dos imaginários: *Carolina Maria de Jesus é uma escritora periférica; escritores periféricos devem ser corrigidos; Machado de Assis é um escritor de elite; escritores de elite devem ser corrigidos; Machado de Assis é hierarquicamente superior à Carolina Maria de Jesus.*

A respeito dos comentários recortados para a análise, o primeiro é uma discordância com a publicação do perfil de Delcastagnè. Convidamos o leitor à leitura abaixo:

Figura 2 - Comentário 1 sobre a postagem de Regina Delcastagnè



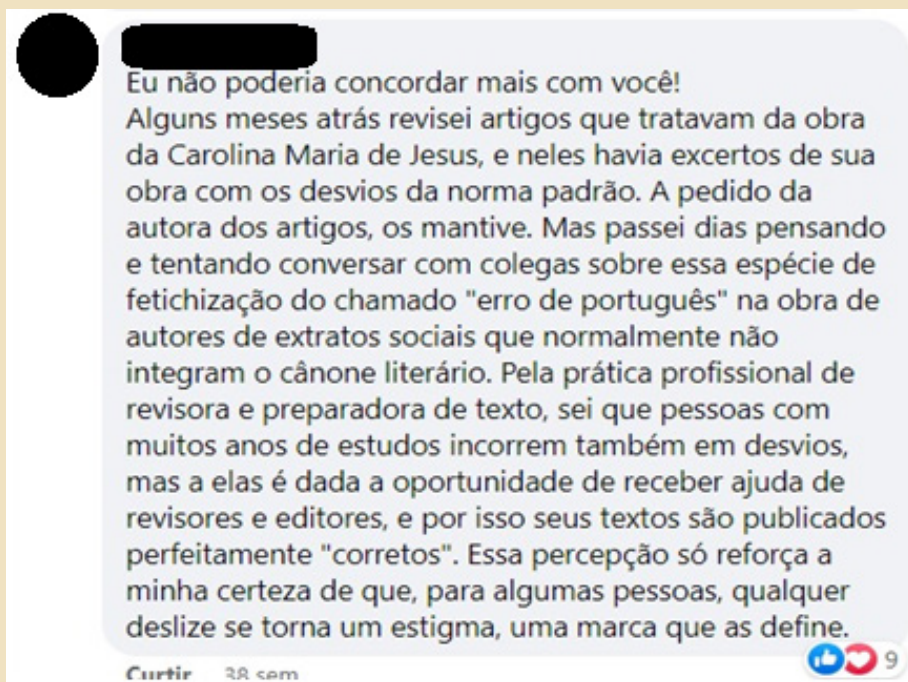
Fonte: Facebook

Argumentando acerca da normatividade, o autor do comentário 1 (Figura 2) relaciona, metaforicamente, Carolina Maria de Jesus a um “corpo atropelado por essa normatividade” – normatividade que, para o autor, é responsável por “construir um ideal linguístico que gera afastamentos, para além do preconceito linguístico”. Assim, podemos constatar aqui a presença

de um imaginário que valora a revisão das obras de Carolina como algo negativo, uma vez que isto proporia um afastamento entre a autora e seu registro de cultura – *normalizar é afastar um sujeito de sua cultura e corrigir é negativo* (imaginário).

O segundo comentário que este trabalho buscou analisar, contrariando o comentário 1, vai em concordância com a publicação de Delcastagnè:

Figura 3 - Comentário 2 sobre a postagem de Regina Delcastagnè



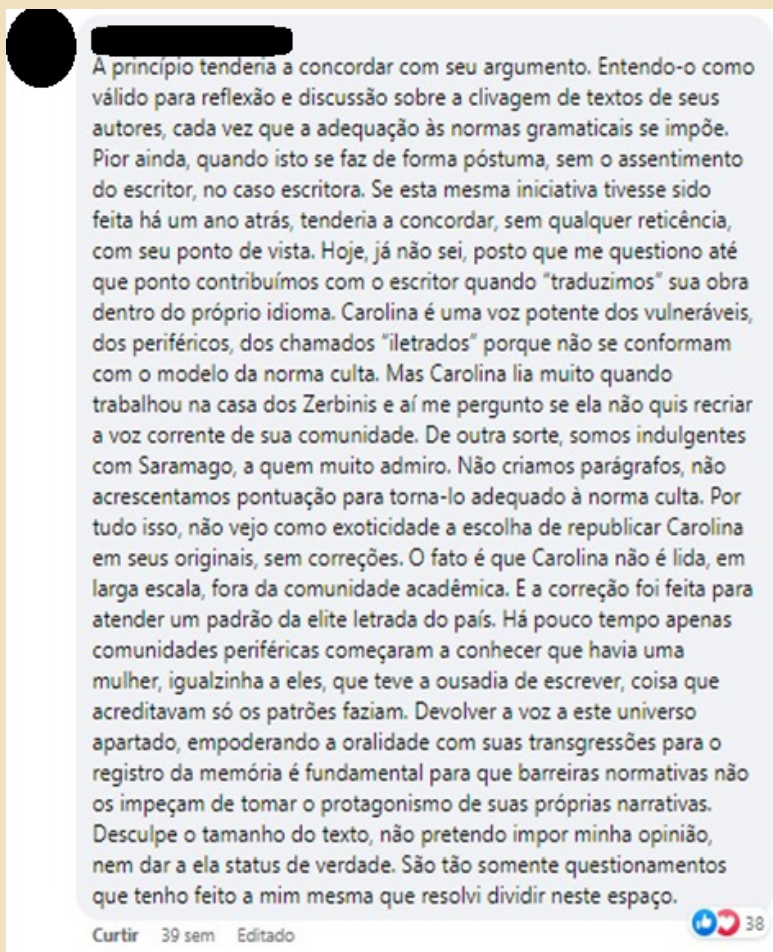
Fonte: Facebook

A argumentação, no comentário 2 (Figura 3), expressa uma ideia que iria contra, segundo o colocado, um imaginário social que possivelmente seria referente a *deslizes* – que poderiam ser lidos como desvios de gramática – *são marcas que definem pessoas*. Para combater esse imaginário, a autoria do comentário estabelece relações que distanciam as obras de Carolina Maria de Jesus das obras que compõem o cânone literário, refratando imaginários, em seu próprio argumento, como *desvios são erros*, mostrando que esses erros *devem* ser extirpados, e *erros são fetiches*, caracterizando os

erros para o campo erótico, como algo desejado ou que, quando presentes, trazem prazer ao leitor.

Convidamos o leitor, agora, à leitura do último comentário analisado, que, assim como o comentário 1, também discorda da autora da postagem de Regina Delcastagnè do Facebook.

Figura 4 - Comentário 3 sobre a postagem de Regina Delcastagnè no Facebook



Fonte: Facebook

O primeiro imaginário que é possível constatar dentro do comentário 3 (Figura 4) é *revisar é traduzir a obra dentro do próprio idioma*,

caracterizando, assim, a ideia de que um revisor deve exercer a função de um tradutor textual, buscando manter a forma e o conteúdo aproximados de seu original. O decorrer do comentário aponta para uma direção que propõe a manutenção da obra de Carolina Maria de Jesus tal como é no original, sem a adequação às normas gramaticais. Alterar o texto, segundo a autoria do comentário, é mudá-lo para favorecer um padrão social estabelecido pela elite douta. Dessa forma, Carolina é posicionada como uma voz exemplar para pessoas da periferia que podem, nela e em sua escrita, se reconhecer e se espelhar.

Além disso, constata-se também o imaginário *corrigir é atender ao padrão da elite letrada*, que reflete e denuncia uma visão preconceituosa de um nicho das Letras que enxerga na oralidade, ou melhor dizendo, no coloquialismo oral, um índice valorativo inferior à modalidade escrita da língua. Por fim, percebe-se o imaginário *manter o original é empoderar a oralidade*, dando voz e mantendo o “registro da memória”. É possível perceber que esses imaginários refletem uma visão disseminada e, em nossa concepção, enganosa. Comumente confundida como sinônimo de formalidade e tomada como equivalente à chamada norma culta, a escrita é colocada em oposição a uma visão equivocada da oralidade, como sendo intrinsecamente informal. Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que escrita e oralidade são modalidades do mesmo sistema linguístico e que a primeira não representa a segunda, havendo, sim, um *continuum* entre elas. O autor destaca ainda que são as práticas sociais que organizam as formas de comunicação e desenvolvem os diversos domínios discursivos, e que estes “operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Em outras palavras, não há hierarquia, mas um comportamento discursivo apreendido ao longo da vida, a partir das experiências vividas em inúmeras situações sociais.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos, num primeiro momento, a noção de discurso, levando em consideração seu escopo para além de uma frase. Nesse

viés, diferentemente desta, o discurso, como evidenciamos, é assumido por um sujeito ou uma instância enunciativa que age e interage com outros, assumido, dessa forma, no bojo do interdiscurso. Por isso, pressupõe um dado contexto, além de ser regido por um contrato discursivo. Todo esse arcabouço possibilita que o discurso seja o expoente para sentidos que serão construídos socialmente pelos sujeitos.

Além disso, no que tange ao sujeito e às instâncias enunciativas, abordamos a modalização, fenômeno relevante para a análise do posicionamento enunciativo do *eu* do discurso. Dessa maneira, como discorreremos, tal posicionamento pode ser demonstrado mediante mecanismos enunciativos, a saber, *modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Discorreremos ainda sobre o primado do interdiscurso, visão que defende que o interdiscurso é anterior e constitutivo do discurso. Seguindo o raciocínio de Maingueneau, tratamos de *universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo*, em vez de interdiscurso, por este termo ser, para o autor, muito impreciso. Por fim, trouxemos para a discussão o conceito de *imaginários sociodiscursivos*, desenvolvido por Charaudeau em contraposição à noção de estereótipos. Segundo o autor, este último é comumente utilizado como rejeição sobre o que se fala, ao passo que os imaginários são um modo de percepção do mundo, nascido das representações sociais e, ao mesmo tempo que criam valores, justificam as ações.

Na sequência do embasamento teórico, analisamos o *post* da professora Regina Dalcastagnè e três dos comentários que entraram em diálogo com ela. Concluímos que a polêmica em torno da nova publicação de “Casa de alvenaria” está diretamente relacionada aos valores dados a uma determinada visão de língua, a qual privilegia uma norma elitizada e indicia, assim, um preconceito de classe. No caso específico de “Casa de alvenaria”, a defesa por um enquadramento da escrita de Carolina de Jesus ao padrão gramatical resultaria em um apagamento da autoria e, conseqüentemente, do sujeito social que ali se constrói. Ao trazer Machado de Assis como exemplo de um padrão a ser seguido e ressaltar que até mesmo as obras dele devem ser revisadas, a autora do *post* deixa transparecer o imaginário de uma hierarquia em que Machado, um escritor da elite, é superior a Carolina, uma escritora periférica.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. Os mecanismos enunciativos. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Tradução de Anna R. Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p. 319-336.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.1.571-591>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3. ed. Portugal: Vega, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. A noção de discurso. *In*: **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015. p. 23-30.

MAINGUENEAU, Dominique. Autor: a noção de autor em Análise do Discurso. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; POSSENTI, Sírio. (org.). **Doze conceitos em análise do discurso**. Tradução de Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Primado do interdiscurso. *In*: **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008. p. 31-45.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 186-198.

ORLANDI, Eni. Autoria e interpretação. *In*: ORLANDI, Eni. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004. p. 63-78.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Análise de uma interação conflituosa mediada pelo gênero *Live*

Victória Wilson*
Marcele Mendes Goulart**

Resumo

As redes sociais constituem um espaço fértil para o estudo das interações, uma arena em que se disputam e se expressam ideias, opiniões, emoções. Neste artigo, tomamos como *corpus* um recorte de uma interação ocorrida entre o presidente Jair Messias Bolsonaro e sua equipe de apoio, em uma de suas *lives* semanais dirigidas ao público, em seu canal do YouTube, a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista, no contexto da Sociolinguística Interacional. O objetivo deste trabalho é analisar as representações do *self*, segundo Goffman, por meio de índices linguístico-discursivos, considerando as posições hierárquicas dos participantes nessa interação. Os resultados apontam para uma interação que está à beira da falta de aprumo, associada à expressão de humilhação pública, configurando uma naturalização de comportamentos que “subvertem” a ordem moral da sociedade e colocam em xeque o decoro e a liturgia do cargo.

Palavras-chave: Representação do *self*; ordem interacional; *live*.

* Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPLIN e PROFLETRAS) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com pesquisa na área de face e interação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5237-8860>.

** Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPLIN) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com pesquisa na área de face e interação. Orcid: <https://orcid.org/000-0003-1122-335X>.

An analysis of a conflictual interaction mediated by the genre live

Abstract

Social networks constitute a fertile space for the study of interactions, an arena in which ideas, opinions, and emotions are disputed and expressed. In this paper, we take as corpus a clipping of interaction between President Jair Messias Bolsonaro and his support team, in one of his weekly lives addressed to the public, on his YouTube channel, from a qualitative and interpretive approach, in the context of Interactional Sociolinguistics. The aim of this work is to analyze the representations of the self, according to Goffman's theory, through linguistic-discursive indexes, considering the hierarchical positions of the participants in this interaction. The results point to an interaction that borders on the lack of aplomb associated with the expression of public humiliation, configuring a naturalization of behaviors that "subvert" the moral order of society and call into question the decorum and liturgy of office.

Keywords: Self representation; Interactional order; Live.

Introdução

Em uma contemporaneidade marcada por múltiplos contatos sociais, desempenhamos não só um papel social, mas vários, de acordo com o contexto em que nos encontramos. Agimos de acordo com cada esfera da vida social, esforçando-nos para a manutenção de uma ordem ritual moral, segundo Goffman (2011), baseada na consideração e no respeito mútuos, o que nos leva a seguir uma linha de conduta com a construção de uma imagem com valor social positivo, a face ou fachada¹, para o autor. Entretanto, a realidade das interações tanto é marcada por encontros quanto por desencontros e o confronto é, segundo Goffman (*apud* FABRÍCIO, 2020, p. 23), “a marca de nossa experiência de sentido no mundo”.

O olhar de Goffman para as interações presenciais, inseridas em uma ordem moral que prevê a autorregulação dos participantes em seus encontros sociais, motiva-nos a pensá-las em outros ambientes não presenciais como no caso do gênero *live*² política escolhida para este trabalho. Segundo Oliveira (2021, p. 208):

Goffman deixou-nos um legado que vai além dos limites da copresença e das fronteiras que separam o seu tempo de um tempo presente, marcado pela velocidade das mudanças não só nos modos de interação como em todos os âmbitos da vida social.

Soma-se a esta contribuição de Goffman o fato de cada tecnologia de comunicação criada estimular e demandar das pessoas que interagem com ela novas formas de relações e, conseqüentemente, novos modos de dizer e de se comportar. Os ambientes de internet passaram a ser:

[...] meio de expressão individual e coletiva, operando como um espaço social para apresentações do *self*, onde são veiculadas representações de identidade e de individualidade, em uma dinâmica análoga ao que Goffman (1998) denomina “gerenciamento da impressão” (*impression management*). (BRAGA, 2011, p. 97).

1 Goffman (2011), em seus estudos sobre os rituais de interação, define a noção de fachada como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados (...)” (GOFFMAN, 2011, p.13-4). Na tradução, desta edição da Editora Vozes, o termo empregado é fachada, em lugar de face, como se lê em outro texto de Goffman, 1980 (p. 76).

2 *Live stream* refere-se à transmissão contínua feita em tempo real à gravação.

A escolha do gênero *live stream* política como objeto de análise justifica-se na medida em que esse gênero foi largamente utilizado pelo então presidente da República Jair Messias Bolsonaro, ganhando ampla visibilidade entre o público das redes sociais. Em termos de uma imagem pública, o presidente caracterizou-se como um político de fácil acesso e popular³, ficando em evidência na mídia pela forma polêmica com que se comportava nas suas apresentações virtuais. Especificamente na *live stream* do dia 18 de agosto de 2022, selecionada para este estudo, o presidente tornou-se um dos principais “assuntos” dos meios virtuais pela forma como tratou um de seus assessores ao vivo, gerando uma situação de constrangimento público. No que se refere a sujeitos públicos, que ocupam posições políticas de destaque, sabemos que é preciso veicular uma imagem condizente com expectativas e interesses da situação, da audiência, do cargo, etc. Neste caso, a atenção ao decoro, à compostura seria um padrão ou uma prática identificável nesses eventos.

Com base no pressuposto de que a *live*, como um gênero e uma tecnologia de comunicação, instaura novos usos e novas possibilidades de interação, configurando-se como um espaço em que projeções do *self* são veiculadas e negociadas, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os modos como as *faces* (imagens de si) são gerenciadas neste ambiente virtual, observando as posições e os papéis sociais que os participantes assumem neste evento e os efeitos performativos referentes à linha de conduta e à ordem moral adotada.

Desta forma, organizamos as seções considerando, primeiramente, a contribuição teórica de Goffman (1980, 1985, 2011) para o estudo da face e suas implicações e desdobramentos em interações nas redes sociais, seguindo-se, na segunda seção, a orientação metodológica, sob a perspectiva qualitativa-interpretativista, para abordar o atual fenômeno das *live streams* e contextualizar o *corpus*. Na terceira seção, discutem-se os aspectos interacionais da *live* selecionada à luz do arcabouço teórico, e, por fim, nas considerações finais, apresentam-se alguns entendimentos sobre o evento interacional destacado com observações relacionadas às regras de conduta e apresentação do *self*.

3 Até o dia 15/11/2022 Jair Messias Bolsonaro consta com 25,7 milhões de seguidores do Instagram, 15 milhões de seguidores no Facebook, 10,3 milhões de seguidores no Twitter e 6,5 milhões de inscritos no seu canal do YouTube, configurando-se como um dos políticos brasileiros com maior popularidade nos principais sites de redes sociais.

2 Redes sociais, *Live Stream* e representação do *Self*

Com o desenvolvimento dos meios e das novas tecnologias de informação e comunicação, a interação adquiriu novas dimensões e aspectos. No meio virtual, alcançando diferentes temporalidades, as novas ferramentas nas chamadas redes sociais digitais possibilitaram a ampliação das relações dos e entre os participantes (indivíduos ou atores, neste caso, representando ou atuando em nome de associações, movimentos, comunidades, empresas etc.), segundo Aguiar (2008).

Para a autora, essas redes em ambientes digitais “são cada vez mais amplas, complexas e estruturadas, e muitas percepções e comportamentos são formatados preferencialmente ou apenas nesse contexto” (AGUIAR, 2008, p. 4). Aguiar também destaca as alterações de natureza discursiva, provocadas pela passagem da comunicação para o meio digital, que tanto assimilam quanto transformam as relações existentes nas redes sociais em copresença, fato também verificado nos trabalhos de Recuero (2012, 2013, 2014) sobre o assunto.

Nos estudos de 2013, Recuero ressalta como a conversação em rede é precursora de mudanças na interação virtual, uma vez que novas tecnologias demandam uma “apropriação das próprias redes sociais desses sistemas de forma a criar elementos e sentidos” (RECUERO, 2013, p. 52). Se, na interação face a face, o discurso é coproduzido pelos e com os participantes, no ambiente virtual precisa ser reconstruído e mediado pelas ferramentas das próprias redes. Ou seja, certas propriedades das redes virtuais influenciam novos modos de relacionamento e outras formas de participação entre as pessoas e podem ser descritas em termos de: (i) acessibilidade; (ii) “buscalidade”; (iii) “replicabilidade” das mensagens e seus infinitos compartilhamentos; e (iv) “audiências invisíveis”, responsáveis pela expansão e divulgação das mensagens, gerando o fenômeno da hiperconexão (BOYD, 2007, *apud* RECUERO, 2013, p. 53).

Em relação ao gênero *live stream*, propriamente dito, Pires e Carvalho (2022), tomando como ponto de partida a tipologia de Charaudeau (2018), fazem a distinção entre *lives* de cunho político de outras de natureza diversa.

As *lives* políticas, no entendimento dos autores, configuram-se como um gênero midiático, na medida em que “demarcam um ecossistema em que o construto discursivo é um sinônimo do meio, no qual o meio é cada vez mais a mensagem” (PIRES e CARVALHO, 2022, p. 17).

Considerando que a *live stream* pode ocorrer em diferentes plataformas, o aspecto referente à acessibilidade já se configura como um fator positivo quanto ao tipo ou ao grau de engajamento a depender de um esforço de divulgação prévio na antecipação ou criação de um interesse para atrair o público para acessá-las. Somada à acessibilidade, a replicabilidade acontece, pois, quanto mais pessoas conectadas, mais relevantes e visíveis se tornam as *lives*, uma vez que a participação de cada um gera um algoritmo, responsável por expandir a rede social de maneira a aumentar (e por vezes manter) a exposição e visibilidade dos atores.

É essa capacidade das redes virtuais, afirma Recuero (2013), “de transcender o grupo que a iniciou, navegando pelas conexões dos sites de rede social e ampliando a audiência e a participação dos demais, que caracteriza as conversações em rede” (RECUERO, 2013, p. 54), gerando o famoso “viralizou”. No caso das *lives* realizadas pelo presidente Jair Bolsonaro, o estabelecimento de uma data e hora previamente marcadas, semanalmente – às quintas-feiras –, foi um recurso utilizado para garantir uma rotina de audiência e de popularidade, no processo de exposição de si e de suas ideias/ideologias.

As novas propriedades das interações em rede virtual estimulam “o processo de apresentação de si”, como bem pontua Braga (2021), levando-nos a concluir o quanto o ambiente digital se torna produtivo para observar a maneira com que seus usuários se apresentam e se comportam. Para a autora, a observação da dinâmica interacional da entrada em cena de novos/as participantes “revela aspectos da lógica simbólica que organiza este espaço, em um processo de apresentação do *self* que regula e organiza a interação ali ocorrente” (BRAGA, 2011, p. 101).

Nos estudos de Goffman, dedicados a interações em copresença, o autor destaca o quanto a vida social é um evento ordenado e o quanto as pessoas projetam suas identidades (imagens de si) nesses eventos, como um “equipamento expressivo do tipo padronizado e intencional ou inconscientemente empregado [...] durante a sua representação” (GOFFMAN, 1985, p. 29). Como já mencionamos, a contribuição

teórica de Goffman certamente transcende os limites das interações e dos comportamentos presenciais ou mediados com outros participantes, para que se possa aplicá-la a interações em redes sociais digitais. Esses ambientes, regidos por uma dinâmica de sociabilidades, favorecem a expressão e a representação das identidades ou imagens de si a partir da linha⁴ a ser seguida pelos participantes.

Nesse caso, é através da linha que a face (fachada)⁵ – isto é, “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma” – é definida (GOFFMAN, 2011, p. 13). O autor explica que essa face é pública e projetada para o outro com o intuito de manter os valores sociais positivos; e que está diretamente ligada aos sentimentos de quem a constrói e possui um prazo de validade, visto que a qualquer deslize no momento da interação, pode-se perder ou mudar essa “imagem do self”.

Dessa forma, depreende-se que estar em ou manter uma face com sucesso representa não só uma legitimação no contexto, como também proporciona um sentimento de segurança social. Nesse caso, para evitar colocar em risco a face, duas orientações ou medidas podem ser tomadas: uma orientação defensiva para salvar a própria face e uma orientação protetora para salvar a face dos outros, podendo as duas às vezes coexistirem. A esses modos de comportamento associam-se atributos como orgulho, honra e dignidade, que orientam o jogo de manutenção das faces integrados a atitudes de consideração mútua (respeito a si próprio e aos demais interagentes) e de “identificação emocional com os sentimentos dos outros” (GOFFMAN, 2011, p. 18). Tais comportamentos e atitudes seriam responsáveis por evitar a ocorrência de cenas ou situações de humilhação ou desfiguração (*defacement*) com as faces alheias. Por isso, o autor defende que a manutenção da face é uma condição da interação e não o seu objetivo (GOFFMAN, op. cit., p. 19).

Sob esta perspectiva, atos que ameaçam a face (ou *self*) violam em diferentes modos e intensidades as normas de interação. Porém, esses atos não estão à margem das interações ou constituem uma exceção como bem argumenta Oliveira (2020). Para a autora, só com “esforço e atenção

4 “Linha” seria, na concepção de Goffman (2011, p. 13), “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela [a pessoa] expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente [a avaliação sobre] ela própria”. Em Goffman (1985, p.11), depreende-se que “linha” seria a “informação a respeito do indivíduo [que] serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar” – para assim os participantes poderem agir conforme a resposta desejada.

5 “Face” ou “fachada”, a depender da tradução, também podem ser abordadas como imagens do *self*.

continua” (OLIVEIRA, 2020, p. 8) é que chegaremos ao entendimento mútuo nas conversações em que as relações intersubjetivas são colocadas em xeque.

Nas redes sociais digitais, por conta da capacidade de armazenamento dos eventos interacionais, ações verbais, que transgridem as normas, acabam sendo potencializadas e “viralizadas” com mais rapidez, podendo ser replicadas e retomadas pelas audiências invisíveis devido à hiperconexão conforme já mencionado. Nesse caso, essas conversações em rede muitas vezes levam uma mensagem a um público não esperado e heterogêneo, o que apresenta sérios “riscos à face”, intensificando-se, de um lado, a exposição do *self*, de outro, enfraquecendo a possibilidade de negociação da polidez, conforme declara Recuero (2012, p. 57). Então, nesse ambiente, o usuário deve fazer o “trabalho de face” não só para os que dialogam com ele, mas também para aquela plateia “invisível” que não necessariamente interage, mas consome os conteúdos que são divulgados na rede; fragiliza-se, desse modo, o “controle” sobre a situação interacional.

Assim, passamos para a próxima seção, na qual descreveremos a metodologia e contextualizaremos o gênero *live stream* selecionado para este trabalho.

2 Orientação metodológica

Com o advento da internet, a proliferação do número de sites, *blogs* e redes sociais proporcionou às pessoas, sobretudo aos jovens, uma multiplicidade de canais comunicativos de interação e de divulgação de diversos discursos, seja de caráter político, intelectual, ambientalista ou econômico (QUEIROZ, 2017). A interação, inegavelmente, ganhou novos aspectos no ambiente virtual e foi exatamente a intensidade dos usos desses elementos tecnológicos, como afirma Marcuschi (2007), que influenciou para que diferentes gêneros *web* surgissem e ganhassem popularidade entre as comunidades comunicativas.

O gênero digital *live* possibilita diversas formas de interação, por exemplo, em tempo real com a presença de um *chat* virtual e de comentários que podem ser feitos depois da transmissão ao vivo. Por isso, o campo das

Ciências Sociais e a Linguística Sociointeracional cada vez mais se ocupam de analisar as relações e os discursos que ocorrem a partir desses novos gêneros, já que, através desses, podemos observar/presenciar múltiplas interações sociais ocorrendo de forma instantânea.

Pires e Carvalho (2022, p.4) explicam que a aceleração dos processos de renovação das tecnologias e a sobreposição de uma por outra afetaram o mundo virtual, visto que o conteúdo presente na rede teve que passar por atualizações para acompanhar o desenvolvimento do mercado tecnológico⁶. A incorporação das ferramentas de *live stream* nos mais populares sites de redes sociais surge desse contexto – Instagram, Twitter, YouTube, Facebook. O YouTube, que é a rede social de maior interesse desse artigo, foi lançado em 2005 com o *streaming* de vídeos gravados e se firmou como um dos principais sites da internet; apenas em 2011 que a plataforma se tornou pioneira de *live content* ao lançar o YouTube Live⁷.

O gênero *live* reportado pelos meios tecnológicos⁸, tal como o conhecemos hoje, tornou-se bastante difundido pelo mundo artístico, voltado para a exibição pessoal de celebridades e influenciadores digitais, como forma de alcançar um maior número de espectadores e criar uma relação de proximidade com os fãs que os acompanhavam nas redes sociais. Por isso, tais *lives* costumavam ser marcadas pela linguagem informal, provavelmente com o intuito de alcançar vários públicos; e possuíam um caráter espontâneo, pois podiam ser feitas a qualquer momento (por esses sujeitos) para divulgar algo aos seus seguidores.

Após o ano de 2020, mais especificamente por conta da pandemia mundial (Covid-19)⁹, o gênero *live* ganhou novas dimensões, uma vez que as pessoas tiveram que se isolar socialmente para amenizar os impactos do vírus. Como resultado, houve a necessidade de adaptação das relações, intensificando mais ainda as interações virtuais. Assim, a *live*, como

6 Os autores mencionam, como exemplo, a quantidade de aparelhos lançados anualmente pelos fabricantes. Essas novas tecnologias apresentam atualizações aceleradas, o que influencia os consumidores – usuários dos espaços virtuais – a se readaptarem para conseguir acompanhar as mudanças.

7 Ver em: <https://www.infojovem.org.br/blog/2011/04/12/transmissao-ao-vivo-via-streaming>; <https://imasters.com.br/noticia/consumo-de-streaming-por-brasileiros-dobrou-desde-2011> e <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/04/youtube-vai-lancar-servico-de-aluguel-de-filmes-por-streaming.html>.

8 As primeiras transmissões de vídeos gravadas ao vivo ocorreram pela televisão, através de ondas de rádios. Entretanto, o gênero *live stream* distingue-se por referir-se a uma transmissão de dados ao vivo, via internet ou rede de computadores. Por meio do *live stream*, os dados gravados são transmitidos em tempo real aos dispositivos conectados.

9 Ver em: <https://exame.com/tecnologia/lives-surgiram-como-forma-de-adaptacao-diz-marilia-mendonca>; <https://g1.globo.com/retrospectiva/2020/retrospectiva-na-globo/noticia/2020/12/16/veja-lives-que-bombaram-em-2020.ghtml> e <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/mercado/sucesso-da-pandemia-lives-viram-acessorio-de-lucro-na-retomada-economica-64616>.

explicam Villela, Almeida e Giogi (2020, p. 38), deixou de ser usada por um público com objetivos específicos, ampliando seu alcance para dialogar com novas temáticas, em outros espaços, passando, assim, a ser utilizada em meios acadêmicos, políticos e sociais, com o intuito de promover interações globalizadas e propagar determinados discursos em grande escala.

Foi esse o gênero escolhido pelo presidente Jair Bolsonaro. Nas “*lives* de quinta”, como eram chamadas, o presidente eleito podia interagir diretamente com o seu público e, devido ao potencial de propagação dessa mídia, a *live* foi utilizada como um recurso para divulgar conteúdo político em suas mídias sociais (Facebook e YouTube) – como forma de “prestar contas” dos atos do governo, sem interferência dos grandes meios midiáticos, porque, segundo ele, “muitas vezes a mídia exagera ou deturpa alguma informação”.¹⁰

Para Pires e Carvalho:

A utilização da *live stream* começou a alterar o paradigma de comunicação do país. Uma vez que o presidente faz comunicados oficiais (em “espaços” nos quais jornalistas não podem fazer perguntas), as *lives* surgem como um mecanismo alternativo à narrativa midiática. Elas não possuem o intermédio dos veículos jornalísticos tão criticados por Bolsonaro e são orquestradas pelo próprio presidente. (PIRES e CARVALHO, 2022, p. 9).

As *lives* semanais de Bolsonaro¹¹ tornaram-se, assim, um programa virtual que apresenta o maior representante político da nação, instalado no Palácio do Alvorada, em um ambiente entre íntimo e oficial, sem protocolos de formalidade, transmitindo para seu público informações políticas da forma como ele considera adequada. Sem interrupções, colocado sempre centralizado em frente à câmera, com a presença de convidados de sua escolha, o presidente aproveita o espaço para manifestar-se sobre assuntos oficiais. Assim, o presidente transforma o ambiente de transmissão ao vivo num canal de engajamento de audiência, mas também num espetáculo, com promoções e propaganda política, no qual apresenta argumentação sempre a favor de seu mandato, justificativas para os rotulados “ataques” da oposição e “polemização” de temas que o próprio presidente sabe que irá gerar visibilidade. Como dito por Pires e Carvalho (2022):

¹⁰ Ver em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/23/com-lives-bolsonaro-fura-filtro-da-imprensa-e-mantem-estilo-da-eleicao.htm> e <https://www.otempo.com.br/politica/jair-bolsonaro-anuncia-lives-no-facebook-todas-as-quintras-feiras-1.2146460>.

¹¹ O presidente Jair Bolsonaro fez mais de 138 horas de *live* nos dois primeiros mandatos, conforme publicação (*O Globo*). Ver: <https://blogs.oglobo.com/sonar-a-escuta-das-redes/post/bolsonaro-ja-fez-mais-de-138-horas-de-lives-nos-dois-primeiros-anos-de-mandato.html>.

[...] o gênero afasta-se de debate e da conversa, visto que o fio condutor é quem rege as manifestações e há a concentração em si mesmo e em suas ideias – não havendo espaço para discordantes (op. cit., p. 13).

A *live stream* de 18 de agosto de 2022, selecionada para análise, teve 54min35s de duração e contou com a presença do presidente Jair Bolsonaro e de uma intérprete de libras; sentados, ambos têm à frente uma mesa e se dirigem a uma câmera vídeo que registra todo o encontro. Percebe-se, pelas vozes que se sobressaem no áudio, que há uma equipe por trás das câmeras auxiliando o processo da gravação do registro presidencial. No momento correspondente a 2min35s da *live*, o presidente anuncia que seu mandado continua reduzindo impostos de milhares de itens – conforme publicação do Diário Oficial de 17/08/2022 – e menciona a redução de imposto sobre o produto “concentrado de proteína”, conhecido popularmente como “Whey Protein”.

No decorrer de sua mensagem, ocorre uma interação de natureza conflituosa entre o presidente e a sua equipe de apoio, pois, no momento de ler as porcentagens impressas que refletem as mudanças no imposto do produto mencionado, o presidente é corrigido ao vivo, duas vezes, por um dos integrantes da equipe. Tal atitude provoca um nítido desconforto no presidente da República, Jair Bolsonaro, e, no meio da *live*, ao vivo, reporta-se a um desses integrantes de sua equipe e diz: “*não tenta dar piruada, não, fica na tua ai*” (3min49s/3min50s); em seguida, declara: “*estou lendo na minha frente aqui*” (3min52s/3min53s). No entanto, ao ser novamente interrompido, pergunta: “*eu perguntei alguma coisa para vocês?*” (4min5s a 4min8s).

Após a contextualização do *corpus*, apresentaremos: uma parte do excerto que antecede o momento do conflito supracitado (2min35s), seguido do momento exato do conflito entre o presidente e o seu “assessor” (3min38s a 4min09s), trecho que será analisado, e um trecho que o sucede (4min10s), a partir do modelo de transcrição de Marcuschi (1991):¹²

12 Live da Semana | Presidente Jair Bolsonaro - 18/08/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndeqFwu2FPE>.

1. PRESIDENTE: bem, nós continuamos reduzindo impostos, né (+)¹³
2. e alguém quer (+) a gente quer saber como é que faz para reduzir imposto e arrecadar mais ainda (+)
3. então tem uma tal de curva de Laffer
4. não sou economista, né (+)
5. que você vai (+) aumentando a carga tributária (+)
6. você vai arrecadando mais (+)
7. chega a (determinado momento que (+) você (+)
8. quanto mais aumenta, menos arrecada. Por quê ?
9. o povão vai (+) vai para a sonegação, ah
10. no nosso governo, desde o início do governo, nós vemos, nós estamos diminuindo impostos no Brasil.
11. são milhares de itens (+) que tiveram seus impostos (+) é (+) reduzidos
12. mais uma leva (+) publicado no Diário Oficial da União (+) de ontem (+)
13. então, por exemplo (+) é (+) os concentrados de proteína (+) Whey Protein
14. pessoal que gosta de (+) malhar, é isso mesmo?
15. FUNCIONÁRIO: isso
16. PRESIDENTE: pessoal de academia aí
17. então os concentrados de proteína (+) Tá certo o que eu falei?
18. WHEY¹⁴ (+) PRÓTEN (?)
19. FUNCIONÁRIO: isso
20. PRESIDENTE: falei certo (?) Tá legal(!)
21. [RISOS]
22. PRESIDENTE: Hélio, to / ¹⁵to com / com o inglês igual ao teu, já, Hélio (+)
23. HÉLIO quase
24. [RISOS]
25. PRESIDENTE: então, passou de onze por cento para ZERO (+)
26. então ajuda ae a (+) o pessoal que malha, né (+)
27. FUNCIONÁRIO: [acho que foi de quatro por cento, presidente.]
28. PRESIDENTE: hãn?
29. FUNCIONÁRIO: [onze para quatro].
30. PRESIDENTE: NÃO, onze para zero!
31. não tenta dar (piruada) não, fica aí, fica na tua aí, tá (?)
32. onze para zero, tô lendo na minha frente aqui

¹³ Indicação de pausas.

¹⁴ Indicação de ênfase

¹⁵ Indicação de truncamento brusco

33. também (+), os (+) complementos alimentares (+),
34. no (incompreensível) esportivas, de doze para ZERO (+) ah
35. o que passou de onze para quatro (+)
36. é lactal - ¹⁶bu - mina -
37. [INTERRUPÇÃO]
38. FUNCIONÁRIO: bomina/
39. [VOZES]
40. PRESIDENTE: EU (+) perguntei alguma coisa para vocês?
41. eu perguntei alguma coisa? (+) Tá.
42. que (?) é uma bumina (+) éh
43. tá aqui o nome mais científico, aqui, lactabumina (+)
44. incluindo os concentrados (+)
45. ...

Na sequência da interação apresentada acima, o presidente Jair Bolsonaro dá continuidade à sua fala ao vivo e ignora completamente o desacordo ocorrido entre ele e os membros de sua equipe. Percebe-se, diante desse fragmento transcrito, uma situação comunicativa, na qual a vulnerabilidade das faces torna-se evidente, fato que será analisado na próxima seção.

3 “Você sabe com quem está falando?”: as representações de si na live presidencial

Brown e Levinson (1987), em *Politeness: some universals in language usage*, em estudo clássico sobre polidez, destacam o poder (grau de imposição de um dos participantes sobre o outro) e a distância social entre as variáveis culturais que podem ocasionar um tipo de ameaça à face. Considerando o *ethos* interacional em questão, não há dúvidas da disparidade entre, de um lado, o presidente da República, atuando como o protagonista da interação, e, de outro, os demais membros de sua equipe, ocupando um papel secundário no mesmo evento, caracterizando, a princípio, uma comunicação assimétrica.

¹⁶ Indicação de sílabação

No entanto, é possível notar, de acordo com a transcrição referida, interrupções ocorridas na interação com fins corretivos à fala do presidente, por parte dos membros de sua equipe de apoio, o que pode soar como algo inusitado à situação, especialmente, quando se está em jogo o posicionamento (poder e distância social) dos participantes nesta situação, ou seja, a *live stream* presidencial. Neste caso, podemos formular a seguinte questão: Quem teria, e em que circunstâncias, o direito de interromper a fala de um/do presidente em sua *live* semanal?

De acordo com Braga (2011), alguns padrões nos processos de apresentação de si nos ambientes digitais podem ser identificados. Na *live* política semanal, o padrão identificado é o do presidente que se apresenta como protagonista da interação, na condução da temática escolhida; ele seria, nas palavras de Pires e Carvalho (2022), o “palco de si mesmo”. Na cena em pauta, no entanto, as interrupções realizadas pela equipe de apoio, em certos momentos da interação entre eles, provocam um rearranjo nesse padrão, isto é, alteram a *linha* adotada e esperada, na medida em que desviam o foco do presidente (emissor) como ator protagonista, *senhor da situação*, para o foco em um dos participantes (anônimo), autor do ato corretivo à fala presidencial. Alterou-se, assim, um padrão (esperado) e o protagonista foi colocado em uma posição vulnerável – como se incorporasse uma *face errada* e ficasse vulnerável à perda de sua face, não obstante as boas intenções do processo corretivo ocorrido.

Conforme embasamento de Goffman, a pessoa que se vê com a *face errada* ou *fora* dela pode se sentir embaraçada e inferiorizada; pode sentir que sua reputação foi atingida; que a legitimidade de seus atos foi questionada e, conseqüentemente, desautorizada; e, sobretudo, pode sentir que perdeu o apoio à imagem do *eu*: “Uma falta de apoio apreciativo percebida no encontro pode chocá-la, confundi-la e momentaneamente incapacitá-la enquanto participante da interação” (GOFFMAN, 2011, p. 16).

Portanto, em nosso entendimento, as interrupções provocaram, nesses breves momentos, uma desestabilização dos papéis sociais dos atores, transgredindo momentaneamente a relação hierárquica entre eles, além de terem desequilibrado o jogo de preservação mútua das faces (apresentações dos *selves*), reforçando o quanto a vulnerabilidade das faces é uma marca da

interação, como bem pontua Goffman, não obstante a própria estrutura e padrão da *live* presidencial.

O desconforto do presidente evidencia-se, na medida em que ele parece ter se surpreendido com a ruptura de um *script* (linha para Goffman), desconforto esse que se sucede nas demais sequências da interação e que atenta para a sua reputação como presidente da República, afinal.

No momento em que um de seus assessores interrompe a fala do presidente (25. *Presidente: então passou de onze por cento para zero*), ressalte-se, para corrigir uma informação supostamente equivocada (27. *Funcionário: Acho que foi de quatro por cento, presidente.*), depreendemos que houve um ato de ameaça à face presidencial, uma violação ao seu status, daí a primeira reação do presidente foi a de desmerecer e constranger o outro publicamente por meio da manobra defensiva, como bem ilustram os trechos em destaque: “31. *Não tenta dar piruada não, fica aí (.), fica na tua aí, tá (?)* / 32. *Onze para zero, tô lendo na minha frente aqui (.)*”. Esse comportamento se repetirá em outras sequências de turnos como veremos adiante.

Quando uma pessoa sente que está com a *face errada* ou *fora da face*, diz Goffman, “sua tendência é sentir-se envergonhada e inferior pelo que aconteceu por culpa sua e pelo que pode acontecer à sua reputação como participante”. (GOFFMAN, 1980, p. 79). Cria-se um embaraço e a pessoa pode sentir-se desintegrada a ponto de desenvolver uma situação de “desordem na organização expressiva de seus sentimentos” (id. *ibid.*, p. 79). Essa desordem, momentânea, aparentemente, reverteu-se, no caso do protagonista da cena, no ataque já referido ao outro por meio da expressão de uma ordem “31. *Não tenta dar piruada não, fica aí (.), fica na tua aí, tá*”, seguida de uma retomada de face e, conseqüentemente, reputação, amparadas e referendadas por um texto/documento que é lido pelo presidente: “32. *Onze para zero, tô lendo na minha frente aqui.*”

Em outra sequência, conforme já exemplificado, em busca de uma aprovação pública para a sua audiência, de legitimação de sua fala e da retomada do protagonismo (e imagem de si/face), o presidente da República responde ao “oponente”: “35. *O que passou de onze para quatro (.)* / 36. *É lactal (.) bu (.) mina.*” No entanto, outra interrupção se faz notar devido à leitura e pronúncia equivocada do termo técnico empregado – “*lactoalbumina*” –, lido/dito como *lactal (.) bu (.) mina*. Ao ser corrigido

novamente, o presidente toma o turno e questiona: “40. *Presidente: Eu (.) perguntei alguma coisa para vocês?/ 41. Eu perguntei alguma coisa? (.) Tá.*”

Quanto à dimensão relacional da comunicação, há indícios de que o presidente pode ter interpretado os episódios de interrupção como uma comunicação assimétrica, às avessas, em que um de seus subordinados se colocou na posição de corrigir e ensiná-lo a enfrentar dificuldades. Para demarcar seu território e seu protagonismo, para restabelecer a assimetria de papéis sociais entre eles, o presidente não hesita em fazer valer a máxima “você sabe com quem está falando?”, ainda que às custas de um comportamento tratado por Goffman como desfiguração ou *defacement*, isto é, um comportamento em que se suspende uma identificação emocional com os outros e seus sentimentos (GOFFMAN, 2011, p. 18). Houve, portanto, em nosso entendimento da situação, um uso agressivo da preservação das fachadas, em prol da manutenção do *self* presidencial em sua re(a)presentação no palco da *live*.

Considerações Finais

A análise de um recorte de uma *live stream* política do presidente Jair Bolsonaro procurou, especialmente, salientar a potencialidade da teoria goffminiana para a sua aplicação no âmbito das redes sociais em ambiente digital, na medida em que esses ambientes não só replicam as redes sociais em presença como produzem outras formas de socialização, trazendo à cena processos de elaboração de face, formas de convívio e tratamento entre os usuários das redes, expressão de opiniões, pontos de vista e emoções, enfim, colocando em atividade o próprio código ritual e sua normatividade, não obstante as idiosincrasias da internet e as demandas por (novos) modos de dizer e fazer em termos de padrões e expectativas.

Os resultados, considerando a interpretação dos dados, apontaram para: (i) a vulnerabilidade das faces/representações de si; (ii) o modo como cada um gerencia e organiza o *self* no ambiente digital; (iii) as posições e os papéis sociais dos participantes neste ambiente; (iv) a evidência do quanto os encontros, a depender dos fatores mencionados, podem se tornar

momentos e lugares de disputa, sobretudo quando o foco é “estampar a personalidade” (PIRES e CARVALHO, 2022, p. 17).

No caso analisado, não há esforço do protagonista de fazer uso de uma fachada compatível com o cargo nem com orientações mútuas em prol da manutenção das faces ou de uma ordem ritual. Estamos diante do que Goffman denomina “disputa”:

Quando uma pessoa trata a preservação da fachada não como algo que ela precisa estar preparada para desempenhar, mas como algo que ela sabe que os outros realizarão ou aceitarão, então um encontro ou ocasião não é mais uma cena de consideração mútua, e sim uma arena em que se realiza uma disputa ou partida. (GOFFMAN, 2011, p. 31).

Referências

AGUIAR, Sonia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXX*, 2007, Santos, SP. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. RN, Natal: 2008. p. 1-15.

BRAGA, Adriana. Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais. *In: Desigualdade & Diversidade - Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*. Rio de Janeiro, s/v, n. 9, p. 95-104, ago./dez. 2011.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). Apresentação. *In: FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 13-38.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face. *In: FIGUEIRA, Sergio Augusto (org.). Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p-76-144.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. Sobre a preservação da fachada – uma análise dos elementos rituais na interação social. In: **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**, 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Entrevista à Profa. Maria do Carmo Leite de Oliveira. In: ALMEIDA, Fernando Afonso; WILSON, Victoria (org.). **Soletras**, n. 39, p. 5-17, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Goffman na era digital. **Veredas. Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora. v. 25, n. 1, p. 196-211, 2021.

QUEIROZ, Eliani. Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais. Goiânia: **Panorama**, v. 7, nº1, p. 2-5, 2017.

RECUERO, Raquel. Atos de ameaça à face e a conversação em redes sociais na internet. In: PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede**. 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-57.

VILLELA, Gabriel; ALMEIDA, Fabio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. O gênero discursivo live – tensões entre saberes acadêmicos e políticos ao vivo no Instagram. In: **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 32-46.

Enunciação nos *trending topics*: um deslocamento teórico a partir de Benveniste no caso das redes sociais

José Augusto Bregalda*
Marlete Sandra Diedrich**

Resumo

As plataformas de redes sociais são espaços virtuais nos quais a língua é mobilizada em atos de enunciação. Por isso, neste estudo, investigamos como se organiza o aparelho/quadro formal da enunciação para compreendermos de que forma se dão as relações *eu-tu* nesse contexto particular. Para tanto, partimos de um deslocamento teórico dos conceitos da teoria de linguagem de Émile Benveniste, especificamente as suas considerações sobre o quadro formal da enunciação, numa abordagem qualitativa, para realizar um breve estudo de caso em que buscamos ilustrar a organização das realizações enunciativas nas redes sociais por meio de um quadro-síntese de princípios benvenistianos. Podemos observar que há certa efemeridade de sentido, dada a constante atualização da língua por manifestações discursivas sempre muito específicas e particulares em enunciações que não param de reproduzir nossa realidade nas redes.

Palavras-chave: Redes sociais; quadro formal da enunciação; língua.

* Universidade de Passo Fundo (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5374-9769>.

** Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Linguística e Doutora em Estudos da Linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9177-089X>

Enunciation in the trending topics: a theoretical displacement from Benveniste in the case of social media

Abstract

Social media platforms are virtual spaces in which language is mobilized in acts of enunciation. Therefore, in this study, we investigate how the formal apparatus/frame of the enunciation is organized in order to understand how the *I-you* relations occur in this particular context. Therefore, we started from a theoretical shift of the concepts of Émile Benveniste's theory of language, specifically his considerations about the formal framework of enunciation, in a qualitative approach, to carry out a brief case study in which we seek to illustrate the organization of enunciative realizations in social media through a summary framework of Benvenistian principles. We can observe that there is a certain ephemerality of meaning, given the constant updating of language by discursive manifestations that are always very specific and particular in enunciations that do not stop reproducing our reality in social media.

Keywords: Social media; Formal framework of enunciation; Language.

Introdução

As redes sociais vêm nos desafiando e provocando novas práticas sociais de linguagem há anos. São plataformas que nos permitem uma vasta gama de manifestações discursivas, em diversas situações e com múltiplos objetivos, tanto para entretenimento como para trabalho, por exemplo. Dessa forma, para os estudos da enunciação, muitas são as possibilidades de análise dos atos de enunciação que se dão nessas redes, sendo um dos interessantes aspectos a serem observados a atualização de formas e sentidos, assim como a efemeridade do sentido nesse contexto. Este estudo parte de uma perspectiva benvenistiana de enunciação com interesse específico nas relações *eu-tu* nas redes sociais, em uma análise a partir do aparelho/quadro formal da enunciação proposto pelo linguista.

A forma de o homem estar na língua é sempre particular a cada época. Hoje temos uma forte presença das redes sociais no cotidiano de uso da língua, por isso cabe observarmos de que forma as enunciações são construídas nesses ambientes virtuais, posta a sua importância rotineira. Em especial, é de interesse comum compreendermos como essas plataformas organizam e contribuem para a atualização dos discursos, posto que o que hoje está nos *trending topics* ou assuntos do momento, amanhã já não desperta mais o mesmo interesse – e nem o mesmo sentido. Em vista disso é que vemos a relevância social de nosso estudo, que busca, por meio do quadro formal da enunciação, explorar e descrever aspectos da manifestação discursiva nas redes sociais em um deslocamento teórico apoiado em Benveniste, procurando trazer um olhar ao contemporâneo a partir dos conceitos enunciativos estudados.

É importante ainda destacar o caráter de deslocamento teórico que este estudo possui: obviamente, as temáticas exploradas sobre as redes sociais nunca ocuparam os estudos benvenistianos, contudo deslocamos conceitos e princípios da enunciação propostos pelo linguista, a fim de observarmos essas plataformas sob uma ótica enunciativa. Tomando as colocações anteriores em conta, podemos chegar à questão norteadora de nosso estudo que buscamos responder: como se organiza o quadro formal da enunciação na manifestação discursiva das redes sociais no caso das relações *eu-tu*? Logo, propomo-nos a compreender de que forma se organiza tal quadro

a partir de princípios teórico-metodológicos de concepção benvenistiana. Para isso, exploramos o poder enunciativo das redes para analisar de que forma elas configuram a enunciação e observar, em postagens por elas veiculadas, essa realização enunciativa e seus efeitos a partir de um recorte ilustrativo.

Portanto, como fundamentação teórica para o trabalho, trazemos conceitos mobilizados por Émile Benveniste, principalmente oriundos de seus *Problemas de linguística geral I* (1991) e *II* (1989)¹. Em específico, detemo-nos em um texto do segundo livro, intitulado *O aparelho formal da enunciação* (1989), no qual encontramos conceitos já apresentados pelo autor em outras publicações, além de um quadro formal da enunciação que se faz fundamental para nossa análise. Também fundamentamos nossa reflexão em estudiosos da obra benvenistiana, como Flores (2013), Knack (2020) e Toldo (2018). Para isso, o trabalho se vale de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica em materiais já publicados acerca do tema, e em um estudo de caso, no qual procuraremos estabelecer uma série de princípios para observarmos as realizações enunciativas nas redes sociais a partir de Benveniste.

Para tanto, o trabalho se divide em cinco seções destinadas, respectivamente, à contextualização teórica em Benveniste; breve discussão do poder enunciativo inerente às redes sociais; elaboração de um percurso teórico e um quadro-síntese para podermos observar as redes em um deslocamento teórico; ilustração da organização de aspectos do quadro formal da enunciação a partir de recortes enunciativos da rede social *Twitter*; além de uma seção de considerações finais.

Apontamentos teóricos em Benveniste

Partindo de uma concepção benvenistiana de linguagem e língua, é necessário, inicialmente, esclarecer esses conceitos. Com Ferdinand de Saussure (2012), em seu *Curso de Linguística Geral*, publicado originalmente em 1916, vimos que *a língua* é um sistema, “um arranjo sistemático de partes” (BENVENISTE, 1991, p. 22), desde os mais básicos

¹ Os *Problemas de linguística geral I* e *II* foram originalmente publicados na França, respectivamente em 1966 e 1974.

níveis até os mais complexos. É constituída por combinações exponenciais de um número finito de elementos, seguindo uma estrutura formada pelas relações e oposições estabelecidas entre esses elementos, articulando os diferentes níveis do sistema linguístico. Benveniste, por sua vez, nos diversos artigos que publicou ao longo de sua trajetória, deixa claro que vai além da concepção saussuriana. Seu olhar para a linguagem se volta para a propriedade simbólica.

De acordo com o autor (BENVENISTE, 1991), a função da linguagem reside na *reprodução* da realidade. Essa *reprodução* não tem a ver com cópia, mas sim com a nova produção da realidade. Ou seja, por meio do discurso, o locutor produz novamente a realidade com base em sua visão do acontecimento. Portanto, não há possibilidade de repetição, de cópia, do que se enuncia, nessa concepção, pois cada momento em que se realiza o discurso é diferente, num contexto específico e enunciado por um *eu* diferente para um *tu*, posto que aquele que fala sempre pressupõe o outro – que tem em comum o mesmo sistema –, organizando-se, assim, uma relação recíproca entre *eu* e *tu*.

A manifestação linguística, nessa perspectiva, representa a mais alta forma da faculdade inerente ao homem, a de simbolizar. É nela que a faculdade simbólica atinge sua realização suprema. Mas a linguagem, manifestada numa língua, está disposta em dois planos: do fato físico, pois utiliza como mediação o aparelho vocal e auditivo para se produzir e se fazer perceber; e da estrutura imaterial, pois comunica significados, reproduz os acontecimentos. Dessa forma, o símbolo linguístico torna-se mediatizante, “torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa” (BENVENISTE, 1991, p. 30).

Em seu texto *O aparelho formal da enunciação* (1989), Benveniste faz uma distinção entre o que ele chama de emprego das formas e emprego da língua. Toma como emprego das formas “um conjunto de regras, fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis”. (BENVENISTE, 1989, p. 81, grifo do autor). Esse emprego das formas, para o linguista, diz respeito ao que se fazia naquela época em Linguística – se abordava o funcionamento da língua numa perspectiva

recortada, pautada em formas. O autor salienta “as relações internas da língua, as condições sintáticas, ou seja, as relações de ordem sintagmática e paradigmática da língua. Esse é o emprego das formas da língua”. (TOLDO, 2018, p. 427).

Em contrapartida, o emprego da língua é compreendido em Benveniste como um “mecanismo total e constante” (1989, p. 82) que mobiliza a língua em sua totalidade. E, nesse sentido, nos é apresentado o que Benveniste compreende por enunciação: “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p. 82). Ou seja, a enunciação é tanto um ato como um processo em que a língua, como um todo, é mobilizada em função de um emprego individual e específico. Benveniste ainda acrescenta uma diferenciação entre *enunciação* e *enunciado*: enunciação é um processo, enunciado é o produto; enunciação “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (1989, p. 82).

Cabe trazer a definição de *ato* e *processo*. O primeiro termo “diz respeito à relação do locutor com a língua” (TOLDO, 2018, p. 429), numa situação comunicativa sempre única; enquanto o segundo termo se refere à constante renovação do aparelho da língua a cada vez que é manifestado pelo discurso. “É desse processo de agenciamento de formas e sentidos que Benveniste explica três aspectos que a enunciação comporta: a) o aspecto vocal da língua [...]; b) a conversão da língua em discurso [...]; c) o quadro formal de sua realização através do ato, da situação e dos instrumentos.” (TOLDO, 2018, p. 429-430). O quadro formal é o que nos interessa. Esse quadro representa uma abordagem para Benveniste – como afirma Toldo, “um percurso ‘metodológico’” (2018, p. 430) –, porque “[...] na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”. (BENVENISTE, 1989, p. 83). Constitui-se, assim, uma sucessão lógica: “a partir do ato (individual do locutor que mobiliza o aparelho formal da língua), observa-se a situação em que esse ato se dá e, então, descrevem-se as formas e os recursos linguísticos que concretizaram tal enunciação”. (TOLDO, 2018, p. 430). Assim temos o aparelho formal – ou o quadro formal – da enunciação.

No texto *Da subjetividade na linguagem* (BENVENISTE, 1991), o autor explora os conceitos de subjetividade e intersubjetividade, definidos a partir da mobilização das pessoas do discurso. “É na linguagem e pela

linguagem que o homem se constitui como *sujeito*.” (BENVENISTE, 1991, p. 286, grifo do autor). Para Benveniste, a linguagem se distingue de instrumento, posto que outros instrumentos como a flecha e a roda foram fabricados, e a linguagem não é fabricada. Ela está na natureza do homem, e é ela que o constitui como sujeito. Com isso, se inicia a conceituação de *subjetividade* em Benveniste: essa “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. (1991, p. 286). Para isso, uma reflexão se faz necessária: “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste”. (BENVENISTE, 1991, p. 286). Há uma relação entre *eu* e *tu* para que haja diálogo e para que *eu* se constitua pessoa. Essa relação de contraste implica reciprocidade, pois *eu* deve se tornar *tu* no momento em que o alocutário torna-se locutor, que por sua vez se denomina *eu*. Essa polaridade é condição essencial para a comunicação e é o que chamamos de *intersubjetividade*.

É partindo dos conceitos e princípios advindos da teoria enunciativa benvenistiana que pretendemos lançar um olhar para o funcionamento da língua nas situações comunicativas das redes sociais. Mais especificamente, pretendemos compreender como ocorre a organização do quadro formal da enunciação, construído a partir da apropriação, pelo locutor, do aparelho formal da língua, ou seja, da língua como um todo (FLORES, 2013), no contexto das redes. Desde a criação das primeiras redes sociais, elas vêm cada vez mais assumindo papel principal na interação entre as pessoas. Dentre outros aspectos, a pandemia do coronavírus (COVID-19) nos revelou claramente esse papel e também como ele pode ser essencial para a manutenção de relações, sejam familiares, de trabalho, de amizade ou até mesmo românticas. O distanciamento social forçou a comunicação da maioria dessas relações para a alternativa virtual e com isso nossa atenção redobrou quanto às estruturas enunciativas dessas plataformas virtuais.

Tendo isso em vista, sabemos que esse caráter das redes, de papel principal na interação social, ou, como destacamos em seguida, de uma forma de estar na língua, caracterizou-se ainda antes do período pandêmico. Muitas polêmicas ocorreram no período eleitoral de 2018, por exemplo, em torno das *fake news* – ou notícias falsas – e acusações de fraudes. Podemos sentir o impacto que essas plataformas podem causar nas estruturas de uma democracia e também por isso dirigimos nossa atenção às redes sociais neste estudo.

Nesse sentido, cabe muito bem lembrar a citação de Benveniste: “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (1989, p. 222, grifo do autor). Em diferentes épocas, o ser humano sempre encontrou formas de estar na língua. As redes sociais hoje constituem uma dessas formas e o homem está na língua de um modo muito particular a partir das redes. A comunicação se faz instantânea, as informações estão em constante atualização e o que está nos *trending topics*², daqui a pouco já não está.

Nesse frenesi, assim digamos, há vantagens e desvantagens. Embora as redes tenham se tornado veículos de comunicação muito eficazes, perdeu-se o controle das proporções que as postagens podem tomar nessas plataformas. As *fake news* são retratos da desvantagem dessa qualidade das redes, porque elas viabilizam que essa desinformação seja distribuída deliberadamente, em plataformas como o *WhatsApp* e o *Facebook*, por exemplo. As notícias falsas são, dessa forma, exemplo claro de como a eficácia comunicativa e a agilidade das redes podem ser desvantajosas, por vezes. Somos capazes de observar que toda e qualquer enunciação nas redes possui locutores e alocutários muito bem definidos, por vezes talvez demais, quando grupos de pessoas com interesses iguais se encontram, em que um *eu* fala com um *tu* muito semelhante a si, não abrindo espaço para que novos discursos permeiem suas enunciações. Isso se torna muito delicado, principalmente em momentos em que o que mais precisamos é de diálogo.

O poder enunciativo das redes sociais

Em todas as épocas da história da atividade humana, os diferentes povos, com suas particularidades, encontraram um modo de estar na língua. Para a teoria enunciativa benvenistiana, este é o princípio mais geral: o homem está na língua (FLORES, 2013). Esses modos de estar, sempre válidos, foram articulando os sistemas linguísticos de hoje e, com isso, foram evoluindo, adaptando-se às necessidades de cada passo frente à modernidade. Nas sociedades contemporâneas, esse modo de estar é um

² Os *trending topics* são os termos (palavras, frases e até mesmo um tópico em si) que se encontram em alta taxa de aparição em publicações nas redes sociais, principalmente no *Twitter*. Quando um assunto, seja ele qual for, é ou torna-se polêmico, muitas pessoas começam a abordá-lo em suas postagens, por conseguinte tal assunto dispara para os *trending topics*.

dos mais complexos que já tivemos, porque muitas são as práticas sociais de linguagem em que se manifestam os atos individuais de enunciação. Esse ato individual de enunciação, que mobiliza o funcionamento da língua como um todo (BENVENISTE, 1989), representa um processo cada vez mais engenhoso de ser analisado, conforme os contextos sociais e a instantaneidade comunicativa possibilitada pela internet e pelas suas mais utilizadas plataformas, as quais chamamos de redes sociais.

Nesse sentido, Silva (2018) auxilia-nos a compreender essa relação entre o homem e a língua a partir de Benveniste, sendo a língua o ponto de acesso “à compreensão dos mecanismos gerais de funcionamento da linguagem na qual o homem se encontra sempre mergulhado”. (SILVA, 2018, p. 422). Ainda sobre isso, a autora afirma:

Assim, a linguagem é, para o linguista, o elo entre os homens, visto não haver relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. Há um aparato simbólico para intermediar essa relação: a linguagem. Como sistema simbólico por excelência, a linguagem, que se realiza em uma língua particular inseparável de uma sociedade com sua cultura, é o elo intermediário homem-mundo e homem-homem. (SILVA, 2018, p. 422).

Nas redes sociais, temos contato com uma configuração de comunicação muito particular e muito peculiar, a qual funciona como esse elo intermediário homem-mundo e homem-homem – precisamente por ser essencialmente linguagem. Quem é e o que é o assunto do momento? É nessas plataformas que encontramos as respostas para essas e muitas outras perguntas. O nosso modo de estar na língua atualmente está profundamente vinculado a esses veículos, tanto que muitos os utilizam como meio de trabalho, de divulgação, de promoção e constroem carreiras em cima disso. Há “celebridades” que emergiram de canais no YouTube, perfis no Instagram, vídeos no TikTok. Todos conhecem ao menos uma subcelebridade que ganhou fama a partir das redes.

Para além dessa questão, sabemos que discussões também ganham reconhecimento com as redes sociais. Podemos dizer que, nas redes sociais, o locutor se apropria da língua, do aparelho formal da língua, para construir um aparelho formal de enunciação, construir as mais diversas enunciações (FLORES, 2013). Elas vão das mais descontraídas e irrelevantes às mais

sérias e relevantes para o âmbito social, constituindo-se então dois extremos. Num dos extremos, podemos detectar o vestido branco e dourado ou preto e azul: quem estava conectado em 2015, com certeza, se lembra de sua percepção visual sobre a coloração da veste. Mas, também, na outra extremidade, todos se lembram do caso de George Floyd, em 2020, e da massiva repercussão nas redes sociais, abordando direitos civis, fato que acordou na sociedade o tema do antirracismo em potência elevada, graças à relevância dada ao assunto em tais plataformas. Essa larga abrangência do poder digital permite-nos, também, refletir sobre o dito aparelho formal de enunciação, na perspectiva de Flores (2013, p. 168): “não é algo que esteja pronto aprioristicamente e que caberia ao locutor acessar, tomar posse, mas é algo construído a cada enunciação a partir dos recursos da língua em uma dada situação”. As situações destacadas como exemplo servem, portanto, para observarmos essa relação em que os locutores se apropriam da língua para construir um aparelho formal a cada enunciação, a partir de recursos da língua em situações particulares.

É essa potencialidade que configura o poder enunciativo das redes sociais. O potencial de comunicar a um país inteiro ou até globalmente alguma informação é característica própria dessas plataformas. Não há, hoje, outro veículo tão eficaz como as redes quando se trata de comunicar, de divulgar, de fazer conhecer um acontecimento, um crime, um atentado, uma conquista, uma premiação, os resultados olímpicos ou até mesmo a cor de um vestido. Por isso, estamos envolvidos por elas e nelas a todo tempo, pois é nas redes sociais que encontramos diversas funções: há quem use as redes apenas como distração ou entretenimento, mas também há quem as use como ferramenta de trabalho, como meio de socialização entre pessoas com interesses comuns e ainda como plataforma para distribuição de notícias – o que nos leva, inclusive, à problemática das *fake news*, por exemplo.

Há alguns contrapontos a tantas vantagens comunicativas que as redes proporcionam. Existem muitas consequências negativas que derivam das notícias falsas, por exemplo, que viralizam nas redes, principalmente por divulgarem algo absurdo, sem cabimento, mas que convence os leitores não tão atentos de que aquilo é verdadeiro. Sabemos que, hoje, eleições até podem ser manipuladas por meio da desinformação viralizada. As notícias falsas podem manchar a reputação e imagem de muitas pessoas, resultando

em perseguições e linchamentos virtuais. Logo, por mais que acreditemos nesse potencial das redes, ainda há de se ressaltar que ele desconhece limites, pois está sob controle de seus usuários.

Entre vantagens e desvantagens, reconhecemos o poder enunciativo das redes sociais, não como algo a ser admirado nem como algo a ser temido. O poder enunciativo nada mais é do que uma qualidade própria dessas plataformas, no contexto (social, cultural e histórico) atual. É o modo como nos apropriamos da língua nas redes sociais que permite aos locutores enunciar em uma situação comunicativa muito particular, posto que nunca tivemos na história algo semelhante. Dessa forma, propomo-nos na seção seguinte a organizar um percurso de análise desse modo de apropriação, de maneira geral, a partir de uma perspectiva benvenistiana.

Uma proposta a partir do quadro formal da enunciação

Para conseguirmos observar as redes sociais de uma perspectiva enunciativa benvenistiana, propomo-nos aqui a analisá-la com base no texto *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1989). O nosso interesse, em particular, é compreender de que forma se organiza este aparelho, este quadro formal da enunciação, nas manifestações discursivas nas redes sociais. Para tanto, partimos de um *deslocamento* teórico próprio, tendo em vista que Benveniste, em sua teoria, não teve oportunidade de estudar esse caso específico e, mesmo se tivesse, nada garante que o faria. Por isso, caracterizamos nosso estudo como um *deslocamento*, em concordância com Knack (2020), que define e explica esse conceito “como um ato de resignificação dos fundamentos benvenistianos empreendido pelo leitor-pesquisador a fim de abordar determinado fenômeno”. (KNACK, 2020, p. 159). Ou seja, partimos de Benveniste para que possamos resignificar a compreensão do aparelho formal da enunciação a partir das realizações enunciativas nas redes sociais.

Dessa forma, fazemos nosso deslocamento neste estudo. Mas para isso, levamos em consideração o modo de funcionamento descrito por Knack (2020) e, em seguida, buscamos esclarecer nosso deslocamento a partir de *O aparelho formal da enunciação*. (BENVENISTE, 1989):

[...] de um lado, é preciso identificar em Benveniste princípios que autorizariam abordar determinado fenômeno, princípios que podem ser ou não admitidos pelo linguista, devendo ser sinalizados os termos dessa admissão, quando for o caso; de outro lado, é preciso reinterpretar tais princípios no contexto do fenômeno eleito para pesquisa, elaborando uma perspectiva própria de abordagem do fenômeno. Sob esse prisma, o termo *deslocamento* assume também um *estatuto operatório*, configurando-se como um *mecanismo*, como um *instrumento que exerce um modo de pensamento*. (KNACK, 2020, p. 159, grifos da autora).

“As potencialidades de *O aparelho...* são enormes”, afirma Flores (2013, p. 166). Benveniste apresenta um verdadeiro percurso metodológico a partir desse texto (FLORES, 2013; TOLDO, 2018), cujo objeto é “a enunciação no quadro formal de sua realização” (BENVENISTE, 1989, p. 83). Com o quadro formal, sendo um dos aspectos da enunciação, podemos traçar uma linha metodológica que parte do ato, seguindo para a análise da situação em que esse se dá e, por fim, descrevendo os recursos linguísticos (os instrumentos) que tornaram o ato possível (FLORES, 2013). A partir desses pressupostos teóricos é que levantamos a discussão sobre como se organiza, então, esse quadro formal da enunciação nas manifestações discursivas das redes sociais. Em específico, lançamos um olhar sobre como funciona esse quadro quanto às relações *eu-tu* nas manifestações discursivas nas redes sociais.

Cabe antes explorar o primeiro princípio do percurso proposto por Benveniste e compreender a que se refere o ato. Sobre isso, Benveniste afirma:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84).

Portanto, partimos do ato individual de enunciação, o qual estabelece um locutor como condição necessária, cuja enunciação mobiliza também um processo de apropriação do aparelho formal da língua que

se renova sempre que manifestado pelo discurso. É no ato que o locutor enuncia sua posição de locutor (*eu*) e assume a língua, e é também aqui que ele implanta o outro (*tu*) diante de si, sendo indiferente o grau de presença atribuído pelo locutor a este outro (BENVENISTE, 1989). Tendo isso em vista, “esse ato supõe diálogo” (FLORES, 2013, p. 167), toda enunciação supõe um alocutário com quem o locutor dialoga. Verificamos isso em qualquer ato enunciativo, logo, também em postagens nas redes sociais: o usuário sempre irá publicar algo tendo implantado o *outro* como condição, sendo este *outro* os seus seguidores, seus amigos mais próximos, sua família ou mesmo um grupo em específico ao qual aquela enunciação se refere. A questão da referência nos leva à análise da próxima etapa do percurso metodológico benvenistiano: a situação.

De acordo com Benveniste (1989, p. 84), a situação se define na enunciação, em que “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” e para isso implica referência. No discurso, ao se apropriar da língua, o locutor necessariamente refere e o alocutário correfere. “A referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 84); logo, em toda enunciação, incluindo nas redes sociais, estabelece-se relação com fatos do mundo a partir de referências que partem do locutor e, conseqüentemente, do seu contexto situacional. Essas referências são constantemente atualizadas nas redes. O que hoje está em pauta, amanhã já não está, e já adquiriu um novo sentido. Por ser integrante da enunciação, o valor da referência é conferido no emprego:

[...], ou seja, a língua deve ser considerada na medida em que, através do sujeito falante, no ato de enunciação, ela se refere ao mundo. E o centro desse ato de referência é o sujeito falante, que enuncia sua posição de locutor através de índices específicos ou caracteres formais (CARDOSO, 1997, p. 78).

Lançaremos o olhar, em seguida, a esses índices ou caracteres. Dessa maneira, por fim, resta-nos compreender o que Benveniste entende por recursos linguísticos ou instrumentos de realização da enunciação. O linguista indica, de um lado, índices específicos e, de outro, procedimentos acessórios como instrumentos pelos quais o locutor enuncia sua posição

como locutor e se apropria do aparelho formal da língua (BENVENISTE, 1989). Cabe, então, observarmos e descrevermos do que tratam esses instrumentos específicos e acessórios nos dois parágrafos subsequentes.

Em Benveniste, os índices específicos são os “índices de pessoa (a relação *eu-tu*)” (1989, p. 84, grifos do autor); os “índices de *ostensão*” (1989, p. 84, grifo do autor) (índices que delimitam as coordenadas espaciais da enunciação); “termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (1989, p. 85); e as “formas temporais” (1989, p. 85). Em suma, sobre os índices, Aresi afirma que esses: “São as formas específicas das categorias de *pessoa, tempo e espaço*, reveladas na e pela enunciação, e responsáveis por assegurar a referência enquanto condição necessária da enunciação (referência ao ato e à situação de enunciação)”. (2011, p. 272, grifos do autor). Com isso, Benveniste (1989) retoma seus registros e conceitos de textos anteriores como instrumentos, índices específicos, da enunciação.

Quanto aos procedimentos acessórios, de acordo com Flores, sabemos que estão relacionados “à singularidade que cada análise linguística da enunciação evoca, portanto à língua toda”. (2013, p. 169). A noção de procedimento, logo, “está mais relacionada à noção de processo, de modo de organização das unidades, de ‘agenciamento’”. (ARESI, 2011, p. 271-272). A enunciação se vale desses procedimentos, ou seja, propicia condições necessárias para as grandes funções sintáticas, como a intimação, a asserção, a interrogação, e também para as modalidades formais pertencentes ao verbo ou à fraseologia (BENVENISTE, 1989; FLORES, 2013). Flores (2013) ainda nos lembra que Benveniste limita-se a citar esses procedimentos, mas tudo indica que muitos podem ser os mecanismos chamados de procedimentos acessórios da enunciação. Tomamos, portanto, essa noção de procedimento acessório como o movimento de escolhas linguísticas do locutor. Essas escolhas são feitas a partir do aparelho da língua como um todo e assim o locutor se constitui como *eu* na enunciação.

Sendo assim: “Em linhas gerais, o quadro formal da enunciação é constituído pelo ato, no qual estão implicados locutor e alocutário, situação na qual se constitui a referência construída no discurso e os instrumentos de realização, específicos e acessórios”. (FLORES, 2013, p. 167). A partir dessas discussões, Benveniste (1989) aponta o que seria uma outra característica da enunciação, em *O aparelho formal da enunciação* para além da já citada, que acrescenta elementos relevantes quanto ao que chama de quadro figurativo da enunciação. O que caracteriza a enunciação, então, “é a *acentuação da*

relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”. (BENVENISTE, 1989, p. 87). Flores (2013), sobre a seguinte perspectiva benvenistiana, afirma que o diálogo e a enunciação andam sempre juntos:

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 87, grifo do autor).

Tendo em vista o percurso metodológico proposto por Benveniste (1989) em *O aparelho formal da enunciação*, seus apontamentos teóricos e a noção de deslocamento de Knack (2020), propomo-nos a organizar um quadro-síntese com princípios advindos da teoria enunciativa – princípios necessários para a análise das relações enunciativas que se dão nas redes sociais. É importante ressaltar, entretanto, que o nosso objetivo não reside em propor um quadro que seja capaz de esmiuçar detalhes nas realizações enunciativas dessas plataformas, mas sim em realizar um apanhado geral, um quadro capaz de dar conta de resumir os principais princípios da enunciação que são manifestados em relações enunciativas no contexto proposto, das redes sociais. Dessa forma, propomos o seguinte quadro-síntese (Quadro 1):

Quadro 1 – Quadro-síntese de princípios para análise da enunciação nas redes

Princípios da enunciação	Descrição
Princípio 1	<i>Eu</i> só se constitui como locutor quando supõe um <i>tu</i> .
Princípio 2	A relação <i>eu-tu</i> se define a partir do <i>aqui</i> e <i>agora</i> .
Princípio 3	O locutor se apropria da língua como um todo e atualiza suas formas e sentidos sempre que enuncia.
Princípio 4	Os procedimentos acessórios que o locutor particulariza em sua enunciação são efêmeros na <i>reprodução</i> da realidade nas redes.

Fonte: autoria própria³

³ O quadro-síntese foi construído com base em conceitos da teoria da linguagem de Benveniste (1989; 1991).

Para ilustrar os quatro princípios propostos a partir deste quadro-síntese, na seção seguinte, detemo-nos em observar alguns recortes enunciativos da rede social Twitter. Com isso, poderemos comprovar a eficiência ou não desta sintetização para uma aplicação geral nos atos enunciativos realizados nas redes sociais.

Como as redes sociais configuram essa enunciação

Nas seções anteriores, exploramos conceitos enunciativos benvenistianos importantes para pensarmos sobre a questão proposta, além de descrever o que entendemos por poder enunciativo das redes sociais e propor uma relação entre o quadro formal da enunciação e as redes. Nesta seção, voltamo-nos às relações enunciativas na plataforma Twitter, como meio para uma análise ilustrativa do que entendemos do modo como se configura a enunciação nesses contextos das redes sociais. Para isso, partimos dos quatro princípios estabelecidos no Quadro 1 da seção anterior para observar dois recortes enunciativos manifestados no Twitter por usuários – e locutores – dessa rede, selecionados por conterem as expressões “tchau, querida” e “gripezinha”.

Os exemplos ilustrativos escolhidos constituem-se aqui como recortes enunciativos, concebidos como unidades de análise, “como um enunciado que retém as marcas de sua enunciação” (KNACK; SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 517), por meio de determinados procedimentos manifestados na relação *eu-tu*. A partir desses procedimentos, que elencamos como princípios no Quadro 1, ilustramos como as redes sociais configuram a enunciação nos dois recortes a serem explorados a seguir.

Recorte Enunciativo 1 – “Tchau, querida”



Fonte: Tweet de @izabwlla98, 20 de maio de 2020⁴

O primeiro recorte enunciativo escolhido diz respeito à expressão “tchau, querida”, que foi popularizada no ano de 2016⁵. A expressão, à época, estava atrelada ao processo de *impeachment* pelo qual Dilma Rousseff estava passando, mas, antes disso, foi dita pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao se despedir da também ex-presidenta em uma chamada de telefone grampeada. Ao relatar e relembrar a especificidade da realização enunciativa envolvendo essa expressão, ficam-nos claras a continuidade e a temporalidade em Benveniste, “que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais” (1989, p. 86). A expressão “tchau, querida”, desde sua primeira referência, já foi atualizada diversas vezes, sempre que manifestada pelo discurso. O tempo é produzido pela realização individual de enunciação e é isso que define o *agora*, na “inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1989, p. 85). Desse modo, o Recorte 1 – selecionado anteriormente – nos permite ilustrar como essa relação *eu-tu* ocorre nas redes sociais.

⁴ Disponível em: <https://twitter.com/izabwlla98/status/1263112993539268609>. Acesso em: 5 nov. 2021.

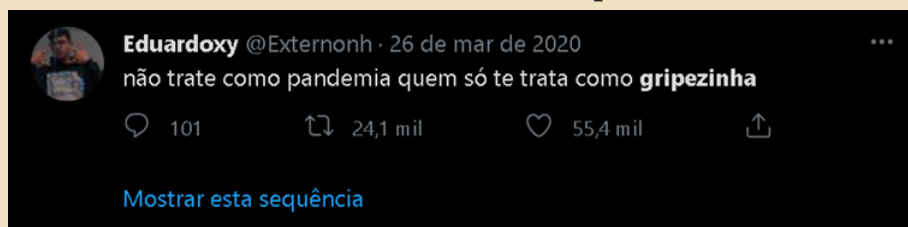
⁵ O ano de 2016 no Brasil foi marcado pelo que muitos hoje chamam de golpe, quando a então presidenta Dilma Rousseff passou por um processo de *impeachment* e foi afastada de seu cargo. Dessa forma, a expressão “tchau, querida” se transformou em motivo de deboche e escárnio contra a política, ao ser resgatada de um grampo telefônico de uma conversa entre os ex-presidentes Lula e Dilma.

Observamos diversos usos e marcas enunciativas próprias das redes sociais no Recorte 1, manifestados pela locutora @izabwlla98. A locutora supõe como alocutários – como *tu* – os demais usuários do Twitter e se constitui como *eu* numa relação que tinha no *aqui e agora* a saída de Regina Duarte do comando da Secretaria de Cultura do Brasil, ocorrida na mesma data da publicação desse *tweet*, em 20 de maio de 2020.

Como destaque para o referido recorte, vamos observar especificamente o uso da *hashtag* (#) #tchauquerida. Em uma apropriação, que é sempre única, a locutora se apropria de uma expressão que já estava na língua e a atualiza em forma e sentido ao empregá-la em uma *hashtag*, e utilizá-la para se referir à saída de outra figura política de seu cargo. Primeiramente utilizada como cordial despedida e em seguida utilizada como apoio ao *impeachment* em seus usos mais conhecidos, a expressão “tchau, querida” se faz coerente para a ilustração da atualização que a enunciação provoca na língua.

A partir dessa breve análise do Recorte 1, somos capazes de perceber e aplicar todos os princípios propostos no Quadro 1, que comentamos em nossos apontamentos até então. Em especial, destacamos a particularização que o locutor realiza da realidade em sua enunciação, e como há uma efemeridade do sentido construído pelos procedimentos mobilizados pelo locutor, “pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 1989, p. 83), sempre que se reproduzem determinadas expressões nas redes. A seguir, exploramos um segundo recorte enunciativo das redes sociais, em específico, do Twitter também.

Recorte Enunciativo 2 – “Gripezinha”



Fonte: *Tweet de @Externonh, 26 mar. 2020*⁶

⁶ Disponível em: <https://twitter.com/Externonh/status/1243018200134103042>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Neste segundo recorte enunciativo, observamos a escolha do locutor usuário do Twitter @Externonh pela expressão “gripezinha” em sua realização de enunciação. Ressaltamos o *aqui* e *agora* da enunciação, posto que o signo “gripezinha”, em março de 2020, foi revestido de um novo sentido, ao ser manifestado no discurso do então presidente Jair Messias Bolsonaro em um pronunciamento nacional em rádio e TV. O ato enunciativo do político se tornou muito polêmico devido à comparação feita por ele entre a Covid-19 – doença causadora de uma das maiores pandemias da história da humanidade – e uma “gripezinha” ou “resfriadinho”. Valendo-se desse contexto, o *eu* do Recorte 2 mobiliza novamente o signo ao assumir *tu*. Desta vez, o locutor enuncia um novo sentido para a expressão, fazendo uma comparação entre os termos “pandemia” e “gripezinha” e relacionando-os com os modos como devemos tratar alguém. Desta forma, a enunciação reafirma a maneira correta de nos referirmos à pandemia e, ao mesmo tempo, diminui a seriedade da expressão “gripezinha” empregada pelo presidente.

Novamente notamos no Recorte 2 a dependência do *aqui* e *agora* para o valor enunciativo dessa realização enunciativa na relação *eu-tu*. Nessa relação o locutor se apropria do aparelho formal da língua para se constituir sujeito (BENVENISTE, 1989) e atualiza as formas e sentidos no ato. Com isso verificamos a particularidade do uso, do ato individual, pelas marcas linguísticas manifestadas pelo locutor em sua enunciação, que coloca em funcionamento a língua.

“A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 82) e por isso que podemos observar nesses recortes usos particulares que constroem valores enunciativos muito interessantes. “Gripezinha”, assim que se tornou expressão polêmica, não demorou muito para ser enunciada em diferentes atos individuais de enunciação que particularizam seu uso sempre que realizados. Com isso observamos a efemeridade dos procedimentos que o locutor faz em sua enunciação, pois estão constantemente em atualização, reproduzindo a realidade.

Considerações finais

Este estudo buscou esclarecer aspectos enunciativos nas redes sociais, especialmente em torno das relações *eu-tu* no quadro formal da enunciação. Para isso, procuramos responder à questão proposta na Introdução, quanto à organização desse quadro na manifestação discursiva das redes sociais no caso dessas relações, com objetivo de explorar e descrever aspectos do processo em um deslocamento teórico a partir de Benveniste. Logo, um olhar voltado ao contemporâneo, a partir dos conceitos enunciativos do linguista, fez-se necessário para o deslocamento deste estudo.

Com os recortes enunciativos propostos, pudemos ilustrar de que forma os princípios para a análise de enunciação nas redes sociais se apresentam efetivamente, compreendendo um pouco mais sobre como se dão as relações *eu-tu* no contexto virtual. Percebemos, principalmente, questões como a efemeridade dos sentidos atribuídos a certas expressões e a constante atualização da língua pelas redes, que reproduzem conceitos, situações, realizações – enfim, a realidade – num *aqui* e *agora* sempre particular, desempenhando função-chave por partirem do presente contínuo da enunciação.

Dessa forma, nosso estudo contribui para os estudos da enunciação, em específico para os estudos que propõem um deslocamento teórico com base em Benveniste, em uma tomada contemporânea da teoria para observar essas plataformas virtuais que estão sempre presentes no nosso cotidiano. Ademais, vale ressaltar novamente que o objetivo deste trabalho não foi de analisar profundamente a enunciação nas redes sociais, mas sim de elaborar um quadro-síntese capaz de satisfazer uma interpretação das realizações enunciativas nas redes a partir de Benveniste, num âmbito geral. Portanto, mais estudo e aprofundamento podem e devem ser empreendidos para a ideal compreensão desse ambiente enunciativo virtual, dada a sua complexidade e abrangência.

Referências

ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 262-275, mar. 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_os_indices_especificos.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1991. 387 p.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989. 294 p.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Benveniste: enunciação e referência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 65-86, jun. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1043>. Acesso em: 27 nov. 2021.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013. 199 p.

KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (org.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 141-163.

KNACK, Carolina; SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. A potencialidade da teoria da linguagem benvenistiana para o estudo da relação língua-indivíduo-sociedade: o caso dos estrangeirismos no português brasileiro contemporâneo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 513-527, set./nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.06>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 419-433, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39001>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TOLDO, Claudia. O aparelho formal da enunciação: que aparelho é este? **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 14, n. 3, p. 424-434, set./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8607>. Acesso em: 27 nov. 2021.

Polifonia e argumentação em “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, à luz de Ducrot

Lairson Barbosa da Costa*
Jair Alcindo Lobo de Melo**

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar como se dá o processo de construção de sentidos (na língua) instaurados no discurso por meio da polifonia e da argumentação. Com base na Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, especificamente na Teoria Polifônica da Enunciação e na Teoria dos *Topoi*, este trabalho analisa o artigo de opinião “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, de Mariana Barreto, publicado no *GGN: o jornal de todos os Brasis*. O artigo, além de ser uma revisão bibliográfica, faz a análise empírica de um artigo de opinião. Apresentamos o percurso feito por Ducrot e colaboradores para construir essa teoria que orienta o desenvolvimento das pesquisas em Semântica Argumentativa, com ênfase naquelas que dizem respeito ao recorte feito neste trabalho: argumentação, polifonia, enunciado e *topoi*. Ao final, consideramos, por meio da análise que empreendemos, ser possível tanto para os professores quanto para os alunos o entendimento de como se dá o processo de construção de sentido na língua, bem como das estratégias argumentativas por meio da polifonia, do enunciado – locutor e enunciator(es) – e da teoria dos *topoi* argumentativos.

Palavras-chave: Teoria da argumentação na língua; polifonia; enunciado; *topoi*.

* Instituto Federal do Pará, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará, Professor de Língua Portuguesa. ORCID 0000-0002-0431-0415.

** Instituto Federal do Pará, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Taubaté-SP, Professor de Língua Portuguesa. ORCID /0000-0002-7775-2599.

Polifonía y argumentación en Brasil , por fin podemos añadir la hipocresía, la arrogancia y la cobardía a nuestras señas de identidad, a la luz de Ducrot

Abstract

El objetivo de este trabajo es presentar cómo se produce el proceso de construcción de significados en el lenguaje, establecido en el discurso a través de la polifonía y la argumentación. Con base en la Teoría de la Argumentación en el Lenguaje, de Oswald Ducrot y colaboradores, específicamente en la Teoría Polifónica de la Enunciación y la Teoría del Topoi, este trabajo analiza el artículo de opinión “Brasil, por fin podemos añadir hipocresía, arrogancia y cobardía a nuestras señas de identidad”, de Mariana Barreto, publicado en GGN: el periódico de todos los Brasis . El artículo, además de ser una revisión bibliográfica, hace un análisis empírico de un artículo de opinión. Presentamos el camino recorrido por Ducrot y colaboradores para construir esta teoría que orienta el desarrollo de la investigación en Semántica Argumentativa, con énfasis en los que conciernen al corte realizado en este trabajo: argumentación, polifonía, enunciación y topoi. Al final, consideramos, mediante el análisis que realizamos, que es posible que tanto los profesores como los alumnos comprendan cómo se produce el proceso de construcción del significado en la lengua, así como las estrategias argumentativas a través de la polifonía, el enunciado -hablante y enunciadador(es)- y la teoría de los topoi.

Palabras clave: Teoría de la Argumentación en el Lenguaje; Polifonía; Enunciado; Topoi.

Introdução

Desde nosso primeiro contato – ainda na graduação, depois no mestrado e agora no doutorado – com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot e colaboradores, em particular com a Teoria dos *Topoi*¹ e mais recentemente com a teoria dos blocos semânticos², vimos nela uma excelente contribuição para as nossas práticas como professores no ensino de leitura e produção de texto. Essas práticas continuam sendo desenvolvidas por nós nos diversos níveis de ensino da Instituição onde trabalhamos. Um exemplo da contribuição dessa teoria é o trabalho de Elenice Maris Larroza Andersen, *O tu que reescreve o eu: uma análise polifônica da reescritura na formação do professor de língua materna*, que mostra como a polifonia de Ducrot pode, conforme afirma Barbisan (2008), ser entendida como uma teoria que ajude os alunos a identificarem “a presença do *tu* no discurso do *eu* e, pelo trabalho de reescritura em sala de aula, ensine-os a produzir textos”.

Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica, mas também uma análise empírica de um artigo de opinião. Para a pesquisa bibliográfica, procedemos à leitura de obras que consideramos importantes para explicar os conceitos-chave da Teoria da Argumentação na Língua; para a análise do artigo de opinião, selecionamos como *corpus* excertos do artigo de autoria de Mariana Barreto: “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”³, publicado no jornal GGN: *o jornal de todos os Brasis*, a fim de, por meio dos conceitos previamente escolhidos, fazermos breve análise que possibilite mostrar ser possível a aplicação da teoria de Ducrot a textos utilizados em sala de aula. Ainda como estratégia metodológica, apresentamos o percurso feito por Ducrot e colaboradores para construir essa teoria que orienta o desenvolvimento das pesquisas em Semântica Argumentativa, com ênfase naquelas que dizem respeito ao recorte feito neste trabalho: argumentação, polifonia, enunciado e *topoi*. Não seguimos linearmente a sequência cronológica desses percursos.

1 Interessam-nos neste trabalho os *topoi* que, segundo Ducrot (apud MOURA, 1998, p. 177-178), “são fontes de discurso, [...] como a garantia que assegura e valida a passagem de uma ideia a uma outra ideia, de um argumento a uma conclusão. [...] pois no início da teoria dos *topoi* havia a tendência (uma tendência equivocada) de apresentar o *topos* como um princípio inferencial [...]”.

2 Por questão de espaço e de metodologia, não tratamos dessa fase da TAL.

3 Disponível em: <https://jornalggn.com.br/opiniao/brasil-enfim-podemos-juntar-a-hipocrisia-a-arrogancia-e-a-covardia-as-nossas-marcas-identitarias-por-mariana-barreto/>.

Consideramos na análise do artigo “Brasil, enfim podemos...” o enunciado e seus constituintes: locutor e enunciador(es) – a argumentação pelo viés da polifonia do enunciado –, os que marcam a polifonia, uma vez que o objetivo deste artigo é apresentar como se dá o processo de construção de sentidos na língua, instaurados no discurso por meio da polifonia e da argumentação.

Primeiras considerações: enunciação, enunciado, polifonia, argumentação e *Topoi*

Para Ducrot (1967), a enunciação é um acontecimento que se dá pelo aparecimento do enunciado. Tal acontecimento tem caráter estritamente temporal. Nele, algo que não existia passa à existência, porém não mais existirá depois. Essa aparição momentânea do enunciado, a que Ducrot chama de enunciação, tem sua origem em um sujeito falante, cujo objetivo é comunicar um sentido a alguém. Para Ducrot e Anscombre (1994, *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 56), a enunciação é a “atividade da linguagem exercida por quem fala no momento em que fala”. O enunciado, para Ducrot (1987, p. 164), “traz consigo uma qualificação da enunciação”, de modo que constitui o sentido do enunciado.

Com relação à argumentação, Ducrot (1987, p. 164) sustenta ser o argumento “um enunciado que, ao ser dito, por sua significação leva a uma outra significação, uma conclusão. O autor ressalta que a “significação” deve ser usada para caracterizar semanticamente uma frase, ao passo que o sentido, para caracterizar semanticamente o enunciado. Ducrot (2002, p. 7) afirma que o sentido provém do discurso – encadeadores argumentativos –, ou seja, “sequência de duas proposições (no sentido sintático do termo) ligadas por um conector”.

É nessa descrição da enunciação constituindo o sentido que devemos distinguir o autor das palavras (locutor) e os agentes dos atos ilocucionários (enunciadores), conforme veremos adiante.

Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, em 1983, apresentam, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, o artigo *L'argumentation dans la langue*, considerado basilar na construção teórica da Teoria da

Argumentação na Língua. Nesse artigo, numa abordagem semântico-argumentativa, os autores tratam a argumentação como a função mais importante da linguagem (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983).

Para Ducrot, como expressa na Teoria, a argumentação está inscrita na própria língua:

A frase tem indicações sobre as relações entre os interlocutores e toda a minha teoria sobre a argumentação está destinada a justificar esta ideia [...] mostrar que a frase – e, portanto, a língua – contém alusões à atividade da fala, contém alusões sobre o que fazemos quando falamos. (DUCROT, 1988, p. 64).

A teoria de Ducrot, segundo Jacob (1990), está em oposição à ideia de que “o sujeito falante apresenta um argumento como justificativa para uma determinada conclusão”, ou seja, ao fato de o argumento conter um fato e se constituir na apresentação de uma razão. Isso, segundo Ducrot, é não creditar a conclusão à Linguística, mas à lógica, à Psicologia ou à Sociologia. Assim, a razão, para Jacob (1990, p. 157), “se decompõe em um *argumento* e uma *lei*, sendo esta a responsável pelo ‘salto’ do argumento para a conclusão”. O autor dá o seguinte exemplo:

(A): *Você é amigo de espiões*; (C): *Você é um espião*; (L): *“Diga com quem anda que direi quem és”*

Jacob (1990) diz que, seguindo a perspectiva apresentada anteriormente, “esta sequência argumentativa seria analisada por meio da identificação de uma lei (um princípio geral comum aos falantes – [L]), a qual, somada a um argumento (uma informação específica sobre um estado de coisas do mundo, um fato – [A]), formaria a razão responsável pela conclusão (C)”. Esse exemplo, segundo Lebler (2020), se apresenta como um discurso argumentativo que contém:

[...] algumas condições, quais sejam: possuir dois segmentos, um denominado *argumento* (A) e outro *conclusão* (C). A deve indicar um fato F, que confere ao argumento A a possibilidade de ser falso ou verdadeiro. Já a conclusão C pode ser inferida a partir do fato F. O autor argumenta que, nessa

concepção argumentativa, o papel desempenhado pela linguagem é muito reduzido, visto que o laço que une A e C não tem relação alguma com a língua, apenas com o fato que veicula”.

Ducrot (*apud* MOURA, 1998, p. 4) não concorda com a perspectiva da análise do exemplo de Jacob. Tal posicionamento é reiterado por Ducrot ao dizer – em entrevista a Moura – que lhe parece “que a ideia geral que domina todo o meu trabalho é a percepção de que a língua (mais precisamente, deveríamos falar em discurso) não pode ser reduzida à função informativa e que as frases da língua comportam, semanticamente, elementos que não equivalem às condições de verdade” e que seus trabalhos com Anscombre (1995), entre outros, embora reconhecendo divergências em suas pesquisas anteriores, fazem descrição integral da língua sem a utilização da noção de condição de verdade.

Em relação aos *topoi*, importa-nos para o escopo de nosso artigo a segunda etapa da Teoria da Argumentação na Língua, especificamente o surgimento da teoria dos *topoi* argumentativos, que Ducrot assume como uma solução para a vertente apresentada na versão anterior em que o valor argumentativo era definido com base no conjunto de conclusões possíveis para um enunciado.

Nessa nova vertente da TAL (DUCROT, 1989), os princípios argumentativos são trazidos para o interior do enunciado, sendo o *topos*, ou seja, o princípio convocado pelo enunciado, o responsável pela possibilidade de conclusões semelhantes ou opostas.

Nas seções seguintes, detalhamos um pouco mais os conceitos aqui tratados.

Argumentação em Ducrot

A Teoria da Argumentação na Língua é baseada nos trabalhos publicados, no final dos anos 1970, por Ducrot *et al.* (1980): *Les mots du discours*; Anscombre e Ducrot (1983): *L'argumentation dans la langue*; Ducrot (1984): *Le dire et le dit*; Anscombre (1995): *La théorie des topoi: sémantique ou rhétorique?*

Os estudos de Ducrot são orientados por uma concepção estruturalista integrada, porque rejeita a concepção de língua como conjunto de estruturas e regras independente de toda enunciação e do contexto. Nos estudos elaborados pelo autor, é possível observarmos elementos da pragmática, dos estudos do discurso, muito embora a preocupação de Ducrot seja descrever a língua. O linguista francês nega a ideia de que esta tem primeiramente uma função referencial e que o sentido do enunciado se julgue em termos de verdade e falsidade.

Ducrot faz uma crítica à concepção retórica de argumentação; para ele, a Retórica ocupa-se dos fatos, dos valores, dos *topoi*, das crenças, em suma, de todos os elementos que levam à argumentação, a uma determinada conclusão, e não à língua em si. Para o autor, a conclusão não se explica por intermédio do fato, mas pela própria forma linguística. Ducrot começa a analisar certos enunciados que se referem ao mesmo fato, mas que levam a conclusões contrárias, diferentes, no mesmo contexto. Exemplo: a) O que você achou do jogo do Flamengo?; b) O time jogou pouco; c) O time jogou um pouco. Observemos. Temos o mesmo fato: O Flamengo jogou, com duas estruturas linguísticas distintas, as quais possibilitam diferentes conclusões: uma conclusão negativa de que o time teve um desempenho abaixo do esperado; outra positiva que nos leva à compreensão de que o time, pelo menos, tentou jogar, se esforçou minimamente. Ou seja, temos os mesmos elementos (time, fato, contexto), mas conclusões bem diferentes, porque a forma linguística utilizada leva a direções argumentativas, leva a orientações completamente diferentes e até opostas.

No exemplo “Maricota é inteligente”, o aspecto objetivo desse enunciado seria que este serve para descrever Maricota. O aspecto subjetivo seria que o locutor do enunciado tem uma espécie de admiração por Maricota. Por fim, o aspecto intersubjetivo seria que um enunciado como esse permite ao locutor que fale com seu interlocutor ou que se dirija ao seu interlocutor no sentido de que se passe a confiar em Maricota ou se passe a dar credibilidade a Maricota.

Para Ducrot (1988), o aspecto objetivo é o que se denomina denotação nos estudos da semântica e os aspectos subjetivo e intersubjetivo são comumente denominados conotação. O autor quer eliminar essa dicotomia denotação-conotação, pois, para ele, a linguagem não tem uma parte objetiva nem os enunciados descrevem a realidade (a teoria para

Ducrot é não veritativa). Se a linguagem ordinária, em algum momento, se torna objetiva, é através dos aspectos objetivos e subjetivos (DUCROT,1988).

Ducrot (1988) assevera que, se a linguagem ordinária (do dia a dia) descreve a realidade, isso se dá por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, e a esses aspectos ele denomina valor argumentativo dos enunciados. Argumentação, para o autor, seria a reunião dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, mas com a orientação argumentativa que é gerada no enunciado a partir do uso de determinado elemento linguístico. Por essa razão, Ducrot diz que a língua é fundamentalmente argumentativa, porque suas estruturas, quando utilizadas em determinado enunciado, permitem algumas orientações e estão ali em razão dos aspectos subjetivos e intersubjetivos (aspectos que têm a ver com o uso da linguagem e, consequentemente, com a sua funcionalidade).

Ducrot (1988) assevera que o valor argumentativo de uma palavra ou de um termo de uma estrutura é a orientação que essa palavra dá ao discurso.

Na verdade, no meu ponto de vista, o emprego de uma determinada palavra, de uma determinada expressão linguística, torna possível ou não uma determinada continuação do discurso e o valor argumentativo de uma palavra é exatamente o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação do discurso que está, de alguma forma, relacionado com o emprego dessa palavra naquele discurso. (DUCROT, 1988, p. 51).

Quando utilizamos uma palavra, esta permite que o discurso continue numa dada direção. Isso para Ducrot é a argumentação. Essa direção também é ao mesmo tempo o sentido, ou seja, o valor semântico do enunciado que, ao ser produzido por alguém, carrega um sentido. Significação é o valor semântico da frase. Segundo Ducrot:

O enunciado é a realidade empírica, observável, e a frase é uma entidade teórica linguística, construída pelo linguista. [...] Recordo que chama sentido ao valor semântico do enunciado e significação ao valor semântico da frase. (DUCROT, 1988, p. 65).

A frase está para a língua; descrever as frases é descrever uma língua. O enunciado está para o discurso. Quando descrevemos um grupo de enunciados que formam um texto, estamos descrevendo um discurso. A enunciação é um acontecimento histórico (e, portanto, único) que consiste na aparição *hic et nunc* (aqui e agora) de um enunciado.

Teoria polifônica da enunciação de Ducrot e colaboradores

Discutir a polifonia nos permite observar aspectos da significação e da enunciação funcionando argumentativamente. A TAL descreve os fenômenos ativados por determinados elementos linguísticos e que são considerados as marcas de argumentação. A Teoria Polifônica da Enunciação é uma teoria dentro da TAL, em que Ducrot mostra que o sentido do enunciado é também polifônico e, por isso, ele também é argumentativo.

Ducrot (1988, p. 15), ao trazer o termo polifonia⁴ para a Linguística, questiona a unicidade do sujeito falante, postulando que um enunciado, como manifestação particular ou ocorrência *hic et nunc* (1987, p. 164), pode ser perpassado por mais de uma voz. O autor do enunciado não se expressa diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, certo número de personagens linguísticos (1988, p. 16).

O princípio da unicidade do sujeito a que Ducrot se opõe determina que, em cada enunciado, há somente uma pessoa que fala e que possui três propriedades: 1) é dotada de uma atividade psicofisiológica indispensável à produção do enunciado; 2) é a responsável pelos atos ilocutórios (ordem, pergunta, asserção etc.) realizados na produção do discurso; 3) é designada em um enunciado pelas marcas de primeira pessoa (o “eu” que aparece no texto). Diz o semanticista: “Considera-se como óbvio que este ser designado por “eu” é, ao mesmo tempo, o que produz enunciado e também aquele cujo enunciado expressa as promessas, asserções etc.” (DUCROT, 1987, p. 179).

Ducrot começa a analisar determinados enunciados da língua para mostrar que nem sempre as coisas funcionam desse jeito. Observe o discurso relatado no enunciado abaixo:

4 Para Ducrot (1984/1987 *apud* FROSSARD, 2008, p. 206), polifonia é a possibilidade de “haver mais de um sujeito em um discurso, como asseverava Bakhtin” e de “ser perfeitamente possível estarem presentes em um único enunciado vários sujeitos [...]”

“Eu escutei quando o Paulo disse: ‘eu irei amanhã às 2 horas.’”

Primeiro “eu” – L1 (responsável por todo o enunciado)

Segundo “eu” – L2 (responsável pelo discurso relatado)

Nesse exemplo temos dois “EUs”, que não coincidem com o mesmo sujeito. O primeiro “eu” é do sujeito que produziu esse enunciado como um todo; o segundo “eu” é responsável ou relacionado com o elemento que produziu o segmento que está entre aspas, que é o discurso relatado. Temos assim um exemplo de dupla enunciação, que tem dois locutores diferentes, um subordinado a outro. Nesse caso, temos um responsável maior – encarregado do enunciado como um todo –, e um responsável menor, cuja responsabilidade se dá apenas pelo segmento que está entre aspas, ou seja, o discurso relatado.

Para Ducrot não se pode dizer que o “eu” se refere ao sujeito responsável pelo discurso como um todo, porque é possível haver mais de um “eu” remetendo a sujeitos diferentes no mesmo enunciado. Esse segundo “eu” não foi o produtor dessa enunciação, trata-se de um sujeito de uma outra enunciação, que foi recuperado antes dessa. Essa consideração já é suficiente para invalidar o princípio da unicidade do sujeito falante.

O locutor, segundo Ducrot (1987), não é sinônimo de produtor do texto, esses sujeitos não coincidem. Observe o exemplo de um documento escolar: “Eu, fulano de tal, autorizo meu filho a... Assinado...”. O “eu” refere-se ao pai, responsável social e linguisticamente, mas o autor do texto é a secretária ou outro funcionário que elaborou e padronizou o documento. O autor empírico do enunciado nem sempre é quem se responsabiliza por ele. Ducrot (1987) sustenta que, para definir o sujeito da enunciação, há que se considerar três funções diferentes: locutor (L), sujeito empírico (SE) e enunciador (E) (1988, p. 16).

1 – O locutor (L) é aquele que se apresenta como responsável pelo discurso, a quem se referem as marcas de primeira pessoa do discurso. Ducrot entende por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu enunciador, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado, é a ele que refere o pronome “eu” e as outras marcas da primeira pessoa (DUCROT, 1987, p. 182). O locutor, segundo Ducrot (1987, p. 188), divide-se em dois seres do discurso, ambos constituídos no sentido do enunciado “o locutor enquanto tal” (por abreviação L) e o locutor enquanto ser do mundo (“λ”)

O locutor enquanto tal (L) é o responsável pela enunciação, “considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade”. Nesse sentido, “L”, tendo tão somente a ação de realizar o ato da enunciação, pode ser, inclusive, um ser diferente do autor efetivo do enunciado. O locutor enquanto ser do mundo – λ – “é uma pessoa completa” que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado” (idem, p. 188). O “ λ ” é uma pessoa do discurso, diferente do sujeito empírico, que é externo ao discurso. Segundo Ducrot (1987, p. 188), “de um modo geral, o ser que o pronome designa é sempre “ λ ”, mesmo se a identidade deste “ λ ” só fosse acessível através de seu aparecimento como “L”.

2 – O sujeito empírico (SE) é o autor efetivo, o produtor do enunciado, mas determinar quem é o autor efetivo do enunciado é muito mais difícil do que se poderia acreditar (DUCROT, 1988, p. 16). A dificuldade de determinar o sujeito empírico, para Ducrot, não é um problema linguístico. O linguista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado, ou seja, o que interessa ao semanticista é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção (DUCROT, 1988, p. 16).

3 – Os enunciadores (E) são pontos de vista que o locutor apresenta em seu discurso, assumindo determinadas posições a respeito desses enunciadores. Na teoria da polifonia, o enunciado apresenta múltiplos pontos de vista e o locutor toma atitudes em relação a esses pontos de vista (DUCROT, 1988).

Para entendermos esses pontos de vista que estão dentro de um enunciado, Ducrot cita o exemplo de uma lata de lixo que está no meio da rua na França: nela (lata de lixo) está escrito “não duvidem de colocar o lixo em mim”. Vem, então, a pergunta: “Quem é o sujeito empírico que produziu esse enunciado na lata do lixo?” Pode ser o autor da campanha publicitária, pode ser alguém responsável pela prefeitura e que criou a campanha, pode ser o prefeito, pode ser qualquer pessoa que tenha criado esse enunciado e tenha mandado colocar impresso na lata do lixo. O “mim” se refere a um locutor, que nesse caso é a lata do lixo, que não é o único locutor; temos também um ponto de vista, segundo o qual o lixo deve ser jogado na lixeira e não no meio da rua; esse ponto de vista é denominado enunciador por Ducrot.

Os conceitos de polifonia e enunciado aqui expostos são os que interessam para a nossa análise.

Teoria dos Topoi argumentativos

Como vimos anteriormente, a teoria dos *topoi* argumentativos dá nova luz aos estudos da argumentação de Ducrot. Já não era possível, pela teoria da forma padrão, a sustentação de que a argumentação estava somente na língua, uma vez que um mesmo operador argumentativo encadeava diferentes conclusões. A teoria que sustentava a concepção de argumentação como um conjunto de conclusões possíveis para um enunciado apresenta dificuldades de se manter. Ducrot (1989) desenvolve, então, a noção de *topos* argumentativo. Essa nova fase da teoria se deu pelo fato de existirem problemas na forma padrão. Um desses problemas era que, “em algumas frases, a alteração dos operadores argumentativos não fazia com que a classe das conclusões fosse diferente”, conforme os exemplos de Ducrot com as expressões “quase” e “apenas”.

“São quase oito horas”; (2) “São apenas oito horas”; (3) “São oito horas”.

Na comparação das expressões (1) e (2) com a expressão (3), na qual não há o operador argumentativo, dever-se-ia ter, pela forma padrão da TAL, conclusões diferentes. Segundo Ducrot (1989, *apud* CAMPOS, 2007, p. 145): “à expressão (1) podemos encadear uma conclusão do tipo “é tarde”; à (2) podemos encadear uma conclusão como “é cedo”. Mas podemos encadear à expressão (3) tanto a conclusão que demos à (1) quando à que demos à (2).

Tal exemplo torna evidente a restrição da força dos operadores. Daí a importância das noções de polifonia e de *topos*.

Algumas das diferenças dessa nova teoria para a teoria padrão são expostas a seguir.

Iniciamos com a forma como a argumentação era descrita nessa teoria padrão: a partir dos enunciados, buscando a definição do ato de argumentação ali presente. Na teoria dos *topoi*, a descrição, a partir dos enunciadores, busca a identificação do caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista presentes no enunciado, ou seja, “o valor argumentativo dos enunciados passa a depender da existência de um enunciador que argumenta, quer ele se identifique com o locutor, quer não se identifique.” (CAMPOS, 2007).

Campos (2007) aponta duas condições para que o ponto de vista do enunciador seja considerado argumentativo: 1) servir para justificar uma determinada conclusão – explícita ou implícita no enunciado; 2) poder ser ou não assumida pelo locutor. É nessa segunda condição que se encontra a noção de *topos*, responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão; é o *topos* que intermedeia o argumento e a conclusão.

Ainda segundo Campos (2007), os *topoi* apresentam três propriedades: universalidade, generalidade e gradação. Em relação a serem universais, “não significa que de fato o sejam, mas que são apresentados no enunciado como se fossem compartilhados por uma coletividade – são comuns pelo menos ao enunciador e ao enunciatário”. Quanto à generalidade, os *topoi* são gerais, porque se aplicam a um grande número de situações, não apenas à situação do momento em que se fala; Relativamente a serem graduais, significa que permitem “a passagem para a conclusão e que os *topoi* relacionam duas escalas, tal que o movimento em uma delas implica movimento também na outra, e a direção do movimento de uma condiciona a direção do movimento da outra [...]”. (CAMPOS, 2007, p. 145).

A TAL, contudo, passa por nova revisão nos anos 1990 com a publicação do artigo de Ducrot (1999), “Os *topoi* na teoria da argumentação na língua”, no qual este autor

[...] recusa a concepção própria da teoria dos *topoi* de argumentação, como uma realização discursiva constituída por argumentos e conclusões, em favor da noção de “encadeamento discursivo”, que teria a vantagem de assumir uma dependência entre argumento e conclusão, que se constituiriam mutuamente (CAMPOS, 2007, p. 197).

Ducrot reconhece que os trabalhos que desenvolveu sob a perspectiva da teoria dos *topoi* argumentativos não ficaram isentos de uma abordagem retórica, ou seja, que a teoria dos *topoi* introduzia um elemento externo ao estudo da argumentação na língua, uma vez que tratava a argumentação como se existissem argumentos que conduzissem a conclusões determinadas, e principalmente argumentos independentes das conclusões.

Para a análise que faremos do artigo “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, é

importante a postulação dos dois tipos de *topoi* aplicados no conceito de gradualidade⁵ voltado para a descrição do léxico na língua: *topoi* intrínsecos e extrínsecos, em que, segundo Ducrot (*apud* CARNEIRO, 2006, p. 54), “os primeiros referem-se à significação de unidade lexical, ligada à própria significação das palavras, ao passo que os segundos relacionam-se com os encadeamentos conclusivos”. Para Carneiro (*idem*, p. 54), a postulação desses tipos de *topoi* deu uma nova perspectiva em termos de pesquisa para a TAL.

Reiteramos que, pelo escopo deste artigo e pela delimitação do espaço, não tratamos aqui da fase atual da TAL: a Teoria dos Blocos Semânticos.

Análise do texto *Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia...*

Lembre-mo-nos de que a análise do texto aqui feita está baseada na teoria polifônica e na teoria dos *topoi*, e de que não tomamos por base a teoria mais recente de Ducrot e Carel: a dos blocos semânticos – enfoque que, conforme visto na seção anterior, não tratamos neste artigo.

Para esta análise, dividimos o texto “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias” em quatro excertos.

Primeiramente procuramos identificar: o locutor (L) – responsável, conforme proposto em Ducrot (1987), pela enunciação dos enunciados como um todo –; os possíveis enunciadores (marcas identitárias, relações de compadrio, mundo, Vaza Jato⁶ e *The Intercept*⁷, elite econômica e intelectual, jornalista Mino Carta); e os posicionamentos do locutor em relação aos enunciadores. Em seguida, aplicamos a teoria da polifonia e dos *topoi* nesses excertos.

5 É uma relação semântica estabelecida entre palavras, no âmbito do sistema linguístico, a qual fortalece ou enfraquece argumentativamente as expressões assim relacionadas.

6 Vazamento de conversas realizadas pelo aplicativo Telegram entre o então juiz Sergio Moro, o então promotor Deltan Dallagnol e outros integrantes da Operação Lava Jato.

7 Jornal on-line independente lançado em fevereiro 2014.

EXCERTO 1

O Brasil sempre foi um país hipócrita, covarde e arrogante, poucas vezes tive dúvidas. No entanto, visualizar isso era um pouco difícil, as evidências pareciam frágeis porque sempre combinadas às nossas marcas identitárias primordiais: a alegria, a tolerância, o imprevisto etc. Nossa população, ainda que miserável, dos pontos de vista material e simbólico, é alegre, nossas intolerâncias não ferem, não excluem, não reproduzem as desigualdades, porque as relações de compadrio são seus freios, nosso imprevisto resolve todo e qualquer problema de ordem institucional, burocrática, quer seja de ordem pública ou privada. Todavia, nos dias de hoje, colocaram o retrato de nossa figura podre na sala de estar e o mundo o fotografa e o compartilha sem cessar.

O excerto em análise inicia com um argumento que convoca um ponto de vista do locutor e é assumido por ele, no momento em que faz esta enunciação: “O Brasil sempre foi um país hipócrita, poucas vezes ‘tive’ dúvida”. A marca pronominal de primeira pessoa (“eu”, embora oculto) dá mostra de que é a voz do próprio locutor que aí aparece. O *topos*⁸ *aí pode ser “o brasileiro é hipócrita, covarde e arrogante”*.

Na sequência desse excerto, segundo e terceiro períodos, o locutor (L) traz nas vozes dos enunciadores marcas identitárias e relações de compadrio – “sempre combinadas às nossas marcas identitárias primordiais: a alegria, a tolerância, o imprevisto etc.” – para justificar a dificuldade de visualizar sua afirmação inicial. Nessa sequência, os topoi podem ser: “o brasileiro é alegre, tolerante etc.” ou “o brasileiro não é excludente”, perspectiva não aprovada pelo locutor. Vemos aqui que o locutor opta por um topos que se desvia do padrão de expectativa do início do discurso. No último período, aprovando a perspectiva do enunciador desconhecido, o locutor retoma seu argumento inicial, reiterando-o.

EXCERTO 2

As últimas mensagens publicadas por nossa melhor série, a Vaza Jato, produzida pelo *The Intercept*, mostram a elite econômica e intelectual

8 Topos, no dicionário da Língua Portuguesa, significa: tema ou motivo tradicional; lugar-comum retórico. Os *topoi* são lugares comuns que as pessoas utilizam como ponto de partida de uma argumentação.

dos magistrados de Curitiba discutindo os infortúnios experimentados pelo ex-presidente Lula (sim, faço questão de escrever ex-presidente porque faz parte da nossa arrogância insistir em apagar o passado e eu não incorrerei no erro) e sua família; assim como as repercussões sobre os imbróglios envolvendo os incêndios e demais arbitrariedades que acometem a Amazônia, expressam uma certeza: somos hipócritas, arrogantes e covardes.

Nesse excerto, o locutor (L), na clara tentativa de reiterar seu argumento inicial – agora mais detidamente com relação ao que ele considera não só covardia contra Lula e sua família, mas também arrogância por parte dos enunciadores (“elite econômica e intelectual dos magistrados de Curitiba”) –, traz as vozes de dois enunciadores: a “Vaza Jato” e a *The Intercept*. São as perspectivas desses enunciadores, aprovadas pelo locutor, que “mostram a elite econômica e intelectual dos magistrados de Curitiba discutindo os infortúnios experimentados pelo ex-presidente Lula e sua família”. Como *topos*, nesse caso, podemos colocar: A elite econômica e intelectual brasileira agiu covarde e arrogantemente contra Lula e sua família.

EXCERTO 3

Para o mundo, a Amazônia queima, ou é liquidada diriam os mais antigos, vítima da irresponsabilidade de um presidente, reconhecido, nomeado e classificado como um homem de extrema-direita – o que é majoritariamente ignorado entre nós –, que governa o país repelindo insolente e mentirosamente dados, fatos e realidades. Ouvi recentemente do jornalista Mino Carta que “Bolsonaro é um produto genuinamente nacional” e o é: hipócrita, arrogante e covarde, como todos e todas nós, da elite à ralé [...].

O locutor (L), nesse excerto, convoca a perspectiva do enunciador “mundo”, assumindo com este a posição de quem concorda, para atestar o que considera a irresponsabilidade do atual presidente em relação à Amazônia que, segundo essa voz, “queima, ou é liquidada, vítima da irresponsabilidade de um presidente [...]”. Outro enunciador é convocado pelo locutor (L) ao colocar a perspectiva do jornalista e empresário Mino

Carta⁹, que faz a seguinte afirmação a respeito de Bolsonaro: “é um produto genuinamente nacional”. O locutor, enfatizando seu posicionamento concordante com este enunciador, acrescenta: “e o é: hipócrita, arrogante e covarde, como todos e todas nós, da elite à ralé [...]”. Temos aqui os seguintes *topoi*: Amazônia queima pela irresponsabilidade do presidente ou o presidente é irresponsável.

EXCERTO 4

Nossas novas marcas identitárias resistem bem às exceções, porque ainda não nos demos conta que viraram regras.

No excerto final, o locutor (L) retoma o enunciador “marca identitária”, concordando com ele, para reforçar o fato de que no Brasil as regras viraram exceções, mas o país não se deu conta disto. *Topos*: Marcas identitárias não permitem que o país veja que suas exceções viraram regras.

Com relação ao jogo de convocação das vozes presentes na totalidade dos excertos, percebemos dois posicionamentos assumidos pelo locutor:

Concorda, na maioria das vezes, com os enunciadores, a exemplo dos enunciadores mundo, Vaza Jato e *The Intercept*, elite econômica e intelectual, e jornalista Mino Carta.

Contrapõe-se aos enunciadores “marcas identitárias” e “relações de compadrio”.

O posicionamento de concordância do locutor (L) com a maioria dos enunciadores que aparecem nos excertos acima parece-nos estar de acordo com os movimentos argumentativos engendrados por ele na construção de sua argumentação.

⁹ Demetrio Carta (Mino Carta) é um jornalista influente e empresário ítalo-brasileiro, fundador e diretor de redação da revista semanal brasileira *Carta Capital*, publicação marcada por uma linha editorial assumidamente alinhada à esquerda política. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/CartaCapital>.

Considerações finais

Com base na análise que fizemos do artigo “Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias”, consideramos ser possível tanto para os professores quanto para os alunos o entendimento de como se dá, quando da leitura de textos, o processo de construção de sentido na língua, bem como das estratégias argumentativas por meio da polifonia e dos constituintes do enunciado – locutor e enunciador(es) – e da teoria dos *topoi* argumentativos.

Para chegarmos a essa conclusão, foi importante a metodologia adotada durante a construção deste artigo, ou seja, a apresentação do percurso que Ducrot e seus colaboradores empreenderam para construir a Teoria Polifônica da Enunciação e a Teoria dos *Topoi* Argumentativos, bem como dos conceitos de polifonia, enunciado e *topoi*, com os quais pudemos analisar os excertos do artigo que encabeça o título de nosso trabalho.

Esperamos que, por meio deste artigo, incentivemos professores e alunos a aplicarem nas análises de outros textos as teorias de Oswald Ducrot (e de seus colaboradores), que consideramos um dos mais instigantes teóricos da teoria da enunciação, a fim de também entenderem esse processo de construção de sentido na língua e as estratégias de argumentação.

Referências

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. O *tu* que reescreve o *eu*: uma análise polifônica da reescritura na formação do professor de língua materna. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 48-56, jan./mar. 2008.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la langue. **Coll. Philosophie et Langage**. Bruxelas: Pierre Mardaga Éditeur, 1983.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Hermès**, n. 15, p. 185-198, 1995.

BARBISAN, Leci. Texto, discurso: teorias e ensino. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 5-6, jan./mar, 2008.

BARRETO, Mariana. Brasil, enfim podemos juntar a hipocrisia, a arrogância e a covardia às nossas marcas identitárias. **GGN: o jornal de todos os Brasis**. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/opinioao/brasil-enfim-podemos-juntar-a-hipocrisia-a-arrogancia-e-a-covardia-as-nossas-marcas-identitarias-por-mariana-barreto>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

CARNEIRO, Watersar José de Mesquita. **O encadeamento argumentativo na teoria da argumentação na língua**. 2006. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2006.

DUCROT, Oswald. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

DUCROT, Oswald. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Tradução de Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez. Cali, Bogotá: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 8-21.

DUCROT, Oswald. Os “topoi” na teoria da argumentação na língua. **Revista Brasileira de Letras**, São Carlos: UFSCar, v.1, n. 1, p. 1-11, 1999.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 129, p. 7-26, 2002.

FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. A Teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 2, n. 2, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

JACOB, André. **Encyclopédie Philosophique Universelle**. Paris: Presses universitaires de France, 1990.

LEBLER, Cristiane Dall Cortivo; SANTORUM, Karen. A teoria da argumentação na língua e a explicação do sentido do discurso. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 64, p. 1-16, 2020.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. **Delta**, v. 14, n. 1, p. 169-183, 1998.

Rap e literatura: uma perspectiva dialógico-discursiva na releitura do poema “O navio negreiro”

Nathalie Resende de Carvalho*

Resumo

Este trabalho visa a explicitar algumas reflexões sob o ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a partir de uma análise teórico-interpretativa do gênero musical RAP enquanto atividade de expressão com foco nas interações sociais. Nesse contexto, esse artigo tem como objetivo apresentar a releitura do poema “O Navio Nегreiro”, de Castro Alves, a partir da música homônima do *rapper* Slim Rimografia, numa perspectiva social da linguagem como atividade de interação. Para tanto, busca-se trazer conceitos relevantes como texto e gênero, presentes nos estudos do ISD, bem como a relação dialógica que se estabelece no estilo musical RAP. Assim, partindo do pressuposto de que a abordagem de base sociointeracionista é um dos caminhos possíveis para essa análise, torna-se válido destacar como as formações discursivas podem ressignificar a literatura e fortalecer o campo das ideias no processo de interação, ocupando uma territorialidade discursiva capaz de dialogar com diferentes gêneros textuais. O RAP em questão retrata aspectos sócio-históricos da cultura afro-brasileira e, por isso, pode ser entendido como prática de discurso capaz de transitar em várias linguagens, atualizando, assim, o texto poético. Para tanto, a fim de assinalar as especificidades desse objeto de estudo e suas formas materiais produzidas e postas em circulação nas esferas sociais do mundo contemporâneo, serão utilizadas abordagens sociointeracionistas e discursivo-dialógicas presentes nos princípios teóricos de Volóchinov (2017), Bronckart (2006; 2008) e Bakhtin (2011).

Palavras-chave: Texto; discurso; dialogismo; interacionismo sociodiscursivo; signo.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Docente da Educação Básica. Bolsista CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1949-8086>.

Rap and Literature: a Dialogical-Discursive Perspective in the Re-Reading of the Poem “The Slave Ship”

Abstract

This work aims to explain some reflections from the point of view of sociodiscursive interactionism (ISD), based on a theoretical-interpretative analysis of the musical genre RAP as an activity of expression focused on social interactions. In this context, this article aims to present a rereading of the poem “The Slave Ship”, by Castro Alves, based on the homonymous song by rapper Slim Rimografia, in a social perspective of language as an activity of interaction. To this end, we seek to bring relevant concepts such as text and genre, present in ISD studies, as well as the dialogic relationship established in the RAP musical style. Thus, based on the assumption that the socio-interactionist approach is one of the possible paths for this analysis, it becomes valid to highlight how discursive formations can re-signify literature and strengthen the field of ideas in the interaction process, occupying a discursive territoriality capable of to dialogue with different textual genres. The RAP in question portrays socio-historical aspects of Afro-Brazilian culture and, therefore, can be understood as a discourse practice capable of transiting in several languages, thus updating the poetic text. Therefore, in order to point out the specificities of this object of study and its material forms produced and put into circulation in the social spheres of the contemporary world, socio-interactionist and discursive-dialogical approaches present in the theoretical principles of Volóchinov (2017), Bronckart (2006; 2008) and Bakhtin (2011).

Keywords: Text and speech; Dialogism; Symbolic interactionism; Sign.

Introdução

O RAP (Rhythm and Poetry) surgiu na Jamaica nos anos 1960 e foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos, mais especificamente para os bairros pobres de Nova Iorque, no começo da década de 1970. Na década de 1980, o movimento surge no Brasil e passa a ser repudiado pela elite que o considerava um movimento periférico e criminalizado. Mais tarde, a música nesse estilo rítmico ganha as rádios e a indústria fonográfica começa a dar mais atenção ao estilo, incorporando-o no cenário musical brasileiro. O RAP carrega consigo uma carga cultural tanto no estilo de se vestir quanto na maneira de falar e de se apresentar, perpassando diversas expressões artísticas – dentre elas, o grafite. Dessa forma, deixa de ser apenas um gênero musical e passa a ser um movimento, tornando-se um instrumento de importantes discussões sociais. E é nesse contexto que, em 2011, o *rapper* Slim Rimografia lança seu livro *O Navio Negreiro*. A obra é uma adaptação do clássico poema de Castro Alves¹ e traz o texto original na íntegra, junto à nova versão rítmica que, mais tarde, se tornaria uma variante musicada da obra adaptada.

O termo RAP tem o significado de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) e, se observamos atentamente, é possível reconhecer que o estilo transita entre a música e a literatura numa declamação rítmica de versos e rimas com alturas aproximadas. No poema original, dividido em seis partes, sabe-se que o texto relata a situação sofrida pelos escravizados africanos nas viagens de navio da África para o Brasil – viagens realizadas em condições subumanas nos tempos idos de 1870. Castro Alves (1847-1871) foi um grande poeta brasileiro, crítico da escravatura e um defensor da abolição da escravidão no Brasil. A releitura do seu poema pelo *rapper* Slim Rimografia pode ser examinada numa relação dialógico-discursiva capaz de se articular com as esferas sociais, direcionando os nossos olhares à história e à memória, à arte e à cultura, à educação e à sociedade.

Essa transposição temporal nos possibilita comparar, distinguir e aproximar a música do contexto histórico da nossa sociedade, fazendo com que seja possível refletir sobre o processo de formação discursivo-dialógico

¹ "O Navio Negreiro" é um poema do escritor baiano Castro Alves – criação que integra um grande poema épico chamado "Os Escravos". Data da primeira publicação: 1883.

presente no entrecruzamento temático da proposta. Nessa perspectiva, e com base nas teorias que unificam esses elementos linguísticos, o RAP favorece essa compreensão. Afinal, o gênero musical, como um movimento da sociedade, apresenta uma potencialidade a mais no seu efeito sensorial quando estabelece uma comunicação direta com os grupos que representa. A essa relação damos o nome de “perspectiva sociointeracionista”, e por meio dela será possível compreender a associação instituída pelos signos e pela linguagem para representar o outro, o mundo e suas ações.

Os critérios para a escolha desse objeto de análise estão diretamente relacionados ao valor dado ao nosso legado literário e ao qual precisamos preservar como grande potencial histórico e cultural da identidade afro-brasileira. Discutir o gênero poema-canção em questão não é novidade, ainda mais quando este remete à temática de grupos marginalizados. Entretanto, esta análise não se esgota em si mesma, uma vez que a relação do RAP com as práticas sociais da atualidade se torna incessante. Dessa maneira, analisar de forma qualitativa as condições de produção da linguagem na releitura do poema e reconhecer a sua função social nos permite compreender como essas marcas ideológicas se constituem e se estruturam na atualidade.

A proposta desse trabalho se justifica, ao campo dimensional da Linguística, na aplicabilidade teórica e na possibilidade de percepção de que o gênero musical não ocupa um espaço vazio como também não produz elementos aleatórios. Diante disso, e com o objetivo de atender à presente proposta, a metodologia utilizada nesta investigação abarca dispositivos teóricos de Mikhail Bakhtin (2011), filósofo e pensador que nos traz questões como a interação verbal, o papel do locutor e do interlocutor no processo de comunicação. Também foram utilizados subsídios teórico-metodológicos de Jean-Paul Bronckart (2008), que nos permitem compreender como o agir nos discursos pode envolver dimensões motivacionais e intencionais, mobilizadas no nível coletivo; e, por fim, Valentin Volóchinov (2018) nos ilumina acerca da ideologia do cotidiano, realçando a natureza social dos signos.

Assim, para efeito de conhecimento, este artigo traz o poema original “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, escrito em 1870, e a sua adaptação para o RAP (2011), apropriação que foi o principal objeto desta análise.

Desenvolvimento

As atividades coletivas, as formações sociais, os mundos representados ou os mundos formais estão diretamente relacionados aos textos e conhecimentos que estes veiculam, organizando-se em sistemas de representações coletivas de mundos específicos. O mundo social, por sua vez, se constitui das formas de estruturação desses mundos, condicionando e regulando o acesso do indivíduo aos objetos desse meio. Nessa perspectiva, a música provoca o desencadeamento de um processo de semiose capaz de construir uma ideia na mente de quem a ouve. Tal atividade funciona como o interpretante do signo ou de um conjunto de signos que trazem para o ponto de discussão a articulação temática, não apenas sobre a condição do negro nos dois contextos sociais como, também, sobre as perspectivas da (re) contextualização dos grupos representados por esse gênero musical. O RAP se apresenta como um canal importantíssimo para essa relação dialógica, uma vez que leva para a periferia a conscientização sobre temáticas sociais, reforçando a ideia de que o dialogismo, na música, traz consigo elementos que tornam o objeto de análise relevante para o entendimento dos discursos que circulam na sociedade.

Para alcançarmos êxito na análise proposta, torna-se interessante que se tenha um conhecimento prévio da obra de Castro Alves (1870) e do *rapper* Slim Rimografia (2011). Ademais, torna-se interessante destacar que um trabalho como esse oferece um olhar multissemiótico, uma vez que o clipe “O Navio Negreiro”, disponibilizado pela TV Panda Books, no canal do YouTube, agrega várias linguagens. Essa modalidade tem a possibilidade de ser ofertada em sala de aula, num trabalho de multiletramento capaz de envolver as linguagens sonora, visual, verbal e musical. A seguir consta a transcrição da letra do RAP, que foi subdividida em partes I, II, e III, sendo estas intercaladas pelo refrão. Tal feito tende a facilitar o acompanhamento da leitura do estudo.

O navio Negreiro

Slim Rimografia (2011 - <https://www.youtube.com/watch?v=hoaJV3xsVeM>)

[Feliph Neo] - Refrão

Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura
Somos ouro e somos prata
Somos índios
Somos negros
Somos brancos
Somos afrodescendentes
Somos raça, somos povo
Somos tribo, somos gente
Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura

[Slim Rimografia] – Parte I

Estamos em pleno mar
Embarcações de ferro e aço
Onde pessoas disputam palmo a palmo
por um espaço
Nesse imenso rio negro de piche e asfalto
Cristo observa tudo calado de braços abertos
lá do alto
Onde a lei do silêncio impede
que ecoe o grito do morro
Dos poetas em barracos sem forro,
que clamam por socorro

Homens de pele escura
sem sobrenome importante
Filhos de reis e rainhas
de uma terra tão distante

O mar separa o Brasil da África
Um rio separa as periferias das
mansões de magnatas
Uniformes diferenciam
funcionários de patrões
A cor denuncia vítimas
antigas de explorações

Trazidos em porões e navios negreiros
Tratados como animais
Vendidos a fazendeiros
Vivendo em cativeiros
Negociados como mercadoria
Enriquecendo a classe nobre
Hoje chamada burguesia
Deixou pra trás dialetos e crença
Caçados, mortos e açoitados
quem tentou resistência
Tratados como gado
Sem direito à educação
Emudeceram seus tambores
amaldiçoaram sua religião

Alguns morreram de fome,
de sede, de frio
Corpo magro, cheio de marcas
e o estômago vazio
Me diz: Quem são os heróis e
quem são os bandidos?
Quem merece honra,
Quem merece ser punido?
Quem lutou por liberdade
Na história foi esquecido

Sem status, sem monumentos
Só barracos foram erguidos

[Feliph Neo]– Refrão

Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura
Somos ouro e somos prata
Somos índios
Somos negros
Somos brancos
Somos afrodescendentes
Somos raça, somos povo
Somos tribo, somos gente
Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura

[Slim Rimografia] – Parte II

Fomos tratados como nada
Trazidos como bicho
Oprimidos e usados
Dispensados como lixo
Temos muito que mudar
A história não acabou
Por cada vida que por liberdade,
como Cristo, se sacrificou
Bisavós cuja voz foi silenciada
E por nós sua luta
Não pode ser abandonada
O navio hoje é barca
Sem vela, só sirene
Navegando na estrada,
Hoje volante, ontem lemes

O porão é chiqueiro de camburão
Os chicotes e açoites
Trocados por cacete e oitão
Senzala virou presídio
Quilombo é favela
Heróis: Malcolm X, Luther King,
Zumbi e Mandela

Escravidão ainda existe
Em cada olhar triste nas esquinas
Nos becos e vielas, nos sonhos em ruínas
No esgoto a céu aberto,
Na criança desnutrida
Nas mãos que pedem esmola
Nas ruas e avenidas
Herdeiros da miséria dos escravos
Trazidos em navios
Soldados do breu em busca do brio
Filhos da pátria amada,
Idolatrada mãe gentil
Onde tu estavas que tamanha
Atrocidade não viu?

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães
Outras, moças, mas nuas e espantadas
No turbilhão de espectros arrastadas

[Feliph Neo]– Refrão

Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura
Somos ouro e somos prata
Somos índios

Somos negros
Somos brancos
Somos afrodescendentes
Somos raça, somos povo
Somos tribo, somos gente
Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura

[Slim Rimografia] – Parte III

Tem um pouco de navio negreiro
Embaixo de cada viaduto
Em cada lágrima derramada,
Em cada mãe que veste luto
Tem um pouco de navio negreiro
Em cada mão que pede esmola
Em cada beco e viela,
Em cada criança longe da escola

Tem um pouco de navio negreiro
Na viola, no pandeiro
No atabaque, no cordel,
Na enxada e no tempero

Tem um pouco de navio negreiro
Na igreja, no terreiro
No santo, no orixá,
Na benzedeira e no obreiro

Tem um pouco de navio negreiro
No crucifixo, no patuá
Na mulata, no crioulo
E na cumbuca de Munguzá
Tem um pouco de navio negreiro
Na música, na poesia

Na dança, nas artes
E em cada panela vazia

Tem um pouco de navio negreiro
No futebol, no carnaval
No azeite de dendê,
No acarajé e no código penal

Tem um pouco de navio negreiro
No reflexo do espelho
Dos que lutaram e morreram
Pra não viver de joelho

Tem um pouco de navio negreiro
Em cada conquista, em cada vitória
Na pele, na memória,
Na minha e na sua história
Tem um pouco de navio negreiro

[Feliph Neo]– Refrão

Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura
Somos ouro e somos prata
Somos índios
Somos negros
Somos brancos,
Somos afrodescendentes
Somos raça, somos povo
Somos tribo, somos gente
Somos sonhos, somos luta
Fomos mão de obra barata
Somos arte, somos cultura.

Bakhtin (2011) afirma que a linguagem se destaca nas relações constitutivas entre a atividade humana e o uso da língua. Para o pensador, a língua se efetiva pelas diferentes formas de enunciados, sejam estes orais ou escritos. Ainda de acordo com o autor, a atividade humana é capaz de mobilizar os enunciados que estão em interdependência, numa compreensão multiforme das condições específicas e das finalidades proferidas pelos integrantes de cada campo de atividade. Conforme Bakhtin: “[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Nessa perspectiva, Bakhtin afirma, ainda, que as atividades humanas apresentam padrões típicos, mas que podem ser dinâmicos e mutáveis a partir do momento em que os enunciados assumem suas formas discursivas, potencializando sentidos por meio dos gêneros, nas diferentes esferas sociais em que essas atividades são realizadas. Assim, para pensar as condições em que os sujeitos se localizam na sociedade, nas suas ações e suas escolhas, torna-se necessário situar as práticas que mobilizam esses discursos. É nesse cenário que o RAP, como gênero musical de uma prática discursiva, desencadeia o processo de constituição dos sentidos, uma vez que pode atuar de forma ativa em atos enunciativos. Afinal, é a partir dessa estrutura dialogal que será possível incluir novos leitores/ouvintes no processo de interpretação dos sentidos, estimulando-os ao debate e a posicionamentos sobre as práticas sociais que movem os sujeitos na sociedade.

Outro ponto a ser considerado é que todo objeto traz consigo uma carga ideológica na relação de significação que apresenta. Diante disso, pensar no RAP pressupõe pensar a cultura de um grupo social e suas tradições, nas quais as conexões com o simbólico tornam-se constituintes de uma articulação entre a Linguística e os processos ideológicos. Essa relação, ao ser manifestada, faz com que a produção dos sentidos se constitua culturalmente, materializando-se na linguagem a partir de elementos (de ordem ideológica, política e simbólica) inseridos naquele discurso. De acordo com Volóchinov (2018, p. 112), “a ideologia faz parte do modelo estrutural da formação social, que é determinada pela base econômica [...]”. O autor afirma ainda que “[...] essas mesmas forças criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa etc.) que, por sua vez, determinam as formas de expressão sîgnica”.

Seguindo esse raciocínio, a ideologia pode ser entendida numa realidade plural, englobando todas as manifestações que determinam essa superestrutura, ou seja, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética e a política, e que estão diretamente relacionadas à ideologia do cotidiano. Nesse âmbito, destaca-se a natureza social desses conteúdos, a partir da palavra, que é considerada o material mais usual da comunicação cotidiana. Ademais, a ideologia do cotidiano, além de se materializar sob a forma de signos, pode ser inteiramente exteriorizada nos gestos e nos atos. Desse modo, o RAP se apresenta com uma força intimamente relacionada ao grau do seu alcance, uma vez que a musicalidade, no caso do poema em questão, traz consigo um ritmo, uma harmonia, uma forma, um timbre, entre outros elementos discursivos que se propagam culturalmente por meio da linguagem verbal e da linguagem não verbal.

Para Volóchinov (2018, p. 112), o verdadeiro lugar de existência do ideológico foi criado pelo homem e está nas relações estabelecidas entre as classes sociais, nas quais os sujeitos ocupam seus lugares e se organizam. Atribui-se, assim, ao RAP, como obra artística, uma função produtiva na unidade da vida social daqueles que o movimento representa e que está vinculada à realidade dessa materialidade ideológica.

Na visão de Bronckart (2008, p. 113), ao falar sobre interacionismo sociodiscursivo (ISD), é relevante atentarmos para duas noções fundamentais: atividade e ação (de linguagem). A primeira nos remete às dimensões sócio-históricas das condutas humanas que, segundo Leontiev, dizem respeito à forma funcional como os organismos vivos se organizam no meio ambiente para construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente. A segunda noção fundamental, que diz respeito à ação, considera a conduta humana em sua dimensão psicológica e nos remete à ação individual que estabelece resultados via apropriação da atividade social mediada pela linguagem. “Sob efeito dessas operações, determinados conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade.” (BRONCKART, 2008, p. 113).

Nessa perspectiva, é importante salientar que a canção analisada, que carrega a voz do *rapper* Slim Rimografia e do seu parceiro Filiph Neo, traz uma versão atualizada do poema de Castro Alves. O cantor introduz a música pelo refrão, marcado pelo verbo “ser” – verbo que, conjugado

na primeira pessoa do plural, no presente do indicativo, indica um estado do sujeito. Da mesma forma, pode-se observar que o intérprete finaliza a música com o mesmo refrão. Já no poema original, Castro Alves trabalha a introdução da sua obra com o verbo “estar”, que traz em sua materialidade linguística um caráter transitório de indicação do tempo e do espaço. Assim, o *rapper* demonstra conceber uma relação dialógica com o texto original, em que o “ser” e o “estar” representam, substantivamente, o lugar de quem está falando. A partir de um deslocamento espacial constituído, o “somos” indica que os descendentes da escravidão no Brasil e os escravizados por outros sistemas contemporâneos estão falando, enquanto o “estamos” do poema de Castro Alves indica que quem fala não é o sujeito escravizado. Isso fica claramente denotado no poema, chamando a atenção sobre os efeitos de sentido provocados pelos verbos representados, como podemos observar a seguir.

Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura
 Somos ouro e somos prata
 Somos índios
 Somos negros
 Somos brancos
 Somos afrodescendentes
 Somos raça, somos povo
 Somos tribo, somos gente
 Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura
 (SLIM RIMOGRÁFIA, 2011)

Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
 Brinca o luar — dourada borboleta;
 E as vagas após ele correm... cansam
 Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
 Os astros saltam como espumas de ouro...
 O mar em troca acende as ardências,
 — Constelações do líquido tesouro...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
 Ali se estreitam num abraço insano,
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'Stamos em pleno mar... Abrindo as velas
 Ao quente arfar das virações marinhas,
 Veleiro brigue corre à flor dos mares
 Como roçam na vaga as andorinhas...

(CASTRO ALVES, 1870)

Na sequência, a segunda parte da música chama a atenção para a transposição temática desse tempo e desse espaço, quando compara

os porões dos navios negreiros, em condições subumanas de higiene e conforto, às embarcações de ferro e aço, referindo-se possivelmente aos transportes públicos da atualidade, que realizam seus trajetos nas grandes cidades de forma precária. O “rio negro de piche e asfalto” faz alusão ao mar, enquanto a disputa “palmo a palmo por um espaço” sugere indícios de luta, de subsistência e de resistência no dia a dia. Além disso, pode-se observar que a construção dos versos pelo *rapper* soa como uma resposta às perguntas feitas por Castro Alves na estrofe original, promovendo o diálogo entre os textos.

A intertextualidade, nesse caso, pode ser vista como estratégia de contextualização sócio-histórica, quando o *rapper* mostra a desigualdade social e a discriminação ao discursar sobre as dores, as perdas e os sofrimentos de que são acometidas essas pessoas, estabelecendo um comparativo com o cenário atual dos afrodescendentes na sociedade. Além disso, o cantor-autor retoma o sentido do verbo “ser” - sob a perspectiva representativa da expressão - ao questionar “quem são os heróis?”, “quem são os bandidos?”. Por fim, como poderá ser observado a seguir, o *rapper* demonstra-se consternado com a situação atual de injustiça social ao contestar as honras ao mérito - “quem merece honra?”, “quem merece ser punido?” - num nítido movimento de manifestação.

Estamos em pleno mar
Embarcações de ferro e aço
Onde pessoas disputam
Palmo a palmo por um espaço
Nesse imenso rio negro
De piche e asfalto
Cristo observa tudo calado
De braços abertos lá do alto
Onde a lei do silêncio impede
que ecoe o grito do morro
Dos poetas em barracos sem forro
Que clamam por socorro
Homens de pele escura
Sem sobrenome importante

Filhos de reis e rainhas
De uma terra tão distante
O mar separa o Brasil da África
Um rio separa as periferias das
Mansões de magnatas
Uniformes diferenciam
Funcionários de patrões
A cor denuncia vítimas
Antigas de explorações

Trazidos em porões e navios negreiros
Tratados como animais
Vendidos a fazendeiros
Vivendo em cativeiros
Negociados como mercadoria
Enriquecendo a classe nobre
Hoje chamada burguesia
Deixou pra trás dialetos e crença
Caçados, mortos e açoitados
Quem tentou resistência
Tratados como gado
Sem direito à educação
Emudeceram seus tambores
Amaldiçoaram sua religião
Alguns morreram de fome,
De sede, de frio
Corpo magro, cheio de marcas
E o estômago vazio
Me diz: Quem são os heróis e
Quem são os bandidos?
Quem merece honra,
Quem merece ser punido?
Quem lutou por liberdade,
Na história foi esquecido
Sem status, sem monumentos,

Só barracos foram erguidos
(SLIM RIMOGRAFIA, 2011)

Donde vem? onde vai?
Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
Neste Saara os corcéis o pó levantam
Galopam, voam, mas não deixam traço.

Bem feliz quem ali pode nest'hora
Sentir deste painel a majestade!
Embaixo – o mar em cima – o firmamento...
E no mar e no céu – a imensidade!

Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
Que música suave ao longe soa!
Meu Deus! como é sublime um canto
ardente
Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Homens do mar! ó rudes marinheiros,
Tostados pelo sol dos quatro mundos!
Crianças que a procela acalentara
No berço destes pélagos profundos!

Esperai! esperai! deixai que eu beba
Esta selvagem, livre poesia
Orquestra — é o mar, que ruge pela proa
E o vento, que nas cordas assobia...

.....
Por que foges assim, barco ligeiro?
Por que foges do pávido poeta?
Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
Que semelha no mar – doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

(CASTRO ALVES, 1870)

Na parte quatro da composição, o *rapper* faz uma crítica à suposta liberdade dada aos negros escravizados que, ao não terem mais utilidades, foram abandonados à própria sorte, sem quaisquer direitos. Neste trecho, o cantor-autor parece apontar, conforme seu ponto de vista, as consequências da colonização. Vejamos:

Fomos tratados como nada
Trazidos como bicho
Oprimidos e usados
Dispensados como lixo
Temos muito que mudar
A história não acabou
Por cada vida que por liberdade
Como Cristo, se sacrificou
Bisavós cuja a voz foi silenciada
E por nós sua luta
não pode ser abandonada

O navio hoje é barca
sem vela, só sirene
Navegando na estrada
Hoje volante, ontem lemes
O porão é chiqueiro de camburão
Os chicotes e açoites
Trocados por cacetete e oitão
Senzala virou presídio
Quilombo é favela
Heróis: Malcolm X, Luther King
Zumbi e Mandela

Escravidão ainda existe
Em cada olhar triste nas esquinas
Nos becos e vielas
Nos sonhos em ruínas
No esgoto a céu aberto
Na criança desnutrida

Que importa do nauta o berço,
Donde é filho, qual seu lar?
Ama a cadência do verso
Que lhe ensina o velho mar!
Cantai! que a morte é divina!
Resvala o brigue à bolina
Como golfinho veloz.
Presa ao mastro da mezena
Saudosa bandeira acena
As vagas que deixa após.

Do Espanhol as cantilenas
Requebradas de langor,
Lembram as moças morenas,
As andaluzas em flor!
Da Itália o filho indolente
Canta Veneza dormente,
– Terra de amor e traição,
Ou do golfo no regaço
Relembra os versos de Tasso,
Junto às lavas do vulcão!

O Inglês – marinheiro frio,
Que ao nascer no mar se achou
(Porque a Inglaterra é um navio,
Que Deus na Mancha ancorou),
Rijo entoa pátrias glórias,
Lembrando, orgulhoso, histórias
De Nelson e de Aboukir...

Nas mãos que pedem esmola
Nas ruas e avenidas
Herdeiros da miséria dos escravos
Trazidos em navios
Soldados do breu em busca do brio
Filhos da pátria amada
Idolatrada mãe gentil
Onde tu estavas que tamanha
atrocidade não viu

O Francês – predestinado –
Canta os louros do passado
E os loureiros do porvir!

(CASTRO ALVES, 1870)

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães
Outras, moças, mas nuas e espantadas
No turbilhão de espectros arrastadas
(SLIM RIMOGRRAFIA, 2011)

Nesta etapa da letra da canção, pode-se depreender a releitura que é feita a partir dos signos linguísticos que simbolizam a opressão, nos quais as “naus”, os “chicotes” e a “senzala” passam a ser ressignificados e recontextualizados em “camburão”, “cacetete” e “presídio”. Eis uma relação discursivo-dialógica de reconhecimento crítico da conjuntura de marginalização sociorracial e da realidade cotidiana experienciada por esses grupos na atualidade. O *rapper* finaliza a segunda estrofe da música com uma saudação a líderes negros da história mundial que lutaram contra o racismo, representando gerações e, de alguma forma, mudando os rumos desses povos. São eles: “Malcolm X”, “Luther King”, “Zumbi” e “Mandela”.

Na parte cinco, aspectos sobre a dignidade humana são trazidos para o debate, numa forte crítica aos direitos básicos garantidos em Constituição (e não cumpridos) como moradia, saúde, alimentação, saneamento básico e educação. Na estrofe “Escravidão ainda existe[...]” o cantor arremata chamando o Estado à responsabilidade por sua omissão. Por fim, Rimografia traz um trecho do poema original de Castro Alves, em que é retratada a dor/angústia da mulher preta, seja na condição de mãe seja pelo fato de ser apenas mulher e preta, de modo a estabelecer uma relação dialógica com o texto- fonte.

Na sexta parte da música, Slim Rimografia recorre ao nome “Navio Negroiro” diversas vezes, interagindo com o poema de Castro Alves, poeta da Terceira Geração Romântica no Brasil (1870-1880), no tempo e no espaço, a partir da significação da palavra no imaginário coletivo. Diante da perspectiva (social e histórica) estabelecida, o *rapper* constitui um diálogo com o que o negro representou e ainda representa para a sociedade, resgatando a memória cultural dada pelos africanos aos brasileiros. Nessa perspectiva, o nome da embarcação carrega um peso simbólico de dor e desesperança, mas, ao mesmo tempo, a riqueza dos hábitos e costumes trazidos por esses povos. Dentre tais heranças, o cantor cita o samba, as crenças religiosas, as comidas típicas, a influência linguística, os festejos que ao longo dos anos foram se misturando aos hábitos e costumes brasileiros, exercendo um importante papel na construção de nossa brasilidade e presentes em nossa formação identitária.

Tem um pouco de navio negroiro
Embaixo de cada viaduto
Em cada lágrima derramada
Em cada mãe que veste luto

Tem um pouco de navio negroiro
Em cada mão que pede esmola
Em cada beco e viela
Em cada criança longe da escola

Tem um pouco de navio negroiro
Na viola, no pandeiro
No atabaque, no cordel
Na enxada e no tempero

Tem um pouco de navio negroiro
Na igreja, no terreiro
No santo, no orixá
Na benzedeira e no obreiro

Tem um pouco de navio negroiro

No crucifixo, no patuá
Na mulata, no crioulo
E na cumbuca de Munguzá

Tem um pouco de navio negroiro
Na música, na poesia
Na dança, nas artes
E em cada panela vazia

Tem um pouco de navio negroiro
No futebol, no carnaval
No azeite de dendê
No acarajé e no código penal

Tem um pouco de navio negroiro
No reflexo do espelho
Dos que lutaram e morreram
Pra não viver de joelho

Tem um pouco de navio negroiro

Em cada conquista, em cada vitória
Na pele, na memória
Na minha e na sua história

Tem um pouco de navio negreiro...
(SLIM RIMOGRRAFIA, 2011)

Não podemos deixar de atentar à última parte do poema de Castro Alves, dividida em três estrofes e que apontam a evidente conotação político-ideológica do autor. Num primeiro momento, a bandeira é tratada com pouca importância e o poeta chama a atenção para o ato de repensá-la (a bandeira) como símbolo de luta pela liberdade e de esperança que reside na nação, manchada pelo tráfico de escravos. Numa perspectiva dialógica, essa estrofe parece interagir com a música do *rapper* Slim Rimografia, ao pôr em xeque a responsabilidade da nação que hasteia a bandeira nacional em prol das atrocidades escravagistas e seus mentores. Já a estrofe final sinaliza o posicionamento de um sujeito indignado com a escravização e com a forma que tal barbaridade é conduzida. O autor, revoltado, usa palavras de ordem – tais como “Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!” – com o objetivo de conscientizar o leitor para a necessidade da participação ativa que a sociedade deve ter acerca da causa libertária. Na tentativa de levantar a bandeira do fim da escravidão, Castro Alves finaliza a estrofe clamando ao navegador Colombo – “fecha a porta dos teus mares!” Dessa maneira, podemos observar que a parte final do poema aponta para desdobramentos que continuam presentes em diversas situações do cotidiano brasileiro, como pode ser observado a seguir:

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
P’ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia? Silêncio.
Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais!... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

(CASTRO ALVES, 1870)

O RAP, enquanto gênero musical, é carregado de linguagens verbais e estimula uma análise significativa a partir do conjunto de enunciados a que se apresenta. Sob o prisma cognitivo do contexto sócio-histórico-cultural, pode-se entender que esses enunciados integram a vida dos sujeitos pelo diálogo que estabelecem com o seu cotidiano, fortalecendo, assim, concepções interacionistas e dialógico-discursivas que tomam como base a relação locutor/interlocutor e a realidade. Para Bakhtin (2003, p. 283), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Desse modo, pode-se observar que o *rapper* explora a sua música a partir dos pontos de vista do negro e do seu lugar na sociedade, produzindo realidades que se articulam com outros enunciados, em outras situações, construindo a interação dialógica.

Bakhtin (2003) destaca, ainda, que é a partir das concepções que o locutor tem a respeito do destinatário e das esferas de atividade que o estilo do discurso é definido. Nessa perspectiva, entende-se que o *rapper*, inclusive, se insere nessas concepções, quando aborda aspectos históricos e simbólicos acerca da diáspora africana, correlacionando-os a fatores

socioculturais e econômicos presentes no cotidiano dos grupos que representa. Compreende-se, assim, que o poema-canção é orientado pela consciência individual, mas, também, coletiva; o que resulta em um diálogo a partir das chamadas interconsciências que são acionadas. Diante disso, é possível que o *rapper*, pelo uso do discurso poético e em diálogo com um poema de outro contexto sócio-histórico, constitua uma atividade social na medida em que os grupos sacrificados e as histórias descritas se fazem (re) conhecer ideologicamente.

Para Volóchinov (2017, p. 93), a ideologia faz parte do modelo estrutural da formação social, que é determinada pela base econômica. Nessa perspectiva, podemos observar que o poema do *rapper* Slim Rimografia (2011) e o próprio estilo musical (*rap*) se apresentam não apenas como produto de consumo, mas também como manifestação popular de origem ideológica que se estrutura no campo da arte. A partir da natureza social com que está envolvida, a ideologia do cotidiano se materializa na exteriorização da interação verbal que o poeta realiza com a sociedade. Volóchinov (2017, p. 93) deixa claro que tudo que é ideológico possui valor semiótico. Para ele, os signos ideológicos são dos mais variados tipos, podendo ser divididos em verbais e não verbais. Neste caso, o RAP “O Navio Negroiro”, como produto ideológico, é carregado de signos de luta e resistência que são levados para além do campo da arte, a partir dos efeitos produzidos pelas representações e reações provocadas no meio social.

De acordo com Volóchinov (2017, p. 99), “é algo que vai de fora para dentro, fazendo com que a consciência individual passe a se formar no campo da interação social”. Nessa perspectiva, a expressão “O Navio Negroiro” torna-se um fenômeno ideológico na esfera artística, por conta do peso simbólico que carrega, uma vez que, além de aparecer no título do *rap*, é manifestado em toda a obra de forma contundente, como se quisesse nos lembrar o tempo todo da força dessa representação. Para Volóchinov, é na materialização da palavra que podemos explicar da melhor maneira possível as formas ideológicas da comunicação sógnica.

Nesse sentido, ao escolher a abordagem sociointeracionista para tratar o RAP, assumimos o enunciado como forma de representação, uma vez que se articula constantemente entre linguagem e ideologia. Da mesma forma, pode-se dizer que o *rapper* conseguiu, por meio do agenciamento das marcas dialógico-discursivas com o poema de Castro Alves, trazer para a

atualidade a conscientização da cultura afro-brasileira, resgatando, a partir do diálogo com as experiências trazidas à memória, a ancestralidade de um povo e o seu histórico de resistência e luta contra o racismo, a exclusão social e o preconceito. Assim, espera-se que esse diálogo temático entre os dois gêneros discursivos permita uma maior compreensão da estrutura composicional dos enunciados de como se articulam para a construção dos sentidos na atividade de interação.

Considerações finais

Pode-se observar o diálogo estreito entre os recursos linguísticos e discursivos que estão presentes no poema-canção “O Navio Negreiro”, do *rapper* Slim Rimografia e no poema de Castro Alves. Ambos não somente mobilizam conteúdos temáticos relacionados à constituição ideológica dos sujeitos, mas também dialogam entre si, a partir de práticas e valores sociais que, muitas vezes, aparecem estigmatizados e distorcidos pelo senso comum. Assim, podemos considerar que a (re)contextualização do poema permite que seja possível ressignificar as visões sobre o processo de construção e valorização da cultura negra, a partir da música e da literatura, uma vez que as condições enunciativas é que possibilitam a organização do texto, a seleção e a combinação dos mecanismos linguísticos para a realização da interação verbal. “Cada grupo possui inúmeros gêneros discursivos que se alteram de acordo com o desenvolvimento de cada esfera, gerando uma enorme diversidade de gêneros.” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Da mesma forma, os signos linguísticos, no RAP, aproximam o sujeito da formação crítica e autônoma. Entende-se que as heranças dos povos que constituíram os pilares de nossa cultura afro-brasileira ganham visibilidade a partir dos efeitos produzidos pelas representações e reações provocadas no meio social, ou seja, “é algo que vai de fora para dentro, fazendo com que a consciência individual passe a se formar no campo da interação social” (VOLOCHINOV, 2017, p. 205). Assim, a releitura do poema propicia um viés interessante a ser levado em discussão para que

consigamos entender como esse fenômeno externo é representado pelo sujeito e como podem ser traduzidos, identificados e definidos na sociedade.

Pode-se entender, ainda, que os signos assumem as funções ideológico-discursivas em dados contextos históricos, sociais e políticos, estabelecendo o *status quo* e a formação e/ou a divisão de grupos sociais. A partir de uma proximidade afetiva, o efeito ideológico se materializa no processo de realização enunciativa que se repete nas práticas sociais, bem como nas relações de poder instauradas entre os sujeitos. Diante disso, este estudo nos mostra que os estudos ligados ao interacionismo sociodiscursivo e à análise dialógica podem balizar, do ponto de vista ético e também analítico, os processos enunciativos, a partir de um olhar atento e crítico sobre as regularidades que constituem as relações entre os sujeitos e os espaços sociais. Logo, pode-se concluir que o RAP e a Literatura cumprem a função de possibilitar o diálogo necessário para tal reflexão.

Referências

ALVES, Castro. **Navio Negreiro**. 1870. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). *In: O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Ana Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p.109-129.

DOMÍNIO PÚBLICO. O Navio Negreiro. Castro Alves. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. *In: Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

TV PANDA BOOKS. **Navio Negreiro**. Slim Rimografia. YouTube, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoaJV3xsVeM>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

Recursão e a intertextualidade: um processo cognitivo de leitura e produção de sentidos

Carolina Lopes Marques*
Selma Lúcia de Assis Pereira**

Resumo

Este artigo objetiva propor uma investigação quanto à recursão e recategorização na construção de processos de sentidos em textos verbo-visuais e verbais segundo estudos de Corballis (2014), e do fenômeno da intertextualidade, conforme Cavalcanti (2015), à luz da perspectiva teórica cognitiva. Para isso, selecionamos um *corpus* composto de duas peças publicitárias, uma manchete e três charges que circularam durante os Jogos Pan-americanos de 2007, oficialmente denominados XV Jogos Pan-americanos e sediados na cidade do Rio de Janeiro. Podemos observar que as propagandas publicitárias produzem sentidos dialogando com o contexto sociocultural-econômico. Os resultados mostram que, por meio da recursividade, os textos multimodais possibilitam ao leitor novos significados e assim cumprirem a sua função social.

Palavras-chave: Recursão; intertextualidade; texto multimodal.

* Doutoranda em Linguística pela PUC Minas. Mestre em Comunicação Social pela PUC Minas. Jornalista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7383-336X>.

** Doutoranda em Linguística pela PUC Minas. Mestre em Educação pela UFES (2015). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1853-8920>.

Recursion and Intertextuality: a Cognitive Process of Reading and Production of Meanings

Abstract

This article aims to propose an investigation regarding recursion and recategorization in the construction of processes of meaning in verbal and verbal-visual texts according to studies by Corballis (2014), and the phenomenon of intertextuality, according to Cavalcanti (2015), in the light of the cognitive perspective theory. For this, we selected a corpus composed of two advertising pieces, a headline and three cartoons that circulated during the 2007 Pan American Games, officially named XV Pan American Games and hosted in the city of Rio de Janeiro. We can observe that the advertisements produce meanings in dialogue with the sociocultural-economic context. The results show that, through recursion, multimodal texts allow the reader new meanings and thus fulfill their social function.

Keywords: Recursion; Intertextuality; Multimodal text.

1 Introdução

O presente artigo propõe uma investigação a respeito da noção de recursão (CORBALLIS, 2014) e de outros processos cognitivos que são apresentados a partir do conceito, como é o caso da intertextualidade¹. A noção de recursão, a partir da compreensão de Corballis (2014), está relacionada à capacidade cognitiva humana que lhe possibilita realizar um conjunto ilimitado de entendimentos acerca de um conjunto ilimitado de sentenças que possibilitam diversos significados.

Dessa forma, a pesquisa pretende observar como ocorrem os processos cognitivos possibilitados pelo conceito de recursão, proporcionando a intertextualidade entre diferentes contextos imagéticos. Em nosso estudo, buscamos analisar o fenômeno da recursão sob a perspectiva de Cavalcante (2009). Em linhas gerais, a intertextualidade se dá quando, por meio de um texto escrito, uma imagem ou uma frase, é possível fazer relação entre diferentes discursos (CAVALCANTE, 2009). Então nos perguntamos: como podemos agenciar, por meio da intertextualidade, os os modos de dizer, retomando discursos já conhecidos em anúncios publicitários e charges?

Os objetos empíricos escolhidos para serem analisados são as charges que foram apresentadas no contexto dos Jogos Pan-americanos (supracitados), sediados pela cidade do Rio de Janeiro em 2007. Os objetos foram escolhidos visando à análise do fenômeno recategorização, levando em consideração o fenômeno de intertextualidade. (CAVALCANTE, 2009). A partir desses objetos, foi possível compreender como funciona o objeto de recategorização na produção de sentido em discursos verbotextuais.

Dessa forma, concluímos que as peças publicitárias, a manchete e as charges analisadas possibilitam novos significados para os produtos publicitários (criados pelo Governo Federal) por meio da recursividade (CORBALLIS, 2014) e pelo processo de intertextualidade, pois ambos tornam possíveis melhores compreensões a respeito do contexto social criticado pela charge.

1 Ao recorrermos à etimologia do termo, encontramos no dicionário eletrônico Houaiss que "intertextualidade" vem de uma raiz latina, sendo o prefixo "inter" (no interior de dois) + texto [textus] (fazer tecido, entrelaçar). Ou seja, a construção de um texto partindo do princípio de um texto anterior.

2 Teoria gerativa e a linguagem humana

Em 1957, Noam Chomsky conceitua a Teoria Gerativa como sendo uma perspectiva que leva em conta as propriedades da mente humana e a linguagem enquanto sistemas de conhecimentos inatos à natureza humana. Sendo assim, a Teoria Gerativa considera a língua como um conhecimento internalizado no ser humano, sendo importante diferenciá-lo da forma que um indivíduo faz uso dela.

Para Chomsky (1957), a competência linguística de um falante existe por meio de uma gramática internalizada por ele, assim como um dicionário mental de representações de um conjunto de princípios e regras sobre combinações categorizadas das formas da língua. É por meio da gramática que esse conjunto de representações se organiza com os outros sistemas cognitivos humanos, que determinam a interpretação mental e a expressão da língua por meios sensomotores (CHOMSKY, 1957).

Com base nos estudos linguísticos, Chomsky (1957) desenvolveu a teoria formal linguística tomando como central a recursividade. O autor demonstrou como a noção referente à teoria das funções recursivas formais se adaptou à linguagem, a partir do processo recursivo que permite a criação de uma estrutura hierárquica da língua.

Desde a sua concepção, a Gramática Gerativa passou por diversas alterações. Chomsky, em 1981, buscou com a sua obra *Lectures on government and binding: The Pisa Lectures*, realizar sua adequação explicativa da Gramática Gerativa, expondo o modelo de princípios e parâmetros que indica a base para compreender como a linguagem se tornaria parte do módulo mental. Pautando-se nesse estudo, Chomsky buscou formular a Teoria Gerativa a partir das características que efetivamente definem as gramáticas da linguagem humana e o porquê de elas serem de uma forma e não de outra. Além disso, a recursividade passou a fazer parte da compreensão profunda sobre a estruturação de sentenças.

Em 1995, Chomsky, tomando como referência o Programa Minimalista, redireciona a teoria linguística e os estudos sobre as funções dos itens lexicais, realizando sua união com interfaces semânticas e fonológicas.

Essa junção foi chamada de “Merge”², termo que para Chomsky (1995), Hauser, Chomsky e Fitch (2002) que evidencia a recursividade dos objetos sintáticos, por meio da fusão de itens sintáticos para formar nova unidade, mais complexa.

O entendimento sobre o que é recursividade compõe um lugar de destaque na Teoria Gerativa, porque possibilita a compreensão de características importantes sobre as línguas humanas e seus estudos – como, por exemplo, a infinidade de expressões linguísticas que cada uma das línguas possui. De acordo com Chomsky (2000), a recursividade é uma característica humana por se tratar de uma capacidade computacional, inata dos seres humanos, aplicada à estrutura de frases.

3 Recursão e intertextualidade

Apesar da sua importância para a Teoria Gerativa, Barros e Campos (2021) entendem a recursão como um conceito originalmente desenvolvido no campo das Ciências Exatas, sendo que o princípio criterioso utilizado na caracterização de um procedimento em uma de suas etapas envolve a repetição de uma etapa anterior, como é o exemplo das “funções recursivas”³ e “seqüências recursivas”⁴ (BARROS; CAMPOS, 2021, p. 178). Para Rattova (2014), a recursão é o principal aspecto que diferencia o sistema comunicacional humano dos demais, pois temos capacidade ilimitada de criação de sentenças para explicar um conjunto ilimitado de possibilidades de significados.

Salientamos, contudo, que em relação ao conceito de recursividade há muitas controvérsias e indefinições. Buscando definir o conceito de forma mais clara, Marc Hauser, Noam Chomsky e Tecumseh Fitch publicaram o artigo *A faculdade de linguagem: o que é, quem tem e como evoluiu?*⁵ (2002), diferenciando duas faculdades da linguagem: a de Sentido

2 *Merge*: Mesclar é uma das operações básicas do Programa Minimalista, uma abordagem líder em sintaxe generativa, quando dois objetos sintáticos são combinados para formar uma nova unidade sintática.

3 Funções recursivas são as leis matemáticas que determinam relações entre conjuntos, com operações de encadeamento de algoritmos (BARROS; CAMPOS, 2021, p. 178).

4 A seqüência recursiva mais conhecida é a de Fibonacci (seqüência de Fibonacci), datada no século XI, que serve para comprovar a manifestação recursiva de algoritmos que são formados a partir da soma de outros que lhe são anteriores (BARROS; CAMPOS, 2021, p. 178).

5 Tradução nossa para: *The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?* (HAUSER; CHOMSKY; FITCH 2002).

Amplo (*Faculty of Language in Broad Sense* – FLB) e a de Sentido Restrito (*Faculty of Language in the Narrow Sense* – FLN). A FLB é formada por um sistema sensório-motor (fonética e fonologia). Já a FLN trata do sistema computacional interno (sintaxe estrita), envolvendo uma propriedade de infinitude discreta, com base na recursividade.

O conceito de recursão, de acordo com Corballis, “está subjacente à nossa capacidade não apenas de refletir sobre nossas próprias mentes, mas também de simular as mentes dos outros” (CORBALLIS, 2014, p. 13, tradução nossa⁶). Para o autor, a recursividade só é possível aos humanos, sendo o que o diferencia das demais espécies. Sendo assim, “os modos de pensamento que tornaram a linguagem possível eram não linguísticos, mas possuíam propriedades recursivas às quais a linguagem se adaptava” (CORBALLIS, 2014, p. 9, tradução nossa⁷).

Corballis (2014) entende que a recursão, por ser constituída a partir do processo da cognição humana, pode ser manifestada em diferentes âmbitos de sua vivência, como é o caso da produção textual. Ao produzir um discurso, temos “[...] a interdiscursividade e a intertextualidade, que são manifestações da recursividade no discurso, podendo ser consideradas fenômenos advindos da cognição social” (BARROS; CAMPOS, 2021, p. 182).

Em nosso estudo, pretendemos analisar o fenômeno da recursão no que se refere à intertextualidade. Em linhas gerais, intertextualidade se dá quando na escrita, fala e imagens citamos (ou aludimos a) um texto ou discurso e fazemos relação entre eles (CAVALCANTE, 2009). Então nos perguntamos: como podemos agenciar por meio da intertextualidade os modos de dizer, retomando discursos já conhecidos em anúncios publicitários e charges? Para isso, tomamos como embasamento teórico os estudos de Cavalcante (2009), que a compreende como fenômeno recursivo na linguagem humana.

[...] a intertextualidade é investigada como um fenômeno, fundamentalmente, implicado na experiência humana de construção de sentido. Assim sendo, é um fenômeno que – implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade linguística de diferentes espécies e gêneros textuais – permite revelar o caráter

6 Tradução nossa para: “[...] underlies our ability not only to reflect on our own minds, but also to simulate the minds of others” (CORBALLIS, 2014, p. 13).

7 Tradução nossa para: “[...] the ways of thinking that made language possible were non-linguistic, but had recursive properties to which language adapted” (CORBALLIS, 2014, p. 9).

eminentemente dialógico da linguagem e da própria cognição humana. (CAVALCANTE, 2009, p. 12).

Cavalcante (2009) explicita que tal fenômeno se manifesta no processo de produção e compreensão de um texto quando há uma rede de significados que se pode compartilhar e ser reconhecida pelos leitores. É importante ressaltar que o termo intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva (1979): “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1979, p. 68). Segundo Cavalcante (2009, p. 3):

A análise do fenômeno da intertextualidade, em sua manifestação em diferentes gêneros discursivos, em diferentes esferas de uso da linguagem, nos permite observar, de maneira potencializada, a dimensão dialógico-interativa da linguagem.

Assim, compreendemos que a intertextualidade se concretiza a partir do entrelaçamento de textos, de imagens, de diálogos orais que realizamos comumente em nossas produções escritas e orais. A partir desse entendimento, foi possível escolher os objetos de análise, a respeito dos quais aprofundaremos reflexões no próximo tópico. É importante destacar que, nas charges analisadas, a intertextualidade pode ser vista a partir do entrelaçamento de significados sobre o que ocorria na época em que foram realizadas, potencializando a produção de sentido.

4 Recategorização e transformação do discurso

Os estudos postulados por Cavalcante (2004) sobre o processo referencial de recategorização nos dizem que: “[...] todo referente é evolutivo, informacional, modificando-se na memória discursiva de seus interlocutores” (CAVALCANTE, 2004, p. 1941). Assim sendo, a recategorização é como um recurso referencial anunciado anteriormente e que sofre as transformações no/pelo discurso, sendo que estas expressões

renomeadas se tornam compreensíveis pelos sujeitos. (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995).

É importante ressaltar o trabalho sobre recategorização de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), estudiosos que explicitam três tipos de recategorização: a) quando a modificação do referente se dá ao empregar a expressão anafórica, podendo ser: explícita, implícita ou pela extensão do objeto; b) quando o referente já foi transformado no discurso, sendo que o anafórico não a contempla; c) quando a transformação ocorre ao longo do discurso e o anafórico a contempla, confirmando-a.

A pesquisadora Mônica Magalhães Cavalcante explicita estudos sobre recategorização de Tavares (2003), Lima (2003) e Matos (2004) quanto à reorganização das recategorizações, (re)categorizações metafóricas e funções discursivas, ampliando, assim, a discussão sobre o referente ao longo do discurso dos interlocutores. No texto “O processo de recategorização sob diferentes parâmetros”, Cavalcante enfatiza que a recategorização é um recurso de expressão que vai sendo acordado entre seus interlocutores durante a construção da argumentação, que dessa forma expressa o jogo polifônico e revela a intertextualidade, como também, promove organização de segmentos tópicos entre outros fenômenos (CAVALCANTE, 2004, p. 1954).

É importante destacar que, para Cavalcante (2004), a recategorização é um processo muito mais amplo que um processo de desambiguação de referentes; trata-se de um processo cognitivo-discursivo em que referentes são remodulados no discurso, não só pelo acréscimo de novos atributos a um objeto como também a partir de novos predicados e das inferências que são mobilizadas. Dessa forma, os exemplos que propusemos neste trabalho são comumente veiculados em nossa sociedade, tomando a recategorização como uma forma de acessar a memória discursiva dos interlocutores em diálogo constante com eles.

5 Recategorização, intertextualidade e a construção de sentido

Pretendemos, neste estudo, analisar o fenômeno da recategorização no processo de natureza cognitivo-discursiva e da intertextualidade como

uma experiência humana de construção de sentido. Como objeto de análise, trouxemos para discussão o objeto de recategorização na construção de processos de sentidos de textos verbo-visuais e verbais sobre o tema dos jogos pan-americanos.

Vale destacar que o objeto da recategorização como categoria na construção dos sentidos de textos multimodais, por sua natureza dinâmica, pode ser objeto de discurso, como evidenciam Capistrano Júnior (2011), Lima (2013) e Ramos (2007). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) postulam a abordagem da recategorização no âmbito da Linguística Textual, propondo uma estratégia de designação para rerepresentar os objetos do discurso remodelados de acordo com as condições de produção enunciativa. Com objetivo de ampliar o conceito do fenômeno, Marcuschi e Koch (2002, p. 46) afirmam que: [...] a recategorização se acha fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação.

Nesse sentido, como ponto de partida para a análise do processo de recursão, análise de recategorização quanto ao fenômeno da intertextualidade e análise de recategorização na construção de processos de sentidos de textos verbo-visuais, recorreremos à logomarca da campanha publicitária em circulação no ano de 2007, referentes aos Jogos Pan-americanos (Figura 1), e às charges veiculadas, a fim de que possamos analisar o processo de recategorização na produção de sentidos. A logomarca dos Jogos Pan-Americanos de 2007 tem como ponto relevante os pássaros em sobrevoo, como se os víssemos no céu. Segundo a informação publicada na página do site da Agência Brasil (2003), a logomarca foi:

[...] baseada nos movimentos do esporte e arrojado do voo. Traz um pássaro como ponto de partida para retratar os recortes da paisagem da cidade, em especial do Pão de Açúcar. E a repetição deste elemento, com cores, tamanhos e posições diferentes, representa a reunião das várias culturas das Américas, irmanadas e integradas. (AGÊNCIA BRASIL, 2003, p. 3)

Figura 1: Logomarca dos Jogos Pan-americanos Rio 2007



Fonte: Agência Brasil (2007)

Cavalcante (2005) pontua que o fenômeno da intertextualidade, em uma perspectiva linguística, pode se apresentar de formas diversas na materialidade de diferentes tipos de texto, construindo variados sentidos. Assim, a partir da logomarca dos Jogos Pan-americanos 2007, trouxemos anúncios publicitários e charges que interagiram com o contexto social da época.

Analisaremos um anúncio da campanha publicitária da Agência Brasil, intitulado “Um dos saltos mais importantes quem vai dar é o nosso país” (Figura 2), com as imagens do Cristo Redentor e de uma atleta da natação com os braços abertos.

Figura 2: Anúncio publicitário



Fonte: Agência Brasil (2007)

Observemos, atentamente, o título da Figura 2: “Um dos saltos mais importantes quem vai dar é o nosso país”. Por meio do título, percebemos que há uma referência ao jogo esportivo, pois ilustra-se um salto em prancha, e vemos ilustrado um dos símbolos do Estado do Rio de Janeiro, o Cristo Redentor. A peça publicitária é assertiva ao associar metáforas à ideia da beleza paisagística-arquitetural do Rio (céu azul e Cristo Redentor) e ao destacar a ginasta fazendo o mesmo gesto do Cristo Redentor (braços abertos), tendo ao fundo o azul da piscina olímpica. A recategorização como processo intertextual, segundo Cavalcante (2005), não se aplica às anáforas correferenciais e há outros elementos no contexto que retomam ao referente (Jogos Olímpicos), tais como a atleta e a imagem do Cristo Redentor.

Outro ponto a ser considerado remete aos estudos de Lima (2009). O autor afirma que a recategorização se materializa de forma circular, surgindo a partir de pistas dadas aos leitores, a fim de compor novos sentidos.

Analisaremos, em seguida, outra campanha publicitária da Agência Brasil, intitulada “Para vencer o jogo da segurança, o Brasil está investindo nos maiores craques” (Figura 3). Para aproximar a imagem da expressão “jogo de segurança” e com referência a “maiores craques”, foram utilizadas as imagens do Cristo Redentor e de um policial com os braços abertos.

Figura 3: Anúncio publicitário



Fonte: Agência Brasil (2007)

Observemos a Figura 3, em que a peça publicitária evidencia a segurança policial durante o evento e, também, estar de braços abertos para receber bem a todos na cidade. Em se tratando de um evento mundial, requer um esforço maior das autoridades para o quesito segurança – “Para vencer o jogo da segurança, o Brasil está investindo nos maiores craques”. A campanha publicitária faz novamente a associação com o Cristo Redentor, símbolo do Estado do Rio de Janeiro, e o anúncio (Figura 3) ressalta a segurança – a imagem do policial com os braços abertos e esticados – e também nos remete à ideia da vitória, que é o interesse do atleta olímpico e, também, ao acolhimento; ademais, a frase escolhida para o anúncio introduz o verbo “investir” – investir em policiais – em alusão ao campo semântico da palavra “jogo”, em referência aos jogos esportivos realizados durante o evento, e também, introduz o substantivo “craques” – termo comumente utilizado em referência aos indivíduos que se destacam positivamente em suas atividades, sendo utilizado no meio esportivo para se referir aos melhores atletas – no caso da Figura 3, aos policiais.

Isso quer dizer que o recurso à metáfora e à metonímia se faz se faz importante para a concepção de recategorização concepção de recategorização das pistas textuais (“o jogo da segurança” e “craques”) e imagéticas (Cristo Redentor – recurso multimodal). Nota-se, nesse movimento, as inferências de que os jogos olímpicos serão seguros.

A seguir, procederemos à análise de uma manchete de jornal veiculada dia 05 de julho de 2007 no Portal G1 - Rio de Janeiro: “Jornal americano dá dicas para driblar crime durante o Pan”. Podemos observar que na manchete o termo “driblar” é utilizado para fazer uma aproximação com os Jogos Olímpicos.

Figura 4: Manchete de jornal



Fonte: G1/RJ (2007)

No entanto, a manchete supracitada do período dos Jogos Pan-americanos aborda questões relevantes para a sociedade quanto à segurança. Primeiramente, o enunciado da manchete em análise faz alusão ao termo “driblar”, linguagem própria dos jogos esportivos, e, em seguida, ao termo “crime”, a fim de retratar a insegurança da cidade e os cuidados que os turistas deveriam ter. Podemos perceber, também, que não foi mencionado o termo “Jogos Pan-americanos” e, sim, a palavra “Pan”.

Na Figura 5, subsequente, analisaremos uma charge do cartunista Cabral (2007), cujo título é “Pandemônio 2007”: uma crítica à realização dos Jogos Pan-americanos. Na charge, o cartunista toma como referência a logomarca do Pan-americano para manifestar o seu posicionamento crítico, utilizando, no lugar das gaivotas da logomarca, urubus, os quais remetem à ideia de morte.

Figura 5: Charge de Cabral (2007)



Fonte: CABRAL Ivan. Pandemônio 2007

Verifiquemos na Figura 5 que a intertextualidade produzida pelo chargista, em seu blog “Sorriso Pensante”, publicada em 2007, em que dialoga com a logomarca dos Jogos Pan-americanos ao trocar as gaivotas, ora coloridas, por urubus, e substituir “Rio 2007” por “Brasil 2007” – inferência à elevada mortandade. O processo de recategorização é ancorado por elementos cognitivos expressos na superfície do texto multimodal.

É relevante pontuar de Lima e Cavalcante (2015), em que se aborda aborda o processo cognitivo na recategorização:

i) o fenômeno da recategorização deixa de ser concebido como de natureza meramente textual-discursiva, no sentido de sua necessária manifestação textualmente explícita, passando a receber um tratamento de uma perspectiva cognitivo-discursiva, para abarcar outras ocorrências implícitas do fenômeno que demandam um maior grau de inferência; ii) o entendimento de que o processo de recategorização pode, ou não, revelar-se por e concentrar-se em expressões referenciais, de forma que a sua construção não se restringe a uma relação explícita lexicalmente entre um referente e uma expressão referencial recategorizadora; iii) em decorrência de ii), por ter diferentes graus de explicitude, o processo de recategorização pode estar ancorado em elementos fora da superfície textual, isto é, elementos radicados em modelos cognitivos evocados a partir das próprias expressões linguísticas. (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 12).

Realizaremos, a seguir, a análise de uma charge do cartunista Latuff (2007), o qual toma como referência, também, a logomarca dos Jogos Pan-americanos (Figura 6). No lugar das gaivotas, há cruzes com os dizeres: “Vítima de bala perdida”.

Figura 6: Charge de Latuff (2007)



Fonte: LATUFF, C. Cartoon PAN 2007

Na charge de Latuff (Figura 6), evidencia-se a questão da segurança no Estado do Rio de Janeiro. As placas coloridas fazem referência às cores dos continentes e o enunciado (“Vítima de bala perdida”) explicita a imagem negativa da cidade-sede do evento. A recategorização ocorre nas placas, nas cores e na inscrição “Rio 2007”. Custódio Filho (2011) afirma que, quando a recategorização diz respeito à forma como objeto de discurso é (re)apresentado, trata-se de uma recategorização referencial.

Em seguida, analisaremos a charge de Tako X (2007) e seu questionamento: “Haverá segurança no Rio durante o Pan 2007?”. Por meio do seu trabalho, o cartunista faz referência ao termo “Pan” como um som de tiro e, também, como uma dor no peito.

Figura 7: Charge de Tako X (2007)



Fonte: TAKO X. Facebook. Haverá segurança no Rio durante o Pan 2007?

Na charge apresentada (Figura 7) o processo de recategorização para construção de sentidos ocorre com o referente “PAN” [Jogos Pan-americanos], por meio do questionamento sobre a segurança no Rio de Janeiro durante os jogos. No entanto, o humor da charge é constituído a partir do efeito sonoro da palavra [“PAN”], que remete à falta de segurança no Rio de Janeiro – vulnerável a balas perdidas. Podemos perceber o

processo de metaforização quando o personagem diz: “Coitado... morreu de PAN!”. A palavra [PAN] está subentendida no barulho do tiro e inserida em “Jogos Pan-americanos”. Desse modo, é possível inferir o processo de recategorização nos textos multimodais devido à sua natureza cognitiva-discursiva nos processos de referência (LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Conclusão

A partir dos movimentos analíticos desenvolvidos neste estudo, é possível concluir que existe um processo visível de intertextualidade entre as charges analisadas e os produtos publicitários que foram criados pelo Governo Federal durante os Jogos Pan-americanos de 2007, que aconteceram na cidade do Rio de Janeiro. As charges podem ser compreendidas como uma recategorização (LIMA; CAVALCANTE, 2015), ou seja, como estratégias para a criação de novos sentidos, nos anúncios publicitários, pois utilizam fontes e imagens gráficas que remetem a esses produtos preexistentes, mas dando a eles um significado crítico, sobre a situação social da cidade do Rio de Janeiro.

Em decorrência do estudo, percebemos que as charges analisadas possibilitam novos significados por meio da intertextualidade que, junto à interdiscursividade, se inscrevem na recursividade (CORBALLIS, 2014), que é a capacidade humana de produção e compreensão sobre diferentes estímulos, sejam eles linguísticos ou cognitivos. Como postulado por Lima e Cavalcante (2015), é possível também revelar em textos multimodais o processo de recategorização.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-08-17/logomarca-dos-jogos-pan-americanos-de-2007-no-rio-sugere-reuniao-das-varias-culturas-das-americas>. Acesso em: 29 jun. 2022.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BEGUELIN, Marie-Jose. **Construction de la référence et stratégies de désignation**. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. (eds.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

CABRAL, I. **Pandemônio**. Sorriso pensante. Rio de Janeiro, 11 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2007/06/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CAPISTRANO JUNIOR, R. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Sandra M. **O processo de recategorização sob diferentes parâmetros**. XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, 2004, João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2004/PDF/M%F4nica%20Magalh%E3es%20Cavalcante.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAVALCANTE, Sandra M.. Dimensões sociocognitivas da intertextualidade. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. **Ensaio sobre leitura II**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/7926379/CAVALCANTE_Sandra_M_S_Dimens%C3%B5es_sociocognitivas_da_intertextualidade_In_MARI_Hugo_WALTY_Ivete VERSIANI_Z%C3%A9lia_Ensaio_sobre_Leitura_II_Belo_Horizonte_Editora_PUC_Minis_2007. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAVALCANTE, Sandra M.. **O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva**. Tese (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8SZN95>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Mouton, França: The Hague, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language**. Nova York: Praeger Press, 1986.

CHOMSKY, Noam. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, Noam. **New horizons in the studies of language and mind**. Cambridge: Cambridge University of Press, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht, Holanda: Foris, 1981.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. **The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?** Science Compass, v. 298, 2002.

CORBALLIS, M. **The recursive mind: the origins of human language, thought, and civilization**. 3. ed. Princeton: Princeton University Press, 2014

JORNAL americano dá dicas para driblar crime durante o PAN. **G1, O Globo**, Rio de Janeiro, 5 jun. 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,16021-p-08062007,00.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LATUFF, C. **Cartoon PAN 2007**. Disponível em: <http://metroitorio.blogspot.com/2010/04/pan-2007-uma-chance-desperdicada.html>=1. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIMA, J. **O processo de recategorização no gênero charge: um estudo à luz da perspectiva sociocognitiva**. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras: Universidade Federal do Piauí, 2013.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **(Re)categorização metafórica e humor: trabalhando a construção dos sentidos**. 2003. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização**. 2009. 205f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2009.

LIMA, S. A construção de sentidos do texto literário via processos de recategorização metafórica e metonímica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 7, n. 2, p. 312-330, 2011.

LIMA, S.; CAVALCANTE, M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d.pdf> Acesso em: 29 jun. 2022.

MARCUSCHI, L.; KOCH, I. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. ABAURRE, M. Bernadete, RODRIGUES, A. C. S. (org.). **Gramática do Português falado**. v. VIII. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

MATOS, Janaica Gomes. **As funções discursivas das recategorizações**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2005.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

RATTOVA, Sidriana Scheffer. **A recursividade no sistema sintático subjacente à faculdade da linguagem**. 2014. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre - RS, 2014.

TAVARES, D. **Processos de recategorização – uma proposta classificatória**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, 2003.

TAKO X. **Haverá segurança no Rio durante o Pan 2007?** Disponível em: <https://www.facebook.com/Tako-X-Charges-174236902785794/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Discursos encruzilhados: o discurso religioso do candomblé sobre a pessoa trans*

Elton Pantoja**

Resumo

O debate sobre a diversidade e identidade de gênero tem levantado a questionamentos de cunhos variados. Nesse caminho, este trabalho irá analisar como está construído o entendimento da pessoa transgênero (Trans^{*1}) dentro do discurso religioso do Candomblé, a partir do estudo do pronunciamento, veiculado em redes sociais da internet, de uma autoridade desta religião. Utilizando Análise de Discurso francesa com abordagem materialista, o estudo adentrará as ideologias que permeiam o próprio discurso e, junto à Etnografia, comporá o corpo teórico-metodológico deste trabalho. A proposta é compreender como a transgeneridade e a transexualidade são entendidas dentro do discurso religioso candomblecista.

Palavras-chave: Discurso; transgênero; religião; candomblé; rede social.

* Elton Ibrahim de Vasconcelos Pantoja é graduado em Música pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Federal do Amazonas (PPGL - UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-3463>.

1 O asterisco será explicado no desenvolvimento deste texto, na p. 5.

Crossed Discourses: the Religious Discourse of Candomblé About the Transgender

Abstract

The debate on diversity and gender identity has raised questions of varied nature. In this way, this work will analyze how the understanding of the transgender (Trans*¹) is built within the religious discourse of Candomblé, from the study of the pronouncement, broadcast on social networks on the internet, of an authority of this religion. Using French Discourse Analysis with a materialist approach, the study will enter the ideologies that permeate the discourse itself and, together with Ethnography, will compose the methodological theoretical body of this work. Thus, to understand how transgenderism, as well as transsexuality, are understood within the Candomblecist religious discourse.

Keywords: Discourse; Transgender; Religion; Candomblé; Social network.

Primeiros caminhos

Os debates em torno de pautas LGBTQIA+² têm crescido nos últimos anos, com a parcela T (transgêneros) ganhando considerável destaque. É visando compreender como está construído o entendimento da pessoa transgênero dentro do discurso religioso do Candomblé que será proposta uma análise discursiva-materialista do enunciado religioso. Grossi, Oliveira e Silva (2017) concordam que “é saudável e fundamental que a discussão de questões que envolvem a sexualidade humana esteja presente em todos os segmentos da sociedade como, por exemplo, nos projetos sociais, na política, na religião, na área da saúde e também nos ambientes escolares” (GROSSI; OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 182). Assim, partindo do pronunciamento de uma autoridade³ do Candomblé, pretende-se analisar qual discurso constitui o entendimento sobre as pessoas não cisgêneros⁴, tendo-se em vista o contexto de religião de matriz africana.

Mesmo que o objeto desse artigo seja o pronunciamento que parte de uma pessoa no lugar de autoridade religiosa no Candomblé e por mais que em alguns momentos o enunciatador dê a entender que o disposto sobre o conceito-análise é compartilhado pelas casas tradicionais⁵, serão necessárias mais investigações para abarcar a complexidade dos sentidos dentro dessa religião, bem como uma abordagem mais aprofundada sobre os discursos emanados do Candomblé. Entretanto, por ser um tema sensível e que ainda é pouco debatido e explorado nos meios acadêmicos – principalmente pelo olhar da Análise de Discurso –, será evidenciado o que está posto ou ainda é visto como *Euó* (em iorubá: *Ewó.*), isto é, tabu, impedimento em relação aos transgêneros; para isso, o texto tem conteúdo suficiente para ser analisado.

O Candomblé, por sua vez, será entendido nesse artigo como em José Carlos Gomes dos Anjos (2006), autor que ao traçar as linhas das práticas religiosas afro-brasileiras afasta a concepção de sincretismo engessada pelos

2 LGBTQIA+ designa: Lésbica, Gay, Bissexual, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexual e “+” simboliza outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Nota do autor (N.A.)

3 Babá Leandro do Ilê Axé Oxumarê, em Salvador – BA.

4 Não cisgênero é a pessoa que não se identifica com o sexo (masculino ou feminino) que lhe foi designado ao nascer, é o transgênero. “Diz-se cisgêneridade a condição em que a pessoa vivencia e se identifica com a identidade de gênero atribuída no nascimento” (CAVICHIOLO, 2018, p. 10), seja masculino ou feminino, também conhecida como pessoa cisgênero.

5 Segundo Verger (2018, p. 36-37), a partir do terreiro de candomblé chamado *Iyá Omi Àsè Àirá Intilê*, hoje conhecido como Ilê Iansô ou Casa Branca do Engenho Velho, originaram-se os terreiros *Iyá Omi Àsè Iyámase*, no Alto do Gantois e o Centro Cruz Santa do Axé Opô Afonjá. Desde esses terreiros, que também são conhecidos como *Ilê Àsè*, surgiram filiais dogmáticas a partir de seus iniciados.

cânones dos estudos etnológicos e se direciona para a morada de Exu⁶, ou seja, o centro da encruzilhada, onde todos os caminhos se cruzam. Dos Anjos (2006) fala que:

A ideologia da democracia racial fecundou toda uma imagem do Brasil como o país do sincretismo, da miscigenação racial. Para essa ideologia, a imagem do cruzamento das diferenças está mais próxima de certo modelo biológico, em que espécies diferentes se mesclam numa resultante que seria a síntese mulata. A religiosidade afro-brasileira tem um outro modelo para o encontro das diferenças que é rizomático: a encruzilhada como ponto de encontro de diferentes caminhos que não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidades. (ANJOS, 2006, p. 21).

A cosmopolítica do Candomblé descrita por Anjos (2006) abraça o entendimento de que essa religião não é simplesmente formada por partes convenientes de outras religiões, principalmente as europeias. O autor nos passa a ideia de que a constituição do Candomblé se organiza mais profundamente dentro das estruturas sociais, como algo rizomático que se espalha e interliga numa unidade coesa em que não se definem fronteiras e sim, as interseções de seus cruzamentos.

Como o artigo trata do pronunciamento de uma autoridade sobre pessoas transgênero no meio religioso é importante localizar o enunciador num lugar onde seus discursos são qualificados e reproduzidos pelo seu status dentro da comunidade – no caso, um sacerdote que ocupa um alto posto na hierarquia do Candomblé. Souza (2006) afirma que “Marx caracterizava a ideologia como um conjunto de ideias que a classe dominante utilizava para dominar a classe dominada, mascarando e distorcendo a realidade desta classe” (SOUZA, 2006, p. 49). Freire (2021, p. 76) evidencia que a “ideologia é o conjunto de sentidos partilhados como verdadeiros por determinado grupo”, ela é a “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, [...] para que se produza o que dizer” (ORLANDI, 2020, p. 44). Por essa razão, a escolha do que aqui se comenta não aconteceu aleatoriamente, visto que parte de um lugar de privilégio (do enunciador) e insere-se num contexto de religião classificada como aparelho ideológico de estado, o que segundo

6 Divindade do panteão iorubano ligado às origens da criação, ao movimento e ao prazer. Deve ser o primeiro a ter homenagens nas comemorações e sua morada mítica se situa na encruzilhada (N.A.).

Souza (2006) é um conceito tomado por Althusser, a partir do marxismo, e retomado por Pêcheux, a partir da leitura do próprio Althusser.

A religião Candomblé, nos moldes de Althusser (1985, p. 68), é também um aparelho ideológico do Estado, no caso um AIE religioso, pois no sentido aqui apresentado o Candomblé funciona como aparelho regulador da mobilidade das pessoas transgêneras nos cultos e na hierarquia. Nesse sentido, “a classe dominante cria, para manter-se dominante, mecanismos de perpetuação e reprodução do *status quo*, envolvendo a reprodução de suas condições materiais, políticas e ideológicas” (SOUZA, 2006, p. 51). Desse modo, os aparelhos ideológicos atuam na doutrinação das classes com intuito de manter a posse do poder pela hegemonia através da própria ideologia.

Segundo Althusser (1985), existem os Aparelhos (repressivos) do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado:

Diremos, com efeito, que todo Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, “funciona” tanto através da violência como através da ideologia [...]. O Aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam através da ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os valores por eles propostos. Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os aparelhos ideológicos de Estado funcionam principalmente através da ideologia e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a escola e as igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. não apenas seus funcionários, mas também suas *ovelhas*. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

O Candomblé pode, com isso, atuar na forma dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), promovendo sanções e seleção dos seus praticantes através da ideologia em seus discursos.

Assim, o pronunciamento da autoridade de Candomblé foi analisado através da Análise de Discurso (AD), com viés do materialismo histórico. Freire (2021) nos diz que “para a AD nada na língua é aleatório, pois o uso de palavras e frases não é um resultado de liberdade do falante,

ele é determinado pelas possibilidades de dizer que, por sua vez, são determinadas pelas condições sócio-históricas de produção”⁷ (FREIRE, 2021, p. 15). As condições sócio-históricas de produção se apresentam na exterioridade linguística, contextualizando com o social e o histórico para produzir efeitos de sentidos. “Este extralinguístico a ser considerado é, em Análise de Discurso de filiação francesa, o ideológico, o social, a história e o próprio sujeito enquanto interpelado pela ideologia” (NATAL, 2019, p. 137). Consequentemente, o discurso é tomado como objeto pela AD e o “o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade” (ORLANDI, 2020, p. 13-14). Toma-se a conjuntura entre língua, história e ideologia: campo fértil para o acontecimento do discurso.

Como diz Votre (2019): “o discurso se concretiza em língua, história e ideologia [...], dimensão que privilegia a formação social como condicionadora da formação ideológica, que, por sua vez, conforma e delinea a formação discursiva.” (VOTRE, 2019, p. 21). A Análise do Discurso coloca a questão “como este texto significa?”; a partir daí, diversas respostas podem ser obtidas, mas o sentido que a palavra emana já está lá, como diz Orlandi (2020, p. 15-16).

Caminhos do ser

Avançando ainda mais nos caminhos que formarão o eixo desta análise, chega-se ao transgênero, norte dessa discussão e tema que está em evidência, mas ainda causa muitas dúvidas. Sendo assim, sente-se a necessidade de trazer, de forma mais didática, alguns termos importantes para o entendimento deste trabalho. Para tanto, buscou-se entre as associações ANTRA⁸ e ASSOTRAM⁹ referências que trouxessem esse dinamismo às informações. Assim, ganhou-se alcance ao “Manual de atendimento e abordagem da população LGBTI por agentes de segurança pública”, organizado por Cavichioli e Benevides (2018).

7 Para Votre: “[...] as condições de produção têm a vantagem de explicitar que a prática discursiva é condicionada por elementos extratextuais como contexto econômico e tempo espacial”. (VOTRE, 2019, p. 28). Freire diz que as condições de produção “fazem parte da exterioridade linguística que determina o sentido” (FREIRE, 2021, p. 73).

8 Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Site: <https://antrabrasil.org>.

9 Associação de Travestis, Transexuais e Transgênero do Amazonas. Site: <http://www.assotram.com.br>.

O texto supracitado traz informações e definições e está disponível no site da ANTRA. Desse modo, Cavichioli e Benevides (2018) trabalham a definição de identidade de gênero “como a forma autopercebida de como o indivíduo se vê, é reconhecido e se reconhece na sociedade a partir da dicotomia homem x mulher, podendo ainda reivindicar uma identidade fluída e/ou não binária” (CAVICHIOLI; BENEVIDES, 2018, p.9). Por conseguinte, a pessoa transgênero é aquela que se identifica com um gênero diferente do que lhe foi designado no momento do nascimento e já realizou a readequação de sexo e gênero. As pessoas transexuais são aquelas que se identificam com um sexo diferente daquele que lhe foi designado em seu nascimento, mas que não necessariamente passaram por cirurgia de readequação. Assim diz a socióloga Berenice Bento (2008) sobre a transexualidade:

Transexualidade: dimensão identitária localizada no gênero, e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida que as pessoas que a vivem reivindicam o reconhecimento social e legal do gênero diferente ao informado pelo sexo, independentemente da cirurgia de transgenitalização. (BENTO, 2008, p. 183).

Com isso, Bento coloca a transexualidade num lugar de transgressão do próprio gênero, mas que se distingue do conceito de travesti, justamente pela reivindicação do pertencimento a uma categoria de gênero. A travesti será identificada por Cavichioli e Benevides (2018) como:

[...] uma identidade de gênero autônoma, fora do binarismo de gêneros (masculino e feminino). A travesti não se identifica propriamente com o gênero oposto ao que lhe foi atribuído no nascimento. Não se entendem propriamente como “homens” ou como “mulheres”, mas como travestis. Não reivindicam a identidade “mulher”, apesar de apresentar expressão de gênero predominantemente feminina, devendo ser tratadas como pertencentes ao gênero feminino. (CAVICHIOLI; BENEVIDES, 2018, p. 10).

Essas são apenas algumas das categorias não cisgêneras que a grande envergadura do termo transgênero abriga. A pedagoga e professora Letícia Nascimento (2021), que é mulher travesti, fala em seu livro

Transfeminismo (2021) da “importância de demarcar o termo “trans*” (NASCIMENTO, 2021, p. 18), com asterisco, para sinalizar a ideia de uma série de identidades não cisgêneras”. Sendo assim: “[...] as seguintes identidades estão contempladas no termo “trans*”: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias”. (NASCIMENTO, 2021, p. 18-19). Doravante, a menção às categorias de identidades transgêneros serão feitas dentro do termo guarda-chuva que será assinalado com a expressão “Trans*”.

Cruzando as histórias

Os negros traficados para o Brasil, de diversas etnias africanas, principalmente povos das regiões subsaarianas, onde hoje encontramos países como a Nigéria, o Benim e Togo, trouxeram grande variedade cultural que teve de mesclar-se para manter-se viva – ou, como sinaliza Anjos (2006), foi encruzilhada. Os negros promoveram o cruzamento dos seus saberes e práticas ritualísticas ancestrais com outros sistemas religiosos e com outras culturas, assim dando origem ao Candomblé, o que mudou, para sempre, os rumos de suas próprias histórias. Sobre esse fato, Goldman (2005) fala que “o Candomblé inclui também, em maior ou menor grau, elementos de cosmologias e práticas indígenas, assim como [elementos] do catolicismo popular e do espiritismo de origem europeia” (GOLDMAN, 2005, p. 103).

Essas práticas de culto aos *Òrìṣṣà* (Orixás) mantinham vivas as lembranças dos antepassados africanos, sendo os orixás, segundo a tradição, a representação do próprio ancestral que por seus feitos, enquanto estava no *Àiyé* (o mundo sensível), foi divinizado para ser lembrado pelas gerações. Para os povos iorubanos, o culto ao orixá não é considerado somente como religião, mas também é cultura, é filosofia, é um modo de viver, porque as práticas ritualísticas se confundem com a vida cotidiana. Nesse sentido, este culto é mais íntimo a seus praticantes, pois os ritos acontecem, principalmente, dentro do *Ilé* (a casa), que no Brasil pode ser entendido como o espaço geográfico denominado *terreiro*, não havendo distinção, portanto, do que é próprio do sagrado e do que é laico para essa cultura.

Para passar adiante sua cultura, os negros utilizaram de diversas formas expressivas, principalmente, a oralidade, que no caso transmitia o conhecimento dos mais velhos para os mais novos:

Como não havia nenhuma forma de documento escrito no passado [dos iorubás], tudo que foi preservado [...] chegou até nós por palavras, que passaram de geração em geração, constituindo-se o que se costumou chamar de tradição oral. (BENISTE, 2020, p. 19-20).

No entanto, essas práticas religiosas africanas não eram bem vistas “durante a escravidão, e mesmo após a abolição, as expressões religiosas negras foram (reprimidas) pelos que ocupavam alguma instância de poder político, policial, eclesiástico e intelectual”, a ordem era reprimir “à religião dos africanos em nome da boa ordem social [...]” (REIS, 2016, p. 13), uma vez que a classe dominante (da sociedade brasileira) era formada por europeus e descendentes, em sua maioria “donos de escravos” que professavam o cristianismo como religião. O antropólogo Reginaldo Prandi (2004) nos diz que:

[...] o Candomblé formava até meados do século XX, uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente dos africanos e depois dos afrodescendentes, resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. (PRANDI, 2004, p. 223).

Dessa forma, o Candomblé moldou-se a fim de perpetuar, pelo menos em essência, as várias tradições trazidas da África para, com isso, manter viva a memória de seus ancestrais. Reforçando este entendimento, Kileuy e Oxaguiã (2014) afirmam que:

O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais. É a religião que tem como função principal o culto às divindades – inquices, orixás ou voduns –, seres que são a força e o poder da natureza, sendo seus criadores e também seus administradores. ((KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p. 29).

Passados mais de dois séculos de suas primeiras manifestações, o Candomblé continua simbolizando resistência cultural frente à dominação para manter suas práticas. No entanto, estes novos tempos também trazem novos questionamentos e conflitos inerentes à contemporaneidade. Para esses ditos novos tempos, uma questão aparece tímida em meio à sociedade candomblecista, mas suficientemente inquietante para que as autoridades religiosas emitam uma opinião em meio às demandas recorrentes. Essa questão paira no cerne das novas discussões sobre gênero e sexualidade – a questão consiste em entender a pessoa Trans* e atribuir-lhe um lugar em meio às práticas ritualísticas na *Egbé* (sociedade).

Outros cruzamentos

Para a melhor compreensão de alguns aspectos que aqui foram abordados, faz-se necessária uma breve discussão sobre conceitos importantes para esta análise. Sabe-se que o Candomblé é baseado na oralidade, ou seja, suas práticas (ritos, dogmas, cultura) são transmitidos através da verbalização, sempre de um mais velho para um mais novo, por isso os mais velhos podem se tornar intransigentes com alguns temas mais atuais, o que evidencia o tradicionalismo na religião. O antropólogo Kaio Lemos (2019), que é homem trans e candomblecista, explica que “a oralidade é algo muito forte e presente, o ensinamento é passado de geração em geração pelos mais velhos e, com isso, temas como a transexualidade ainda não são dialogados” (LEMOS, 2019, p. 93). Assim, a perpetuação dessas práticas (rituais de iniciação, festas em homenagem aos orixás), dentro do Candomblé é sinônimo de tradição.

A heteronormatividade é outro aspecto, mas que se apresenta no campo do não dito, visto que o Candomblé tem, entre seus adeptos homossexuais cisgêneros. No entanto, esses indivíduos são assujeitados e acabam pela força da tradição reproduzindo o discurso heteronormativo sobre corpos não cisgêneros. Para Petry e Meyer (2011), a heteronormatividade:

[...] visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas,

numa perspectiva biologicista e determinista; há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho. (PETRY; MEYER, 2011, p. 195).

Heteronormatividade normatiza que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos são naturais, sendo os relacionamentos homossexuais considerados os normais, levando a própria homossexualidade a ser norma padronizadora numa sociedade.

O conceito de livre-arbítrio é outro aspecto a ser considerado, sendo uma herança judaico-cristã que, no Brasil, se tornou muito presente dentro das denominações que professam o Cristianismo; consiste na prerrogativa que o devoto tem de fazer suas escolhas segundo sua própria vontade, sendo este um privilégio que o Deus supremo lhes regalou. Contudo, conforme a tradição, o mau uso dessa prerrogativa pode levar o devoto a cair em desgraça e até despertar a ira de seu Deus, ou seja, o mau uso do livre-arbítrio pode levar o devoto a infringir algum dogma, sendo a contrariedade das leis estabelecidas dentro dessas religiões chamada comumente de “pecado”.

(Des)encruzilhando: o *corpus* e a análise

O Corpus

O *corpus* desta análise se compôs a partir da transcrição automática¹⁰ de um vídeo disponibilizado no YouTube, no canal “*Bàbá Egbe* | Cultura de Axé”¹¹, e postado no dia 5 de março de 2020 – repostado na página “*Babá Egbe*” do Facebook, no dia 17 de março de 2020; o tema, exposto pelo próprio enunciador, é “O transgênero no Candomblé”. É igualmente importante definir de onde fala o enunciador, pois ele ocupa o cargo de *Bàbá Egbe*, que na hierarquia do Candomblé de Keto¹² é o lugar da segunda pessoa responsável pelo Àsê (axé), nesse sentido a “força da casa”, do terreiro.

¹⁰ A transcrição foi feita automaticamente no site ©WEB CAPTIONER, que pode ser acessado livremente na página: <https://webcaptioner.com>.

¹¹ Link do vídeo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=sIn2JZP7YWg>.

¹² Constitui a maior e mais popular “nação” do Candomblé no Brasil. (N.A.)

Este cargo tem função de conselheiro responsável pela manutenção da ordem, da hierarquia e das tradições.

O processo de análise do texto aconteceu através das marcas textuais (marcas discursivas) que foram destacadas e identificadas entre aspas a partir do texto original pelo processo de batimento¹³. Elas são os “vestígios do discurso na materialidade linguística e podem se apresentar como uma palavra, uma expressão etc.” (FREIRE, 2021, p. 77). Cabe ao analista identificar os não-ditos ou, como Freire (2021, p. 25) fala, procurar identificar os textos que ficaram de fora e, num processo discursivo, depreender as formações ideológicas que sustentam as formações discursivas.

A Análise

Na descrição do vídeo supracitado, o enunciador faz um pequeno preâmbulo delimitando o campo de atuação do seu pronunciamento à matriz de práticas da qual ele é membro, no caso o terreiro de Candomblé Ilê Axé Oxumarê. Mesmo sendo a mais recente das casas tradicionais, o terreiro tem pouco mais de duzentos anos de história e várias ramificações espalhadas pelo Brasil e pelo mundo. Dado importante quando se trata da disseminação de informações que, na contemporaneidade, são potencializadas pelo uso das redes sociais e sites vinculados.

O enunciador inicia seu texto definindo os conceitos de religião e religiosidade que, nesse caso, são tratados por ele como sinônimos. Dessa maneira, temos uma primeira questão a ser levantada que se relaciona ao conceito de religião proposto pelo enunciador: “O Candomblé é uma religião afro-brasileira, uma religião de origem africana, um mosaico macroétnico de religiosidades. Aqui no Brasil tomou um outro formato em virtude da união de etnias de grupos e famílias tradicionais.” (BÀBÁ EGBE, 2020). O enunciador, ao longo do texto, vai evidenciando marcas textuais que vão definindo seu entendimento sobre religião e religiosidade dentro do Candomblé. O excerto mostra marcas como “uma religião de origem africana”, “mosaico macroétnico de religiosidades”, “união de etnias”,

¹³ “Michel Pêcheux afirma que a análise de um discurso se dá num batimento, numa alternância, numa cadência entre a descrição e a interpretação, num movimento espiral.” (FREIRE, 2021, p. 73).

expressões que remetem às origens do Candomblé – sendo essas as origens dos pensamentos que alicerçam a própria religião.

Percebe-se, também, que a religião/religiosidade tratada no texto é algo hereditário: “E a nossa religiosidade é legada de pai para filho por meio da oralidade, de fato se replica o que os ancestrais faziam” (BÀBÁ EGBE, 2020). As marcas legada “de pai para filho” replicam “o que os ancestrais faziam”, apontam que a religiosidade deve ser reproduzida como os antecessores a faziam. Aqui, a palavra “ancestrais” refere-se àqueles “de origem africana”, ou seja, aos negros africanos que, em terras brasileiras, fundaram uma religião e como exercício de manutenção das suas práticas repassaram seus conhecimentos a seus descendentes. Todas essas marcas evidenciam um discurso tradicionalista, que prega a manutenção dos costumes e dogmas religiosos.

No excerto seguinte, transparece o pensamento do enunciador em relação ao gênero:

Dentro da liturgia o homem que não entra em transe é um Ogã e somente homens podem exercer este título e somente homens tocam atabaque. Dentro da nossa crença, na nossa filosofia, não importa se, em algum determinado local da África, mulher toca. No Candomblé da Casa de Orixá somente quem toca atabaque é o homem! Aí, se eu pego essa mulher, que se transformou, que... que adotou a identidade masculina, o gênero masculino, é um Ogã? Então, vai ter que ser um Ogã. Se é mulher, aí vai tocar atabaque? (sic) (BÀBÁ EGBE, 2020).

O enunciador utiliza as marcas “somente homens podem exercer”, “somente homens tocam atabaque”; no caso, ele se refere à função de Ogã, definido por Kileuy e Oxaguiã (2014) como “autoridade(s) masculina(s) de posto hierárquico abaixo do/a sacerdote/sacerdotisa e seus auxiliares diretos” ((KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p. 60). Tocar os atabaques é uma das funções mais comuns do ogã nas festas de orixás. O enunciador reforça seu pensamento com a marca “aí, se eu pego essa mulher, que se transformou”; nesse momento, ele corta sua fala e retoma substituindo a palavra “transformou” por “adotou” e segue com “que adotou a identidade masculina, o gênero masculino”, e conclui “é um Ogã?. Então, vai ter que ser um Ogã”. No entanto, o enunciador deixa uma suspensiva: “Se é mulher, aí vai tocar atabaque?”; fala que em relação parafrástica pode ser colocada

como: “se é mulher, por que vai tocar atabaque, se somente homens podem tocar?”, ou ainda: “se é mulher, não vai tocar atabaque, porque somente homens podem tocar”; as marcas desse discurso seguem até a saturação. Podemos sugerir, aqui, que elas apontam para um discurso tradicionalista, pois forte é a tradição no Candomblé.

Como são mesclados dois temas polêmicos e atuais, religião e identidade de gênero, o texto nos revela, ainda, como o enunciador entende a pessoa Trans*:

E, antes que haja a crítica para esses que optaram por assumir uma outra identidade de gênero, eu já lembro que uma das filosofias mais fortes da nossa crença, da nossa religiosidade, é o direito de um indivíduo exercer o livre-arbítrio. Nós acreditamos no direito de fazermos nossas escolhas, claro; com certeza nossas escolhas vão nos levar a consequências positivas e consequências negativas. Contudo, nós temos direito a exercer o livre-arbítrio, então essas pessoas, elas estão exercendo um direito que Olodumarê, que Deus legou a elas. (sic) (BÀBÁ EGBE, 2020).

A marca textual “esses que optaram” aparece repetidas vezes no discurso; encontramos também “por assumir uma outra identidade de gênero”, “que se transformou”, “que adotou a identidade masculina”. Todas essas marcas evidenciam que o enunciador entende que a transgeneridade é uma escolha que as pessoas podem fazer em meio a opções de ser.

O enunciador reforça o seu entendimento sobre a transgeneridade quando, sugere que a identidade de gênero é uma escolha que está respaldada no “direito adquirido” por lei e expresso na Constituição, então “o transgênero tem direito ao seu nome”, “a mudar seu nome”, a “vestir dentro da...”, “do gênero que ele escolheu”. É interessante notar que o enunciador faz uma modulação quando interrompe seu pronunciamento (“vestir dentro da...”), que no encadeamento do pensamento seria “vestir dentro da (opção)” para “vestir dentro do gênero que escolheu” – e que parafrasticamente seria “vestir-se dentro da sua escolha/opção de identidade gênero”. Contudo, a tentativa de amenizar ou mesmo de corrigir o que em seu entendimento seria um termo indevidamente utilizado – no caso, a palavra “opção” – não alterou o discurso ali presente que entende que a identidade de gênero é uma opção/escolha assegurada juridicamente.

Conforme Lemos (2019, p. 40), “na sociedade normativa tudo é explicado através de um modelo padrão ou da fórmula ‘natural’ e isso se torna parte da cultura, ou seja, a norma e a dinâmica cultural são responsáveis por todos os processos de construção e/ou desconstrução social”. Por conseguinte, o discurso que entende que a identidade de gênero é uma “escolha” é o discurso heteronormativo.

Outro aspecto a ser analisado no pronunciamento do enunciador é o conceito de “livre-arbítrio”, evidenciado pela marca “direito de um indivíduo exercer o livre-arbítrio”. Embora a palavra “pecado” não apareça no decorrer do pronunciamento do sujeito, a sua intenção é motivada, ideologicamente, pela utilização do termo “livre-arbítrio”, que, *a priori*, não é um conceito africano, mas sim herdado pelo cruzamento com as religiões cristãs europeias. Assim, quando o enunciador diz que a pessoa tem seu direito de escolha amparado pelo livre-arbítrio, em paráfrase (FREIRE, 2021, p. 77), ele não quer dizer que isso seja, exatamente, uma dádiva, pois o livre-arbítrio, ao mesmo tempo em que concede um direito, imputa um dever. O dever vai atuar no sentido de não se escolher o que se deseja escolher, mas de escolher o que os dogmas religiosos estabeleceram como norma, assim reprimindo os desejos. Desse modo, uma pessoa que – conforme esse pronunciamento – exerça o seu livre-arbítrio, escolhendo uma identidade de gênero diferente daquela que é considerada normal, estará cometendo um “pecado”?

Dessa forma, o enunciador vai construindo seu pronunciamento que é pautado por ideologias marcadas pelo tradicionalismo, pelo sexismo, pela transfobia, pelo heteronormatismo e ainda por conceitos ligados ao entendimento de pecado. Todas essas ideologias são comumente vistas no discurso religioso que prega contra as pessoas da comunidade LGBTQIA+.

Considerações finais

O enunciador constrói sua argumentação baseado em três posicionamentos: o primeiro deles é o discurso tradicionalista, que intenciona justificar o apagamento de pessoas Trans* no terreiro do qual participa, por meio da falta de um histórico que ampare o lugar dessas

peessoas dentro dos ritos religiosos. Assim, se na África, base das origens das religiões africanas no Brasil, não existe tal relato, o Candomblé como religião afrodescendente também não o terá. A justificativa é que em meio à tradição da religião não existiram casos de Trans* sendo iniciadas como *iyawó* no Candomblé, portanto, não havendo ocorrência desses casos, não há como se ter os parâmetros para que uma Trans* seja, justificadamente, iniciada. Por mais que o enunciador repita várias vezes que o Candomblé é uma religião que tem origem em tradições, ele entra em contradição negando a própria tradição quando diz que “não importa se, em algum determinado local da África, mulher toca”, fazendo alusão ao cargo de Ogã, que tradicionalmente é ocupado por homens cisgênero – parafrasticamente, “mesmo que em algum lugar da África a mulher toque, ainda assim mulher não poderá tocar no Candomblé”, no caso, seu terreiro. No entanto, se a tradição herdada dos ancestrais africanos deve ser respeitada, mas em algum lugar da África também existe a possibilidade de mulheres tocarem atabaques, essa tradição possivelmente seria herdada.

Isso nos leva ao segundo posicionamento que é o que separa as funções na religião por sexo. O enunciador reitera que dentro da tradição do Candomblé existe a divisão de cargos e trabalhos segundo o sexo biológico; essa visão aceita que existam apenas duas categorias, o homem e a mulher heterossexuais cisgênero. Trata-se, portanto, de um discurso heteronormativo que, por extensão, marginaliza as orientações sexuais que diferem da heterossexualidade. Esse discurso, por sua vez, está extremamente enraizado de modo que a ascensão aos cargos mais proeminentes fica diretamente ligada à cisgeneridade. Além das várias marcas que exprimem essa ideologia ao longo do texto, o enunciador expande seu posicionamento para a religião com a marcação de que “é de conhecimento: é de conhecimento público que o Candomblé dentro da sua liturgia possui ritos que somente são praticados por mulheres e ritos que somente são praticados por homens”. (BÀBÁ EGBE, 2020).

Assim, um homem trans que almejasse o cargo de Ogã, por exemplo, dentro dessas condições não poderia assumir o cargo, pois ele seria visto como uma mulher que “optou” por se parecer com um homem, exercendo assim um direito que lhe é assegurado pelo livre-arbítrio e pelas leis civis. Também, esse homem trans, mesmo exprimindo sua performatividade

masculina, não seria considerado homem por esse discurso, o que o impediria de exercer o cargo em questão.

Assim chegamos ao terceiro ponto, quando o enunciador utiliza, de certo modo, um modalizador para justificar a decisão de uma pessoa escolher ser Trans*. Em suas palavras, há “a questão dos direitos adquiridos” – seja porque *Olódùmarè*¹⁴ *legou direitos a todos os homens e mulheres no Àiyé*, seja porque as leis civis e a Constituição brasileira asseguram esta liberdade de escolha. Porém, uma pessoa que decida utilizar-se do “livre-arbítrio” e “escolha” ser Trans* incorreria na transgressão de uma ordem natural? Por outro lado, as leis civis amparam as pessoas no direito de “optarem” por expressar sua sexualidade e gênero da forma que lhes convir. Sendo assim, as pessoas Trans* não estariam infringindo nenhuma lei civil e o Candomblé não teria como rechaçá-las, sob pena de incorrer em transgressão penal. Dessa forma, para o enunciador a certeza de que escolhas pessoais levam a consequências positivas ou negativas aproxima mais ainda as suas ideologias do discurso religioso, que permeia toda essa discussão.

Até aqui, o que se fez em recortes e paráfrases, foi extrair vários traços das ideologias que permeiam o discurso religioso pronunciado pelo enunciador. Por se tratar de uma autoridade que ocupa um lugar de destaque dentro da comunidade candomblecista, seu discurso está empenhado em preservar os dogmas de sua religião. No entanto, mesmo com as repetidas modalizações que afirmam que o Candomblé é uma religião que acolhe a todos sem distinção, o enunciador também fala que para pessoas Trans* o Candomblé, ou pelo menos o terreiro do qual ele é membro, não se abriu. Ocorre, assim, que as pessoas Trans* são permitidas para consultas e *ebô*¹⁵, mas não para o ato iniciático que as tornaria membros efetivos do terreiro de candomblé. O acolhimento se aproxima mais de uma anuência para a circulação no espaço geográfico do terreiro do que da aceitação dessas pessoas dentro da religião.

O enunciador utiliza o discurso tradicionalista para dizer que dentro do terreiro que ele participa as pessoas Trans* não podem passar

14 Para o candomblé de origem iorubana, o mesmo que *Oló run*. Segundo Kileuy e Oxaguiã (2014): “é entendido como o princípio supremo que promove e garante a existência, a ordem e os valores morais do ser humano, é o ser infinito e perfeito que idealizou tudo que está no Universo, seja físico ou abstrato”. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p. 324). O Senhor de todas as coisas.

15 “Tem significado de ‘presentear’, ‘sacrificar’, designando então todas as formas de as pessoas se devotarem. O ebô tem como premissa ser o ‘princípio do axé’” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p. 95).

pelos ritos iniciáticos devido à falta de prescrição nas tradições africanas e, por consequência, nas tradições do Candomblé. Por isso, o discurso tradicionalista quando questionado perde o efeito pretendido, pois, se buscarmos as origens dessa tradição evocada pelo enunciador, perceberemos que ela não existe a partir das tradições africanas, mais precisamente do povo iorubá.

Como o antropólogo Roger Bastide¹⁶ (1971) conta em seu livro *As religiões africanas no Brasil* (1971), as religiões dos povos iorubás e daomeanos se apresentavam sob um aspecto dualista, isto é, ao mesmo tempo de linhagem familiar e de comunidade, contudo o primeiro aspecto se dissolveu pelos processos de cisão que as famílias sofreram devido ao tráfico de escravos. Assim, a religião desses povos, que possuíam dois modos de culto, passou a ter somente um pela impossibilidade da hereditariedade que era transmitida paternalmente. Nesse caso, a hereditariedade funciona como perpetuadora dos ritos sociais e cultos religiosos responsáveis pela manutenção da tradição. Sem a hereditariedade, o culto em comunidade prevaleceu, abrindo espaço para o encruzilhamento com outras tradições africanas, ameríndias e religiões europeias. Portanto, o discurso que evoca a tradição (hereditariedade) – de “pai para filho” – não justifica o apagamento de pessoas Trans* dentro do culto de Candomblé.

Entretanto, se o discurso que impede as pessoas Trans* de ocuparem os lugares dentro da religião não parte do discurso oriundo das tradições iorubanas – como podemos relacionar com as pesquisas de Oyěwùmí (2021, p. 19 e 81) que a pontam que antes da colonização as categorias de gênero e sexo eram fixadas pela senioridade e após a colonização, passaram a ser caracterizados segundo os corpos masculino e feminino – outro discurso religioso está configurando essas tradições, sobre isso, Bastide (1971) pondera que:

[...] a religião ou as religiões afro-brasileiras foram obrigadas a procurar nas estruturas sociais que lhes eram impostas “nichos”, por assim dizer, onde pudessem se integrar e se desenvolver. Deviam se adaptar a novo meio humano, e esta adaptação não iria se processar sem profundas transformações da própria vida religiosa. (BASTIDE, 1971, p. 85).

¹⁶ Roger Bastide foi um sociólogo francês que estudou durante muitos anos as religiões afro-brasileiras, tornando-se um iniciado no candomblé da Bahia.

Essas estruturas sociais eram configuradas pelo pensamento do europeu cristão, que ditava as regras e as impunha sobre os africanos escravizados. Desse modo, Bastide (1971) nos leva a compreender que as religiões de matrizes africana, no Brasil, estão altamente impregnadas pelos valores elitistas da sociedade branca. E a religião dos senhores, o catolicismo, teve grande influência na formação dogmática do Candomblé. Bastide (1971), então, questiona “em que medida o catolicismo do negro adulterou as religiões africanas” (BASTIDE, 1971, p. 181). E vendo a complexidade e profundidade com que o Cristianismo influenciou a estruturação do pensamento religioso afrodescendente, conclui:

Parece que o escravo não opôs uma resistência aberta a esta cristianização, imposta pelo branco, ou à sua arregimentação em confrarias. [...] O meio em que o negro era introduzido o induzia, aliás, a aceitar, até a desejar o batismo, que melhorava seu status social, sem o que os negros crioulos caçoavam dos africanos “pagãos”, chegando mesmo a injuriá-los, enquanto os brancos os tratavam como animais “sem alma”. (BASTIDE, 1971, p. 181).

Assim, conforme interpretação do discurso apresentado: ao contrário do que diz o enunciador, não é o discurso oriundo das tradições africanas que apartam as pessoas Trans* dos lugares nos ritos do Candomblé, mas o discurso religioso cristão, que ampla e historicamente tem influenciado a cultura e a sociedade em seus meios constituintes. Assim, as ideologias são marcadas tradicionalismo, sexismo, cultura do pecado, heteronormatismo e transfobia constantes nesse discurso.

Os ritos, principalmente os iniciáticos, são importantes na vida de um candomblecista, pois são eles que o consagrarão como membro efetivo do terreiro, da comunidade religiosa. Porém, se os ritos iniciáticos são vetados às pessoas Trans*, elas não têm como ascender e ocupar funções como os de babalorixá e ialorixá, que são os mais altos na hierarquia do Candomblé. Desse modo, em suas variadas identidades de gênero, elas podem encontrar obstáculos para passar pelos ritos de iniciação no Candomblé, o que conseqüentemente as impediria de ocupar os lugares de destaque em altos cargos na hierarquia religiosa candomblecista – cargos que são ocupados normalmente por pessoas cisgênero. Por mais que a inclusão nas religiões de culto a orixá seja veementemente difundida, a

ocupação de certos espaços ainda é interdita para a comunidade Trans* e, ao que parece, um tabu para os dirigentes de comunidades de terreiros mais tradicionalistas:

Nos Candomblés, muito embora as “suas portas” estejam sempre abertas para todas as pessoas, algumas restrições são mantidas em favor da manutenção da tradição religiosa. As/os dirigentes das casas de Candomblé, em geral, conduzem suas casas à luz dos ensinamentos de seus mais velhos e, justo por isso, temas como a transexualidade ainda não se tornaram caros para essas comunidades. O que há, me parece, são acordos de aceitação nos moldes de outras expressões religiosas: aceitar desde que se adequem às normas de gênero e sexualidade vigentes nas comunidades-terreiro. (DIAS, 2017, p. 79).

Com efeito, o debate sobre as diversidades sexuais e identidade de gênero tem levantado grandes questionamentos de cunhos variados, políticos, culturais, sociais e religiosos. No entanto, mesmo existindo avanços significativos quanto à proteção e à seguridade dos direitos reservados aos LGDTQIA+, a população Trans* continua sofrendo preconceitos e tendo sua inclusão suprimida nos mais variados meios sociais, principalmente nos meios religiosos. Resta a todos nós buscarmos soluções para tornar a sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

ANJOS, J. C. dos. **No território da linha cruzada**: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BÀBÁ EGBE | Cultura de Axé. **O transgênero no Candomblé**. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/sIn2JZP7YWg>. Acessado em: 5 mar. 2020

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. Tradução de Maria Eloisa Capellato e Olfvia Krxhenbühl. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971. v. 1.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, Sayonara N. B. (orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BENISTE, J. **Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos**. O sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BENTO, B. A. de M. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos)

CAVICHIOLO, A.; BENEVIDES, B. G. **Manual de atendimento e abordagem da população LGBTI por agentes de segurança pública**. 1. ed. RENOSP-LGBTI, 2018. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/03/manual-de-seguranc387a-pc39ablica-atendimento-e-abordagem-lgbti.pdf> Acessado em: 06 set. 2021.

DIAS, C. **Identidades trans* e vivências em Candomblés de Salvador: entre aceitações e rejeições**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). 137 f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28601/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CSD.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FREIRE, S. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. 2. ed. Manaus: EDUA, 2021.

GOLDMAN, M. Formas do saber e modos de ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no candomblé. **Religião e Sociedade**. v. 25, n.2, p. 102-120. Rio de Janeiro: ISER, 2005.

GROSSI, M.; OLIVEIRA, E.; SILVA, L. Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade

brasileira. **Revista De Humanidades**, 32(2), p. 180–192. <https://doi.org/10.5020/23180714.2017.32.2.180-192>

KILEUY, O.; OXAGUIÃ, V. de. **O Candomblé bem explicado**: nações Banto, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

LEMONS, K. **No Candomblé, quem é homem e quem não é?** 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínio e fronteiras. 2. ed.: São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, L. C. P. do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192p. (Feminismos Plurais)

NATAL, R. M. P. Análise de discurso pedagógico: da materialidade linguística à materialidade discursiva. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 3, p. 137-147, 2019. DOI 10.5935/2179-0027.20190047. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6189/4225. Acesso em: 24 out. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193-198, jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PRANDI, R. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

REIS, J. J. Revisitando “Magia jeje na Bahia”. *In*: **Religiões negras no Brasil**: da escravidão à pós-emancipação. Valéria Costa, Flávio Gomes (org.). São Paulo: Selo Negro, 2016. p. 13 - 40.

SOUZA, S. A. F. de. **Conhecendo a Análise de Discurso**: linguagem, sociedade e ideologia. Manaus: Valer, 2006.

VERGER, P. **Orixás: deuses iorubás na África e no mundo**. Traduzido por Maria Aparecida da Nóbrega. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

VOTRE, S. J. **Análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Imagem técnica e o sujeito científico: modernidade em decadência através do discurso tecnocrático

Rízia Eduarda Andrade*

Resumo

A popularização do uso das imagens técnicas no cotidiano trouxe várias formas de manifestação de discursos e do exercício de poder. Este trabalho tem um caráter ensaístico e busca compreender como as formas tecnocientíficas atuais já demonstram um processo de substituição dos elementos humanos em favor de um maior investimento na multiplicação da linguagem técnica. Usa-se como metodologia principal o viés filosófico-compreensivo, primeiro é utilizada a epistemologia de Descartes para compreender a base fundacional do conceito de sujeito da ciência moderna e depois são utilizados autores contemporâneos como Heidegger, Flusser, Freud e Lacan para evidenciar os elementos importantes, da ciência e da técnica, presentes na noção de sujeito do conhecimento. Os objetivos da análise são basicamente três: (a) elaborar um diálogo a partir de autores das Ciências Humanas (Filosofia, Psicologia, Epistemologia); (b) pensar nos aspectos ligados à função pensante; (c) procurar destacar como ocorre a elaboração de uma imagem única de mundo, que visa sobretudo o controle por meio dos números e dados computadorizados. Ao final, nota-se o perigo de um pensamento sem sujeito, marcado por máquinas comunicativas que operam como uma imagem que simula o intelecto agente.

Palavras-chave: Imagem; técnica; ciência; epistemologia; filosofia.

* Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Ciência da Religião, Bacharel em Psicologia, atuação profissional no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4961-9408>.

Technical Image and the Scientific Subject: Modernity in Decay Through the Technocratic Speech

Abstract

The popularization of the use of technical images in everyday life brought various forms of manifestation of speeches and the exercise of power. This work has an essayistic character and seeks to understand how the current technoscientific forms already demonstrate a process of replacement of human elements in favor of a greater investment in the multiplication of technical language. The philosophical-comprehensive bias is used as the main methodology, first the epistemology of Descartes is used to understand the foundational basis of the concept of subject of modern science and then contemporary authors such as Heidegger, Flusser, Freud and Lacan are used to highlight the important elements, science and technique, present in the notion of subject of knowledge. The objectives of the analysis are basically three: (a) to elaborate a dialogue based on authors from the Human Sciences (Philosophy, Psychology, Epistemology); (b) think about the aspects related to the thinking function; (c) seek to highlight how the elaboration of a single image of the world occurs, which mainly aims at control through numbers and computerized data. In the end, the danger of a thought without a subject is noticed, marked by communicative machines that operate as an image that simulates the agent intellect.

Keywords: Image; Technique; Science; Epistemology; Philosophy.

Introdução

Sujeito é um conceito epistemológico básico na constituição do conhecimento científico, qualquer ciência só é possível por meio de dois pressupostos: o de sujeito e o de objeto do conhecimento – o primeiro é aquele considerado capaz de articular o discurso cognoscitivo e o segundo é composto pelas coisas ou fenômenos sobre os quais o sujeito procurará elaborar seus conhecimentos. O sujeito da linguagem científica é uma construção simbólica da modernidade e, como tal, só se tornou real a partir das condições sociais modernas. Para os fins deste ensaio, será necessário destacar três conceitos básicos: o primeiro é o conceito de sujeito do conhecimento (este é a base científica da modernidade¹¹, notadamente nas ciências matematizadas); o segundo conceito importante é o de discurso (considerado aqui como o conjunto semiótico que regula a conduta daquele sujeito frente à realização do seu conhecimento), e o terceiro é o de linguagem (como significantes representativos dos valores sociais).

A sociedade tecnocientífica está projetada através de imagens e instituições, organização social se evidencia como uma grande engrenagem formada pela conjugação dos sistemas de transportes, sistema financeiro e sistemas de telecomunicações. Tal conjunção compõe a frágil base existencial do atual sistema capitalista; para salvaguardar a manutenção deste modelo societário, as elites já demonstram convergir na ideia de um metaprograma (chamado popularmente de Inteligência Artificial). Mas a ideia de uma inteligência não orgânica ou artificial precisa ser devidamente analisada. Ao questionar o lugar semântico da palavra inteligência, que a ideia de uma inteligência artificial é insustentável do ponto de vista prático, sobretudo porque o que caracteriza o intelecto é a capacidade intencional de se dirigir a objetos inteligíveis, tal intencionalidade não pode ser replicada de forma mecânica nem pode ser atribuída a um ser sem autonomia.

Este artigo propõe uma compreensão não exaustiva acerca dos fundamentos epistemológicos que culminaram na forma de sociedade científico-tecnológica que estamos vivenciando, e isso se verifica por meio dos seguintes aspectos principais: aspecto cultural, aspecto da

11 Modernidade é um conceito que remete a categoria de temporalidade, é a forma típica de funcionamento cultural da sociedade após o período denominado de medieval pelos historiadores, para maiores esclarecimento sobre o tema modernidade ver: GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

imaginação/subjetivação e aspecto econômico. Acerca desses aspectos, é proposta a seguinte hipótese: as condições históricas da ciência moderna se generalizaram pelo mundo, o que contribuiu para a criação de um ambiente universalizante e dominado pela técnica científica; sobre o aspecto da subjetividade, observa-se que o imaginário atual ainda é tributário da mentalidade moderna cujos valores estão centralizados nas trocas econômicas; diante de tudo isso, ocorre que estamos vivendo sob condições propícias para uma maior objetividade do ser pensante por meio dos mecanismos de informática.

Portanto, para os fins deste trabalho, pode-se caracterizar a modernidade como um conceito de tempo histórico que começou a partir da expansão econômica da Europa ocidental do século XV, o que levou ao crescimento no fluxo das trocas econômicas. Ainda no contexto da modernidade, a posterior Revolução Industrial e a fundamentação técnico-científica tornaram a ciência racional uma estrutura simbólica garantidora da supremacia do sujeito da epistemologia cartesiana.

As línguas, enquanto formas intersubjetivas de expressão, têm sido subjugadas por um conglomerado de informes cujos conteúdos simbólicos e volume crescente não encontram eco nas capacidades individuais de assimilação cultural. O sujeito discursivo²² já vem demonstrando sinais de “desmoronamento”, e isso tanto no sentido epistêmico quanto ontológico. O desmoronamento aparece na ideia de progresso tecnológico como uma justificativa para o investimento massivo em robotização e trans-humanização; a partir disso, observa-se que a subserviência da vida frente ao mecânico chegou ao seu ponto máximo. Por tudo isso, um senso crítico fundamental deve nos levar de volta às discussões metafísicas cartesianas: percebe-se que seus achados epistêmicos e existenciais são mais atuais que nunca.

1 O lugar do discurso na modernidade: a substância pensante na técnica científica

22 Sujeito discursivo é utilizado como conceito complementar ao de sujeito cartesiano, tal linha de pensamento é utilizada tendo em mente a correlação que ocorreu no discurso científico moderno e a racionalidade tal como desenvolvida na epistemologia de René Descartes.

Lugar é uma categoria de pensamento que remete à localização. Na percepção humana, o lugar é um certo espaço onde se depositam coisas e onde situações ocorrem. No entanto, pode-se entender lugar (*locus*) enquanto uma categoria fenomênica³, conforme foi desenvolvida na filosofia de Heidegger (1986; 2005). O mundo marcado pelos códigos digitais revela a categoria da espacialidade como dotada de um sentido ontológico-existencial; quanto mais nossos domínios espaciais se alargam, menor o lugar que ocupamos – chegamos a ocupar espaços virtuais, cuja dimensão de realidade última reside na eletricidade (uma subpartícula). O sentido da nossa espacialidade é reflexo da condição peculiar do ser humano que, ao contrário de outros entes, não existe dentro do mundo como algo simplesmente dado: somos um ser que realiza em si o mundo (ser-aí | *Dasein*⁴) e nós, seres humanos, estabelecemos uma familiaridade com as coisas ao redor de acordo com a ocupação da nossa presença:

Ser simplesmente dado “dentro” de um dado, o ser simplesmente dado junto com algo dotado do mesmo modo de ser, no sentido de uma determinada relação de lugar, são caracteres ontológicos que chamamos categorias. Tais caracteres pertencem ao ente não dotado do modo de ser da presença.

O ser-em, ao contrário, significa uma constituição ontológica da presença e é um *existencial*. Com ele, portanto, não se pode pensar em algo simplesmente dado de uma coisa corporal (o corpo humano) “dentro” de um ente simplesmente dado. (HEIDEGGER, 2005, p. 92).

O modo de espacialidade experimentada pela intersubjetividade digitalizada é composto por um distanciamento que direciona o sujeito⁵ para um espaço de abertura, cuja forma de diálogo atinge um grau de abstração nunca antes vivenciado na história da humanidade. O advento da internet coloca em evidência um problema que foi antevisto pela filosofia cartesiana: trata-se do fundamento existencial do pensamento verdadeiro versus as falsificações suscitadas através da ilusão da matéria e dos sentidos.

³ Fenomênico é palavra derivada de fenômeno que é um conceito filosófico muito utilizado por autores da fenomenologia que indica os elementos ou essências do conhecimento tal como aparecem para a consciência do sujeito pensante.

⁴ Um conceito muito utilizado na filosofia de Heidegger é o “*Dasein*”, que costuma ser traduzido por “ser-aí”; corresponde ao ser existente, que está aí concretamente no mundo e nas situações humanas, que se envolve na vida cotidiana e prática, ao contrário da concepção de um ser meramente abstrato ou teórico. Fonte: <https://www.ex-isto.com/2018/06/dasein-ser-ai.html> acessado dia 05/11/2022.

⁵ Sujeito aqui é dito no sentido epistêmico tal como descrito na Introdução. Ao citar Heidegger, procurou-se demonstrar que a argumentação filosófica continua a fazer o conhecimento confluir na centralidade do sujeito; na argumentação heideggeriana o sujeito epistêmico é localizado como interligado ao mundo (de onde retira os objetos de seu conhecimento).

As meditações filosóficas de Descartes foram elaboradas tendo em vista o problema encontrado entre as formas (perfeitas) e a matéria – o sensível que é diluído e pode ser (des)-configurado na corruptibilidade. O intento cartesiano não era pequeno: queria encontrar um conhecimento que levasse ao verdadeiro em si, àquilo que seria indubitável. Descartes queria algo que, do ponto de vista racional, estivesse acima do idealismo das formas (típico da filosofia medieval da escolástica) e que, além disso, pudesse livra-nos do “inferno” das ilusões da matéria que pode adquirir vários aspectos (DESCARTES, 2004, p. 41). Para compreender melhor o que fora dito, pode-se recorrer ao exemplo de uma vela; pode-se perguntar o que é uma vela, mas como chegar a um conhecimento perfeito acerca deste objeto da realidade? A vela é algo que ao cumprir sua finalidade formal (produzir luminosidade) torna-se diferente deste mesmo conceito universal formal que intuímos dela, pois a cera se dilui à medida em que a vela produz sua luminosidade, ou seja, os objetos são coisas que, quando tomadas em sentido conceitual puro, tornam-se inacessíveis à realidade sensível tal como a experimentamos.

O problema cartesiano foi levado ao extremo do realismo epistêmico, pois neste problema foi posto em dúvida a realidade ontológica dos conhecimentos imediatos do humano. A dúvida de Descartes o levou a transpor para o sujeito humano todos os fundamentos da realidade verdadeira e, ao colocar em suspensão as certezas imediatamente adquiridas pelos sentidos, o pensador não apenas procurou os fundamentos do conhecimento, mas colocou em evidência a fragilidade dos conhecimentos do homem (DESCARTES, 2004, p. 26). A pergunta cartesiana é a “ferida epistemológica” mais mortal do século moderno, por meio dela os critérios científicos têm sido refinados aos propósitos de uma racionalidade cujo fundamento encontra-se no próprio sujeito que pensa o próprio pensamento, e isto tem levado a uma espiral de ignorância racionalizável. Apesar do risco de obscurantismo absoluto, Descartes chegou a uma descoberta realmente revolucionária: ele chegou à certeza do eu, à subjetividade, à existencialidade pura que sustenta o pensar em si, mas também esta foi uma descoberta das mais perigosa.

A certeza da substância pensante só pode ocorrer depois que se passou pelos meandros da dúvida de toda realidade imediatamente acessível aos sentidos. Por isso, quando se trata de compreender o “ego (eu) cogito (penso) ergo sum (logo sou)” têm-se que entender que essa máxima cartesiana é o final apoteótico de uma empreitada astuciosa. Ao levar em consideração a compreensão do *cogito*, percebe-se que o sujeito é a certeza mais necessária, pois o ser pensante é uma estrutura ontológica superior ao mundo sensível; porém, este sujeito não é autoevidente fora da sua essência pensante: isto significa dizer que, apesar de ser uma certeza necessária, ela só pode se mostrar na contingência da existência individual, sendo intransferível de um eu para o outro.

A certeza cartesiana é demasiado subjetiva, então como foi possível que este postulado tenha se tornado tão valioso para a técnica científica moderna cujo zelo “objetivista” e pretensões universalistas parecem se afastar da descoberta cartesiana? Para compreender a ligação entre o sujeito cartesiano⁶ e a técnica científica moderna, é necessário perceber o lugar do discurso na consolidação do modelo científico. O discurso, tal como analisado aqui, é a capacidade de produção de conhecimentos universalmente válidos a partir de proposições lógicas acessíveis pelo raciocínio abstrato. Flusser (2017) fala do discurso científico como aquele que está atrelado ao modo linear do pensamento, forjado inicialmente pela escrita alfanumérica. Isso significa dizer que o discurso científico é uma escrita lógica imputada de modo universal a todos os sujeitos que se apropriaram do modo científico racional.

Pode-se dizer que o empreendimento científico moderno é constituído a partir da tentativa de chegar à adequação de forma e matéria, de ideia e aplicação prática; mas todos os esforços nessa direção parecem esbarrar na grande estratificação da realidade social. O mundo moderno substituiu o mundo medieval, costurado por relações complementares, por um tipo de estruturação mais piramidal marcada pela concentração de conhecimentos, transformados em fonte de poder pela manipulação do discurso. Conforme Flusser (2017), o desenvolvimento da sociedade burguesa engendrou um tipo de elite sustentada na manipulação do aparato

6 Conforme a citação e explicação do parágrafo anterior considera-se sujeito cartesiano a conclusão de *substância pensante* a qual o filósofo francês considerou como o conhecimento mais certo e indubitável ao qual a razão chega.

científico em função da produção de bens industriais técnicos. O crescimento do aparato científico contribuiu para o automatismo nos processos de criação de informações, e essas informações, à medida que se complexificaram, geraram uma dependência com relação ao não-humano. Portanto, observa-se que a automatização científica tem relação com o modelo de produção industrial que, por sua vez, se alargou no mundo, tornando a experiência do sujeito pensante mais que uma categoria hermenêutica/filosófica, pois esta passou a ser uma instância existencialmente necessária para a vida social.

2 A Estrutura social pós-industrial e o capitalismo sob a égide da imagem técnica

As imagens (técnicas) têm exercido um papel avassalador sobre o imaginário atual e isso se expressa de modo mais evidente no uso maciço das redes sociais da internet. A sociedade moderna se complexificou, tornou-se hegemônica e desdobrou-se em sociedade tecnocientífica, na qual as informações configuram-se como a grande síntese que unifica o sistema triádico composto por transportes, bancos/instituições financeiras e telecomunicações/mídias de massas. É preciso entender o funcionamento social que torna possível uma experiência subjetiva totalmente racionalizada e como as estruturas deste mundo tendem a convergir ao projeto de uma imagem cognitivamente universal dentro dos sistemas artificiais em uso.

De acordo com Costa e Araújo (2014), autores como Félix Guattari trabalhavam a ideia de intersubjetividade complexa que se expressa na forma caótica – a ideia de caosmose. A humanidade tem produzido uma existência coletiva por meio de máquinas que operam a própria subjetividade humana, oferecendo por meio de seus mecanismos automáticos papéis e condutas que condicionam os comportamentos; mas, apesar do condicionamento, não há um condicionador humano puro, ou seja, não há um agente por trás das máquinas de manipulação subjetiva, o que parece existir é uma infinidade de linguagens se cruzando e produzindo novas mediações entre os homens.

O aparato digital faz aparecer com mais evidência as sutilezas dos significantes da linguagem humana. Silva e Morujão (2021) observam como o fenômeno *online* cria uma expansão de palavras, imagens e sons que impregna a vida subjetiva da presença dos outros numa intersubjetividade descrita a partir de dentro (de si) para fora (no aparelho). Esses outros (da intersubjetividade conectada) são vivenciados na solidão do uso aparelhístico, passamos a vivenciar o mundo no isolamento absoluto por meio da mediação de objetos codificados, por programas de computadores. Com as novas formas de comunicação, há significativas alterações nas percepções de tempo, espaço e corpo, o que gera um potencial para crises psicopatológicas ainda não totalmente mapeadas. As imagens geradas nesse fluxo de interação humana servem como fontes de dados numéricos, cuja utilização mercantilista aumenta a percepção de objetificação da pessoa humana. A subjetividade *online* revela o imenso abismo existencial da condição humana atual, pois se por um lado se dominou a natureza até os limites do inteligível numérico, por outro lado permanecemos presos aos infortúnios de uma comunicação incompleta, pois fica cada vez mais difícil estabelecer e manter vínculos intersubjetivos sem as mediações mecânicas.

O capitalismo tornou-se como um “jogo de espelhos” e “espetáculo de imagens”. De acordo com Debord (1997), há na consolidação de uma “sociedade do espetáculo” um conjunto de imagens-objetos, o mundo é um receptáculo do irreal (do falso), a vida ficou invertida, passou a convergir na contemplação do falso automatizado na imagem. O espetacular inverte o real ao fazer do homem um mero consumidor de imagens automatizadas. Tal inversão só ocorre porque ainda existe uma ordem discursiva (impregnada em cada aspecto da sociedade técnica) que estabelece o espetáculo da imagem como o fim existencial último. Toda força de atração dessas imagens-objetos subsiste na capacidade imaginária humana que confere materialidade ao que está projetado. Desse modo, percebe-se no uso das imagens uma espécie de prisão narcísica através de uma alienação operada com racionalidade lógico/matemática nos aparelhos informacionais. Tal como no mito de Narciso, a humanidade se percebe mais na imagem do que no real e fica retida nesta imaginação até o ponto de não conseguir mais viver o real.

O que caracteriza o Ocidente é sua capacidade para a transcendência objetivante. Tal transcendência permite transformar todo fenômeno, inclusive o humano, em objeto de conhecimento e de manipulação. O espaço de tal transcendência se abriu graças ao judeu-cristianismo e resultou, no decorrer da nossa história, em ciência, em técnica e, ultimamente, em Auschwitz. A objetificação derradeira dos judeus em forma de cinzas é a derradeira vitória do espírito do Ocidente. É ela a *técnica social* levada ao extremo. Por certo: a transformação de homens em cinza é técnica social primitiva, incipiente e vai-se refinando. Será seguida de objetivações menos brutais, como o é a robotização da sociedade. (FLUSSER, 2011/a, p. 26).

A partir da argumentação de Flusser (2011/a), nota-se que a sociedade atual é o fruto amadurecido da sociedade industrial que se orientou no sentido de transformar toda a natureza segundo a imagem e semelhança de projetos da engenhosidade racional da ciência técnica. Segundo Flusser, quando a humanidade vivia sob a égide da agricultura esperava-se pacientemente os frutos que eram plantados e o tempo era vivenciado de um modo cíclico, já no período do desenvolvimento industrial, a natureza passou a ser tomada de modo mais violento e o tempo linear foi substituído por fluxos contínuos da natureza, de maneira tal que o homem já não precisava mais esperar pelos frutos, ele poderia (por meio da manipulação técnico-científica) obrigar a natureza a se adequar aos projetos industriais. O momento pós-industrial é este que culturalmente se chama pós-modernidade⁷: trata-se da transformação da vida social em funcionalidade, os operários passam para o setor de serviços, pois a automação industrial tornou a mão de obra humana desprezível e descartou empregos manuais, assim surge o mundo dos consumidores e produtores de serviços, tudo capitalizado pela informação. Neste mundo pós-industrial, o tempo não é mais vivenciado de forma cíclica nem linear, mas de forma a-dimensional, ou seja, o tempo está “diluído” na experiência da pós-modernidade, por isso se fala também de pós-história, porque já não há mais acontecimentos, tudo vira mera sucessão de cenas compartilháveis, caoticamente disponíveis para os usuários da grande *web* (rede).

O termo sociedade pós-industrial é um conceito de Flusser (2011/b, p. 64) que remete ao fato de o setor secundário da economia não

⁷ Os termos pós-industrial e pós-modernidade são convergentes em seus aspectos de marcação temporal do mundo atual, porém, a partir da literatura flusseriana, percebe-se que são conceitos distintos, o primeiro é pensado em função do modelo de produção baseado no setor terciário (produção de serviços e informações), já o conceito de pós-modernidade é mais utilizado para se referir a conceitos da filosofia da história.

mais absorver em si as massas de trabalhadores; nos dias de hoje, fala-se mais em funcionário e boa parte da empregabilidade se dispersou no setor terciário composto por prestação de serviços. Com essas mudanças estruturais, o capitalismo está direcionado a uma produção de bens de consumo automatizados, em que os produtos são menos importantes em comparação às informações que se imprimem nos atos, nos gestos e nas imagens tecnicamente produzidas:

Isso parece indicar que a sociedade pós-industrial será burocrática, a sociedade na qual o funcionário domina. Mas tudo indica que isto é um erro. Pelo contrário: *onde há burocracia, a sociedade pós-industrial ainda não está bem programada*. Tudo indica que a sociedade pós-industrial será dominada pelos programas de funcionamento, nos quais os funcionários funcionarão como engrenagens cada vez mais invisíveis no interior das caixas pretas. Que será [a sociedade] *tecnocracia*. Os funcionários não são comparáveis aos camponeses e donos de fábricas das sociedades precedentes, mas aos servos e operários. A aparente classe dominante será a dos programadores, embora uma análise mais atenta revele que eles também não passam de funcionários especializados. A verdadeira classe dominante será a dos aparelhos. Será a sociedade desumana. (FLUSSER, 2011/a, p. 52).

A tecnocracia vive da produção e manipulação de conteúdos informacionais e é a massa de dados numéricos (acerca de vários aspectos da vida humana) que garante a supremacia do processo informacional. O movimento de gerar e guardar informações é algo muito antigo na humanidade, desde os tempos da invenção da escrita (na Mesopotâmia) o ato de gravar é tirar a natureza de seu estado bruto e dar-lhe movimento pelo agir humano. Da Antiguidade para cá, o informar foi-se tornando mais sofisticado, a ponto de os elementos imagéticos (típicos das sociedades mitológicas antigas) serem elaborados até chegar à forma linear e discursiva através do código alfanumérico (FLUSSER, 2010, p. 26). O discurso alfabético representou o primeiro grande salto simbólico da humanidade, mas foi por meio do uso racional dos números que o ser humano chegou a uma nova dimensão imagética: a imagem técnica e sua “magia” eletromagnética que atrai tudo para seu entorno é fruto do uso racional dos números (FLUSSER, 2010, p. 37-39).

Ainda de acordo com Flusser (2010), a forma de desenvolvimento da escrita teve seu ponto culminante na elaboração e aplicação do método científico, por meio do qual foi possível controlar a natureza de um modo nunca visto antes na história da humanidade. Com o aumento das teorias científicas, veio a possibilidade de um novo tipo de imagem, a qual Flusser (2011/b) chamou de imagem técnica (ou tecnoimagem); a saber, este é um tipo de superfície que traz consigo certos aspectos mitológicos, mas sendo de uma natureza diferente, pois depende do discurso linear⁸ da ciência e não poder ser reduzido à magia antiga; pode-se considerá-la como uma forma de mitologia científica que remodela o real a partir da abstração tornada visível. Conforme as imagens tornam-se mais codificadas, tanto mais seu caráter mágico camufla as intenções de condicionamento humano embutido no “aparelho”. Desse modo, o aparelho começa a ganhar uma vida automática, gerando no entorno do humano um ambiente cultural caótico onde a objetificação da vida torna-se sufocante: “O progresso nos dilacera; nós resistimos, contudo, para não perdermos totalmente o contato com a realidade, para não nos tornarmos completamente avançados e alienados”. (FLUSSER, 2010, p. 35).

Nesse mundo tecnocrata, a essência pensante (sujeito cartesiano) da subjetividade humana está em franco processo de diluição. A racionalidade discursiva (linear) não pode mais compreender este mundo onde os programas tornam-se autônomos e condicionam relações humanas em todos os níveis (político, estético, religioso e filosófico). As redes sociais da *web* são ferramentas de absorção da cognição e afeições humanas que estão sendo postas a serviço do “niilismo”.

Como localizar a fonte de poder nesta sociedade do século XXI? A resposta não é simples, mas deve passar pelo reconhecimento de que a imaginação técnica e sua simbologia multimidiática são impenetráveis a uma consciência individual; precisamos pensar seriamente se seria realmente possível uma substância cognitiva sem o humano, pois parece ser esse o *locus* de poder a controlar o mundo tecnocrático.

8 A partir da terminologia de Flusser a base do discurso linear está na escrita alfanumérica, que é a razão orientadora do método científico ocidental.

3 O agenciamento da imagem técnica no tecido social

A imagem técnica é dependente da estrutura cognitiva humana e para compreender como essa imagem está sendo utilizada em nível social é importante delinear o que a antropologia e a psicologia conseguiram elaborar acerca da condição interna do ser humano. Pode parecer contraditório tentar explicar a condição humana pela via da ciência quando é esta mesma via que está levando ao automatismo, porém a ciência em si não é automática, mas os processos industriais é que são. A ciência, no idos do século XVIII, por ocasião da primeira revolução, tornou-se escrava dos capitalistas, e com isso cresceu a alienação do ser humano. Nessa forma de vida alienada, o homem é, a cada nova revolução científica, conduzido a servir ao tempo das máquinas, por isso precisamos retomar a máxima cartesiana e evitar cair nas ilusões imagéticas condicionadoras do caos intersubjetivo operado pela linguagem sem sujeito: “Pensar? Encontrei, há o pensamento, e somente ele não pode ser separado de mim. [...] Sou, porém, uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente. Mas, qual coisa? Já disse: coisa pensante”. (DESCARTES, 2004, p. 27).

Precisaremos recorrer aos clássicos ocidentais que a princípio desenvolveram os temas relacionados à inteligência e à capacidade cognoscitiva da alma humana. Agostinho (2019), o santo erudito, ao tratar da essência da alma (a inteligência), deixou claro que esta se ancorava na dimensão profunda da sabedoria (discursiva) e nos números; mas as ideias inteligíveis (acessíveis apenas ao ser inteligente) não são facilmente representáveis pela linguagem, por isso Agostinho disse:

Com efeito, quando me concentro em mim mesmo e considero a imutável verdade dos números e, por assim dizer, o santuário, a morada ou a região sublime desta verdade – ou ainda outra forma que mais apropriadamente possa denominar-se aquele lugar –, então me sinto transportado para muito longe do mundo corpóreo. E quando vejo acaso algumas ideias e não encontro, porém, palavras para explicá-las com exatidão, retorno como que cansado a estas nossas esferas para poder falar, e falo, como costumamos fazer, das coisas que estão ao alcance dos sentidos. (AGOSTINHO, 2019, p. 92).

Nota-se em Agostinho, que o número e a sabedoria mais intelectual levam a alma humana para uma região (*locus*) fora do tempo e do espaço dos sentidos. A fala, mesmo a eloquente, seria uma forma fraca para expressar a dimensão propriamente pensante, e o corpo humano é demasiado fraco em comparação às potencialidades da alma: “Não a podemos imaginar, no sentido dimensional, tamanho, largura, vigor físico, porque tudo isso é corpóreo, e só poderíamos falar da alma nestes termos como um tipo de comparação, relativamente aos corpos”. (AGOSTINHO, 2013, p. 27).

A espetacular capacidade pensante da alma já não é um atributo apenas percebido nos seres com corpo humano. Temos as redes de informação de massa acumulando dados numéricos transcodificados em valores (monetários, políticos e até estéticos) que procuram simular o conceito de substância pensante inerente à alma humana. Para explicar essa simbiose (máquinas e humanos), não bastará recorrer às teorias sociológicas; será preciso entender a configuração psíquica humana e por que máquinas conseguem adquirir feições tão próximas do humano, não obstante serem inanimadas. Vamos dar um salto adiante na história da ciência psicológica e chegar à psicanálise (especialmente a lacaniana⁹) para observar como é possível acessar o imaterial da alma por meio da linguagem.

Gomes (2009) aponta a forma como a criança vem ao mundo humano: ela segue sempre marcada pelo Outro¹⁰ (pais, sociedade, cultura), que já disponibiliza o mundo simbólico no qual o infante precisará se localizar. O eu subjetivo infantil, longe de ser uma coisa autônoma e livre, é antes um ente linguístico e por natureza está condicionado psiquicamente pela ordem da linguagem, daí procede a máxima lacaniana de que “o inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1988, p. 142); mas a linguagem do inconsciente – a grande descoberta de Freud –, apesar de ser eivada das sombras do desejo e dos devaneios, também foi passível de domesticação racional pela via da aplicação clínica psicanalítica.

A principal contribuição da psicanálise seria a compreensão dos mecanismos sutis presentes na cadeia significante que compõe a linguagem tanto subjetiva quanto intersubjetiva. No esquema lacaniano, o signo

⁹ Na Psicologia clínica, existem diversas áreas e abordagens. Uma delas é a terapia lacaniana, baseada na linguagem e no tempo do inconsciente

¹⁰ Outro é um conceito essencial da psicanálise de Lacan; pode ser entendido como a instância a partir da qual é operada a linguagem do inconsciente.

não é simplesmente a soma de significado e significante, como se fosse possível remeter a coisa real diretamente por meio da linguagem, mas a força significante é sempre maior que a definição do significado. O signo é composto pela permanente superabundância do significante sobre o significado, que tomado em seu sentido linguístico não é nada além da significação, ou seja, do conjunto ordenado de significantes – de nomes –, já a coisa em si (a realidade, o real dentro da terminologia lacaniana) está posta em outra dimensão (LACAN, 1998, p. 501). Assim, um sentido discursivo¹¹ completo e definitivo é uma impossibilidade da linguagem subjetiva à qual o ser pensante está condicionado, portanto o velho problema filosófico do conhecimento puro fica sempre por se concluir através do conjunto de significações que o humano pode produzir intersubjetivamente.

Para Lacan (1996), a grande descoberta freudiana foi a clara percepção da singularidade que aparece em cada pessoa e nos seus sintomas psíquicos. A singularidade subjetiva é reconhecível por meio da complexidade de configurações e reconfigurações linguísticas que o sujeito¹² consegue realizar, ou seja, apesar das determinações simbólicas e das limitações impostas pelo real (bio) físico, o ser humano sempre consegue romper a universalidade generalista para torna-se um ser singular. A ciência psicológica do século XX ajuda a compreender as razões psíquicas que levam os homens modernos a manter uma relação sempre mais próxima com as máquinas; o esforço por uma psicologia mais científica representou a busca por quantificar os elementos psicológicos, garantindo previsão e rigor matemático em todas as áreas do conhecimento. E, mesmo nos dias atuais, o uso conceitual do sujeito cartesiano continua a ressoar com sua máxima afirmação: “Não há dúvida, portanto, de que eu, eu sou, também, se me engana: que me engane o quanto possa, nunca poderá fazer, porém, que eu nada seja, enquanto eu pensar que sou algo”. (DESCARTES, 2004, p. 25).

11 Novamente é preciso esclarecer o uso do termo discurso: no contexto há intenção de demonstrar como o discurso, notadamente o científico, está condicionado aos meandros da cadeia do significante, e sendo este totalmente impulsionado pelos mecanismos psíquicos segue-se que o discurso, mesmo o mais lógico como o da ciência, ainda carrega em si a impossibilidade de ser completo em si mesmo.

12 Novamente é colocada a noção de sujeito, remetendo ao conceito epistemológico. O sujeito epistêmico aqui evocado foi elaborado nas discussões do método psicanalítico de Lacan; a psicologia científica é grande tributária do modelo cartesiano, porém, as pesquisas psicanalíticas ajudaram a mostrar as fragilidades deste modelo de sujeito pois evidenciaram que a racionalidade básica do ser humano não funciona separada do corpo que sente afetos e impulsos vindos de instâncias psíquicas orientados por aquilo que Freud chamou de inconsciente. Nesse sentido, Freud elaborou uma revolução epistemológica no sujeito cartesiano, mas ainda assim não deixou de lado a noção básica cartesiana que é a primazia dada à racionalidade científica como método para um conhecimento seguro da realidade.

A partir de tudo que foi discutido até agora, é possível fazer uma distinção entre a psicologia ocidental clássica (orientada sobretudo pelo platonismo agostiniano) e a psicologia científica moderna (pautada nas meditações cartesianas): no primeiro caso, temos uma alma que é ser pensante (um intelecto puro); no segundo caso, temos uma alma que é mente, ou seja, é uma substância pensante (um número, um singular puro), cuja estrutura é o pensar que segue a lógica da linguagem matemática pura. O ser, tal como entendido na filosofia antiga, era o senhor dos próprios meios de linguagem que dispunha; já o sujeito, cientificamente entendido, é apreensível como sendo uma estrutura ou uma rede de pensamentos e afetos.

O pensamento lacaniano caminhou na direção de aprofundar o conhecimento do sujeito cartesiano¹³ a partir da teoria de Freud. Clavurier (2013) aponta que Lacan, ao aperfeiçoar a teoria, conferiu um caráter de maior cientificidade à psicanálise, tendo como ponto crucial o postulado das três instâncias (ou inscrições), a saber: Imaginário (o lugar de expressão da singularidade do inconsciente), Simbólico (o lugar das representações intersubjetivas) e Real (o âmbito do inalcançável pela linguagem, o lugar da coisa em si). Essas três instâncias têm uma articulação permanente através do nó borromeano¹⁴ (metáfora tirada dos estudos matemáticos), por meio do qual ocorre a presença marcante do desejo que, tal qual um buraco negro, faz convergir em si os anseios do aparelho psíquico.

A sociedade pós-histórica prognosticada por Flusser (2011/b) já aparece com feições claramente apocalípticas, sob a forma de um mundo de intersubjetividades dependentes das conexões das máquinas. A consciência histórica (marcada pela escrita linear) está sendo absorvida pelo digital, cujos códigos estão se tornando cada vez mais complexos, à medida que cresce o número de usuários e aumentam as aplicações da internet. A natureza dos códigos binários dos computadores é diferente do código alfabético, enquanto o alfabeto fixa em um material certos sons que

¹³ Lacan (em seu texto: "Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano", na obra *Escritos*) elaborou a noção de sujeito como atrelado ao inconsciente psíquico, este inconsciente é o ser do desejo; tal ênfase faz o sujeito do conhecimento ser investigado nas profundezas a partir da lógica própria que orienta a linguagem do inconsciente.

¹⁴ É chamado de nó borromeano uma constituição de três anéis entrelaçados; a norma diz que se algum deles se separa, os outros são soltos. O conceito vem do símbolo heráldico da família Borromeu. Lacan usou o nó borromeano para se referir a uma estrutura composta por três anéis, correspondendo ao elo dos três registros existentes em todos os sujeitos falantes, estes são o registro do real, o registro do imaginário e o registro do simbólico. O nó desses registros é essencial para que o sujeito tenha uma realidade consistente. Fonte: <https://maestrovirtuale.com/o-que-e-o-no-borromeo/> acessado dia 05/11/2022.

combinados formam linhas e estas procuram conduzir o pensamento de um modo ordenado, o código computacional está baseado na aplicação de fórmulas matemáticas (estruturas lógicas dos programas) sobre uma base material que é quase imaterial, pois trabalha com a eletricidade; mas os dois códigos (tanto o alfabético quanto o binário) se encontram simbioticamente associados por meio da operação das imagens ou ícones.

O que está por emergir deste mar de informações flutuantes que os homens criam digitalmente? Podemos destacar dois pontos importantes: o primeiro diz respeito ao aspecto da ignorância generalizada que a humanidade vive atualmente; o segundo ponto indica, que por trás do mundo de conteúdo multimidiático, há a ausência de um sujeito dono de si, isto é, o humano é dominado pelo pensamento e não mais domina o pensar. Com isso há uma inversão da máxima cartesiana; pois os homens digitais são mera imagem do seu pensamento e não conseguem chegar ao eu (ego) que conjuga e conduz os verbos. O verbo está solto por si só, como se a linguagem já não tivesse mais um agente humano, mas agenciamentos dos aparelhos cuja única finalidade é manter um funcionamento sem fundamento existencial.

4 Difusão da informação numérica e a subjetividade intelectual

O atual funcionamento subjetivo e social depende das quantidades (números). O capitalismo cresceu e se tornou o principal modo de produção humana, quando conseguiu integrar em si o funcionamento de três grandes subsistemas: o de transportes, o financeiro e o de telecomunicações. Considerado deste ponto de vista, pode-se dizer que o capitalismo teve seus primeiros impulsos no processo de explorações ultramarinas realizadas com o protagonismo das nações ibero-europeias (Portugal e Espanha); naquele primeiro momento, os povos da terra começavam a ter uma maior integração por meio das mobilizações populacionais realizadas a partir dos séculos XV e XVI. Com o crescimento dos processos mecânicos e a aplicação científica na indústria, veio o período de incremento dos sistemas bancários com a participação ativa de países anglo-saxões e germânicos

(Inglaterra, EUA, Alemanha, Holanda); tal processo teve seu apogeu no século XIX, com a multiplicação do processo industrial por várias partes do mundo e com o crescimento exponencial das economias mais capitalizadas.

Por fim, temos o século XX, cuja principal marca foi a massificação dos sistemas de comunicação. O advento da imagem técnica - e seu uso em larga escala associado ao cinema e à televisão - criou as condições de integração de todo o sistema capitalista, essa integração ocorreu tanto por meio da imposição (em Estados ditatoriais como China) quanto por ocasião da “sedução” do consumo exagerado (em países democráticos como EUA); tal conjuntura fomentou uma imaginação socialmente unificada para todos os povos. O processo chamado de globalização, consolidado completamente no período¹⁵, trouxe à tona o poder estratégico do gerenciamento das informações, e é exatamente neste período supostamente pacífico de globalização que se observa com mais nitidez como as massas humanas continuam a ser conduzidas por jogos de poder baseados no “duelo” econômico e militar das chamadas grandes potências, cuja principal arma é manipular a opinião e o comportamento das pessoas de acordo com a maquinaria tecnocrática.

Os agentes do sistema tecnocrata do século XX foram muito eficazes no seu programa de manipulação¹⁶ da massa, e quanto mais crescia o aparato técnico-científico, tanto mais as pessoas tornaram-se objetos quantificáveis, cujo valor é numérico e não essencial. Este quadro civilizacional culminou no uso em massa da informática para fins diversos (políticos, estéticos, científicos). Uma das grandes problemáticas colocados aos homens do século XXI se localiza na ordem do imaginário disseminado pelo crescimento do conhecimento, pois, agora, grande parte das pessoas têm consciência da falência moral dos governos, da estupidez colossal das guerras, das imensas disparidades sociais que geram abismos intransponíveis entre os povos e

¹⁵Segundo Biagi: “Com a queda do muro de Berlim em 1989 e a desestruturação do império soviético em 1991, desapareceu o “inimigo” que justificava a política de intervenção global dos Estados Unidos - o comunismo não precisava mais ser “contido” pelo simples fato de não existir mais, com algumas (e frágeis) exceções, como a isolada e subestimada Cuba (a China, apesar de ser uma ditadura, promoveu uma intensa e lucrativa abertura econômica com o ocidente). Assim, os Estados Unidos encontrariam uma nova desculpa econômica para manter sua hegemonia: a Globalização, que praticamente obriga todos os países do mundo a seguirem o modelo econômico dos Estados Unidos. Para Chomsky, a Globalização não passa da continuidade da Guerra Fria em outros termos: antes, os Estados Unidos utilizavam - se de intervenções e golpes para impor a sua hegemonia; na “Nova Ordem Mundial”, utilizam-se da lógica do mercado e das bolsas de valores. (BIAGI, 2001, p. 104)

¹⁶Segundo Pereira: “Dentre todos os meios de comunicação utilizados para exercer tal influência psicológica, o cinema foi bastante privilegiado. Na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), teve início, de forma generalizada, a sua utilização como arma de propaganda política, no entanto, ainda de forma modesta e ingênua. Os filmes de propaganda desse período não possuíam o aperfeiçoamento técnico, o fascínio e a eficácia que teriam os produzidos a partir da ascensão dos regimes fascistas e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).” (PEREIRA, 2003, p.103)

da insustentabilidade financeira e administrativa de um sistema capitalista baseado em cartéis e oligopólios; contudo, vive-se na total impotência porque o sujeito pensante foi dominado pelo poder impessoal do número. Então, para não cair no abismo existencial a humanidade precisará procurar a substância essencial da coisa pensante que somos.

Por que a humanidade pode cair no abismo existencial? Porque a visão que a atual ciência moderna nos oferece acerca do que seja matéria e forma é algo fantasioso ao extremo. Diz-se que o material depende de uma forma cuja necessidade lógica não mais é encontrável, pois tudo parece estar ao sabor do acaso e das probabilidades estatísticas.

Na ciência moderna, a ideia da mudança de estados da matéria (do sólido ao líquido, do líquido ao gasoso – e vice-versa) deu origem a uma nova imagem do mundo. Em um deles (do zero absoluto), tudo o que se mostra é sólido (material); já no outro horizonte (na velocidade da luz), tudo se apresenta num estado mais do que gasoso (energético). [...] A matéria, nesta visão de mundo, equipara-se a ilhas temporárias de aglomerações (curvaturas) em campos energéticos de possibilidades, que se entrecruzam. (FLUSSER, 2017, p. 23).

A expansão das explicações acerca da constituição do universo físico e da matéria tem invadido a esfera que sempre fora própria da metafísica. Por isso, é necessário observar a diferença existente entre matéria e forma. Para entender esta questão, é fundamental perceber a distinção do ser enquanto intelecto para o ser enquanto sujeito, tal como fora esboçado do tópico anterior. O ser intelectual é aquela ideia (da filosofia clássica) que está amparada na premissa de que o conhecimento é próprio apenas da esfera além-física ou metafísica e que o intelecto é uma faculdade vital, ou seja, só pode existir no ser vivo, em especial no ser humano, pois este é o único animal a dispor da linguagem (a ferramenta principal do intelecto). Já a ideia de ser enquanto sujeito¹⁷ nasceu da experiência metafísica cartesiana orientada pela ciência matematizável da filosofia moderna; nesse caso, temos um ego (unidade psíquica) que participa de um mundo que é separado de si, mas conectado novamente pela via da linguagem formal (matemática). Entre o ser intelectual e o ser subjetivo (sujeito cartesiano),

¹⁷ A ideia aqui é de sujeito epistêmico, da metafísica moderna.

existe uma diferença ontológica: enquanto o intelecto é a essência humana em si, o ego é uma representação, é uma substância epistemológica que dá consistência às descobertas e aplicações científicas. Há aí uma tensão que aparece na diferença entre o número e a ideia (coisa em si).

O número é uma forma pura, a coisa em si é aquilo que preenche o vazio ontológico do número. O número pode adquirir várias feições e tipos de conteúdo – por exemplo, podemos contar 10 (dez) homens e 10 (dez) casas com o mesmo número, mas não podemos perceber a diferença (ontológica) da coisa homem para a coisa casa pelo número, pois esta (diferença) só se percebe pelo olhar do intelecto. Logo, no contexto apresentado, isso significa dizer que no uso exclusivo do número há uma incapacidade para o realismo, já a coisa em si, quando considerada sem propriedade numérica (profundidade, altura, largura, peso), torna-se um fantasma semântico cuja efemeridade linguística faz com que vivamos a depender da fraca memória que os sentidos deixam na mente.

A sabedoria antiga – por exemplo, a filosofia de Plotino (2010) – trabalhou com o número enquanto “axiomas perfeitos” (verdades que não precisam ser provadas), já a coisa em si seria o *eidōs* ou ideia cuja existência real se percebe apenas no Intelecto puro. A dimensão do número está presente na matéria, pois ele (o número) é a forma que (in)forma a matéria, e a ideia é a presença da coisa em si na realidade, por isso pensar e ser são convergentes:

“[...] a Inteligência que pensa e a Inteligência que pensa que pensa são uma só; se não fosse assim haveria dois princípios, um dos quais teria o pensamento e o outro teria a consciência do pensamento; o segundo certamente seria diferente do primeiro, mas não seria o princípio pensante”. (PLOTINO, 2010, p. 76).

Considerações finais

A partir de toda a discussão, pode-se considerar que a vida do sujeito pensante foi capitalizada, transformada em coisas numéricas

suscetível a mercantilização. Tal situação só é possível porque o sistema capitalista, para conseguir manter o fluxo de trocas (transportes, finanças e informações), precisou absorver em forma de dados informacionais os movimentos subjetivos. Os informes publicitários, a ordem política decadente e a manipulação tecnológica para fins de destruição do humano são manifestações do movimento iniciado pela chamada acumulação primitiva do capital (ocorrida graças às grandes navegações); mas em tudo isso é o lugar (*locus*) privilegiado do sujeito cartesiano e seu desdobramento no sujeito científico que têm dado sustentação existencial ao modelo de sociedade informacional atualmente adotado.

A espacialidade virtual é uma projeção tecnológica do ser pensante, conforme elaborado na filosofia moderna, mas o lugar humano, enquanto ocupação existencial do eu (substância cognitiva), está agora diante de um dilema que consiste em ser histórico ou pós-história, entre o mundo dos fatos reais ou o mundo das aplicações virtuais através de uma suposta inteligência artificial.

A existência psíquica humana encontra-se atualmente em um lugar de projeção infinita através da multiplicação dos conhecimentos e linguagens e este *locus* não pode ser dominado por nenhum grupo ou elite, pois é a dimensão do inteligível puro em conexão com a massa de conhecimento que o sujeito pensante (da ciência moderna) produziu. Pensar já não é um feito apenas acadêmico, é a própria essência da vida em sociedade e isso acarretará uma maior necessidade de aprofundamento acerca do ser intelectual que somos nós.

Referências

AGOSTINHO, Santo (Aurélio Agostinho de Hipona). **Sobre a potencialidade da alma**. Tradução de Aloysio Jansen de Faria. Petrópolis: Vozes, 2013.

AGOSTINHO, Santo. **Sobre o livre-arbítrio**. Tradução de Everton Toresim. Campinas: Ecclesiae, 2019.

BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. **Revista de História Regional**, 6(1), p. 104, 2001. Acesso em: 05 nov. 2022. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional47.pdf.

COSTA, Sayonara M.; ARAÚJO, Júlio. (Inter)subjetividades nos estudos de redes sociais: dissolvendo fronteiras. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 30-50, 2014.

CLAVURIER, Vincent. Real, simbólico, imaginário: da referência ao nó. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 39, p. 125-136, jul. 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011/a.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: por uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011/b.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FLUSSER, Vilém. **A escrita**. Há futuro para a escrita? Tradução de Murilo Jardelino da Costa. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

GOMES, Adriana de Albuquerque. Linguagem e discurso na Psicanálise de Jacques Lacan. **Revista Iluminart do IFSP**, v. 1, n. 2, p. 01 - 09 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PEREIRA, W. P. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões e Debates**, n. 38, p. 103, 2003.

PLOTINO. **Enéada II**: a organização do cosmo. Tradução de João Lupi. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Nara Helena Lopes Pereira; MORUJÃO, Carlos Aurélio Ventura. Uma leitura fenomenológica sobre a intersubjetividade no digital/*online*. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 24, n. 4, p. 614-637, dez. 2021.